

أفق التكامل المعرفي داخل نظام «ل.م.د» ميدان العلوم الاجتماعية أنموذجا

مونيس بخضرة⁽¹⁾

مقدمة

مما لا شك فيه اليوم، أن جميع البحوث العلمية والدراسات المعرفية التي دأبت عليها جامعاتنا العربية بأنظمتها المختلفة، أثبتت في أكثر من مناسبة عقمها وعجزها عن مواكبة التحولات السريعة التي بات يعيشها عالمنا المعاصر، سواء أكانت دراسات طبيعية تجريبية أم اجتماعية أم إنسانية، نتيجة تشرذم المسافات بين المواد المشكلة لوحدها المعرفية والتربية البيداغوجية، وغموض أهدافها المرجوة؛ الأمر الذي جعل من تلك الوحدات بمقاييسها العلمية في معزل عن باقي الوحدات القريبة منها جنسياً، ومغلقة على حدودها داخل نظامها المعرفي الإبستيمي، مما أثر سلباً في إحداث المواكبة العلمية المطلوبة، التي تدخل بدورها في بناء الواقع وتحسينه. وحينما ظلت هذه المقاييس المعرفية على شاكيتها هذه، بقى الواقع العربي بمختلف مجالاته، المعرفية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، بعيداً كل البعد عن التطور والتجدد، بسبب عقم الدراسات

(1) دكتوراه فلسفة، أستاذ بقسم الفلسفة - جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان/ الجزائر. البريد الإلكتروني:

mounisb@live.fr

الجامعية المنوطة بهذه المهام الحضارية الكبرى، ومن ثمّ ازداد واقعنا انحداراً وتخلّفاً، بفعل انعدام التكامل المعرفي والبيداغوجي بين أوصال الحقول المعرفية.

وإذا بحثنا في تاريخ العلوم والمناهج، بغية تأصيل هذه الإشكالية، فإننا سنجد ميدان العلوم عامة، والعلوم الاجتماعية خاصة قد شهدا هذا الفراغ، علماً بأن كل ميدان يمد الآخر برؤيته المنهجية، وبما توصل إليه داخل حلقاته، محدثاً بذلك الحدث العلمي المنشود، الأمر الذي جعل من التفكير في إصلاح المنظومة الجامعية، وطريقة تسيير البحوث العلمية عامة والاجتماعية خاصة، حاجة ماسة، إذا ما أردنا فعلاً أن نتجاوز هذا الخلل المنهجي والتقني، الذي طالما ظل ظاهراً في منظوماتنا العلمية. وبطبيعة الحال، هذا الإصلاح يتطلب بحوثاً وعملاً مضميناً في كثير من المجالات، تكون بمثابة منطلقات أساسية لبناء بعض النماذج المنطقية اللازمة للبحوث الاجتماعية.

على ضوء هذا الإصلاح الذي قامت به الجامعات الجزائرية مؤخراً، نعتقد أن نظام (L.M.D) (ليسانس + ماستر + دكتوراه) الخيار الأمثل، لتفادي النقائص الكثيرة التي كانت تشوب الأنظمة القديمة، التي كانت وراء عدم تحقق التكامل المعرفي اللازم بين الوحدات العلمية، فقد تمكن هذا النظام من غلق كل الفجوات التي كانت بادية في النظام التقليدي الكلاسيكي، بالإضافة إلى تحقق فرص التكامل بين مقاييس الوحدات، التي تظهر بشكل فعلي في الجذوع المشتركة؛ إذ ساعدت الطالب على الإلمام بجميع الوحدات بفرص متساوية.

يهدف البحث إلى معرفة الامتيازات العلمية والمنهجية الجديدة التي يتميز بها نظام "ل. م. د" من باقي الأنظمة، والتطلع أيضاً إلى قدرة إمكانياته العلمية على تحقيق التكامل المعرفي بين الوحدات العلمية، والطرق التربوية البيداغوجية التي تسهل تحقيق هذا التكامل، وأهم الاستراتيجيات التكوينية التي ينتهجها في نظامه الدراسي، وأهم الامتيازات التي ينفرد بها؛ وكذلك إمكانيات هذا النظام سد العجز الذي طالما ظل حاصلاً في النظام القديم، وكذا البديل الجيد لذلك.

وتتطرق البحث إلى النظر في ديمقراطية المعرفة التي بات يحوزها هذا النظام الجديد، وهي تظهر في حرية استحداث تخصصات تتناسب وتطلعات السوق والمجتمع، وما تفرضه الظروف العابرة. ومعرفة آفاق نظام "ل.م.د" في الرقي بالفكر الإسلامي المعاصر والوصول به إلى مستوى عالمي، من خلال إنزال آلياته الجديدة على مختلف مجالات الفكر الإسلامي الحيوية، بما فيها فتح المساحات المنهجية بين هذا النظام، ونظريات المعرفة الإسلامية، حتى تكون في مستوى طموحات الباحث المسلم.

أولاً: تاريخ نظام "ل.م.د" بين المخاض والميلاد

شهد ميلاد نظام "ل.م.د"، تحولات متعددة عند ظهوره في كثير من دول العالم، وبخاصة الدول الغربية. وقد تراوحت هذه التحولات بين النجاح والإخفاق، بسبب اختلاف الرأي حول طبيعة برامجها واستراتيجياته المعرفية، مما دفع بالخبراء والمؤسسات إلى التفكير المستمر في كيفية بنائه، حتى يواكب تطلعات الرهانات المعاصرة، وينسجم مع القيم السائدة، كالحرية، والديمقراطية، والحوار، واختلاف الرأي. وبطبيعة الحال لم يكن هذا العمل سهلاً؛ إذ تطلب تنفيذه سنوات عدة، ولقاءات تجريبية كثيرة، عرفت ببرامج نظام "ل.م.د"، وتكملت هذه الجهود في النهاية بميلاد هذا النظام، الذي بدأ يعرف انتشاراً متزايداً عبر أنحاء العالم.

1 - محطات مفصلية في تاريخ نظام "ل.م.د"

مرّ هذا النظام في نشأته بعدد من المحطات التاريخية أهمها:

أ - برنامج إيراسموس ماندوس (ERASMUS MUNDUS)

ظهر هذا البرنامج عام 1987م، وقد كانت مهمته الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات؛ إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد

من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة، يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية، مما يفتح المجال للاعتراف بها في البلدان الأعضاء، بالإضافة إلى تمويلاتها شهادات الماستر ذات النوعية الدولية الجيدة، بغية جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية. وتعطى بمقتضى هذا البرنامج منح دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة، وكذا للطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوروبا.⁽²⁾

وتستوجب هذه الشهادات، تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من لغات الدول الأعضاء، ذوات الجامعات المشتركة في البرنامج. وعليه، يكمن هدف هذا البرنامج في الوصول إلى ديناميكية في التعليم العالي بأوروبا، تواجه بالأخص قربيتها بالولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ تلخص الفكرة الأساسية من هذا البرنامج في المشاركة في نشر القيم والثقافة الأوروبية في العالم.

ب - برنامج بولون

تم الإعلان عن هذا البرنامج يوم 25 ماي 1998م، بمناسبة الذكرى 800 لإنشاء جامعة السوربون، من طرف أربع دول أوروبية هي: فرنسا، وألمانيا، وإيطاليا، والمملكة المتحدة، التي اتفقت على الاعتراف الدولي بمنظومة التعليم العالي لأوروبا، وإمكانية جذب طلبة دول أخرى نحو هذه القارة مرتبطة مباشرة بوضوح ومقرئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا.

ويعرض هذا النمط طورين رئيسيين يتمثلان في: ما قبل اليسانس، وما بعدها (الماستر والدكتوراه)، لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي. ونلاحظ هنا أن تبني هذه الصيغة في أطوار التعليم العالي بأوروبا، مطابق للنظام المعمول به في الدول الأنجلوساكسونية.

والهدف من تبني الجامعات الأوروبية لهذه البرمجة التكوينية، يتمثل في

(2) حرز الله، عبد الكريم، وبداري، كمال. نظام ل.م.د، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2008م، ص13.

معالجة ظاهرة النقص الكبير في عدد الطلبة لهذه الدول، ومن ثم جذب الطلبة -وخاصة النجباء منهم- من قارات أخرى إلى أوروبا. ولا سيّما طلبة المغرب العربي والشرق الأوسط. ومن ثمّ التعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح بحركة الطلبة، والأساتذة والباحثين، وتبادل الخبرات، وكذلك جعل هذا الفضاء أكثر جاذبية على الصعيد العالمي.

وقد أخذ الموقعون على بيان السوربون على عاتقهم، عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات، مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة؛ وتتضمن الأهداف الرئيسة ما يأتي:

- الحركية: تسهيل إمكانية الحركة البشرية في الفضاء الأوروبي، وإدماج المتكونين في سوق العمل.
 - السيولة: إدخال سيولة في فروع التعليم العالي، بتشجيع الشراكة فيما بين الجامعات.
 - الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة، بإدخال ليونة أكثر في التسيير.
 - المقروئية: رفع مستوى المقروئية وإيصالها إلى المستوى العالمي.
- وقد انعقدت ندوات متتالية أكدت أهداف ندوة السوربون، وأهم هذه الندوات: ندوة بلون (BOLOGNE) في حزيران/جوان 1999م.

ثمّ تلتها ندوة براغ سنة 2001م، التي انعقدت في مدينة براغ (Brague) في أيار/مايو 2001م، بعد أسابيع قليلة من إقرار 300 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي. ولعل أهم ما في إصلاحات بلون أنها أعطت برنامج الدكتوراه أهمية كبيرة، مما عزز التفاعل بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، والفضاء الأوروبي للبحث.⁽³⁾

(3) زيعور، محمد. المنهجية في الأطروحة الجامعية، بيروت: عز الدين للطباعة والنشر، ط1، 1993م، ص11.

ت - برنامج برلين

جاءت ندوة برلين سنة 2003م، لتعجيل اقتراح بولون، وتحديد الأهداف على المدى القصير.

وفي هذه الندوة قرر المشاركون عقد جلسة عمل في مدينة برغن (Bergen) في أيار/ ماي 2005؛ لتقويم نصف مسلك الإصلاح، وتحديد الأهداف المنشودة حتى سنة 2010م.

ومن بين الأولويات المحددة في هذه الندوة، التركيز على أهمية التعليم العالي، من أجل تعميق أكبر للبحث. وهذا يعدّ حجر الأساس للتعليم العالي؛ لأنه يعمل على التطور الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، ويعمل أيضاً على الوصول إلى المتانة الاجتماعية المرجوة.

فكل مرحلة في هذا النظام تكمل المرحلة السابقة، من أجل إتمام بناء هذا النظام الجديد، الذي بات يراعي كل خصائص العولمة، والشمولية، والسرعة التي بات يتميز بها عصرنا الحالي، وتلخصت في عمومها في تفضيلها للغة الحوار والتناقص على إجبارية فرض التطبيق؛⁽⁴⁾ إذ لا يمكن أن تحقق الحركية البشرية بالنسبة إلى الطالب المعلم إلا بعد توافر أدوات تسمح بتقويم المؤسسات من ناحية الامتياز الأكاديمي والخدمات. فالطالب بحاجة كذلك إلى أن تكون شهادته ذات اعتراف، وذات مقروئية بالنسبة إلى المستخدمين في سوق العمل بالدول التي تهتمّه.

2 - نظام "ل.م.د" في الجزائر ولغة إصلاح التعليم العالي

بدأ النقاش في مدى نجاعة برامج الجامعة في الجزائر منذ الثمانينيات. وقد أوكلت هذه المهام للجامعة الجزائرية على المستوى الداخلي، التي تضمن التطور والتحكم في العلوم، على المستويين: الداخلي والخارجي، في محاولة

(4) حرز الله، وبداري. نظام ل.م.د، مرجع سابق، ص 24.

لإثبات الوجود في عالم معولم، من خلال تطوير المبادلات العلمية والتقنية. وفي أيلول سبتمبر 2004م، شرعت الجزائر في إصلاح نظامها التعليمي العالي.

يُنظَّم التكوين في "ل.م.د" في الجزائر على شكل ميادين دراسية، وكل ميدان ينشأ من شعب وتخصصات متكاملة تحقق التكامل المعرفي بين وحداتها، وقد سميت الشُّعبة في النصوص الرسمية الواردة في قرار (23) كانون الثاني/ يناير 2005 بالفرع.⁽⁵⁾ ويظهر التكامل المعرفي الذي يتوفر عليه نظام "ل.م.د" في تكامل تخصصات الشُّعب التي يتكون منها الميدان، والميدان يغطي عدة فروع متكاملة تعكس المجالات الواسعة لقدرات المؤسسات الجامعية. أما الميادين المعتمدة في هذا النظام في الجزائر حالياً فهي على النحو الآتي:

- ميدان الآداب والعلوم الاجتماعية، الذي يجمع الفروع ذات الطابع الأدبي الاجتماعي.
 - ميدان العلوم والتكنولوجيا، الذي يجمع الفروع ذات الطابع العلمي الموجه نحو التكنولوجيا.
 - ميدان القانون، الذي يجمع فروع قانون العمل والقانون الدستوري.
- والميدان هو الآخر يتفرع إلى شعب متكاملة المعارف، والشعبة جزء من ميدان تكويني؛ إذ تبين الشعبة خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان، وقد تكون أحادية الفرع أو ثنائية الفرع، أو متعددة الفروع. وتفرع الشعبة بدورها إلى تخصصات، لتحديد المعارف والقدرات التي ينبغي للطلاب اكتسابها؛ بهدف الانضمام إلى الحياة المهنية، أو مواصلة دراسات معمقة.

(5) انظر المادة 3 من قرار 23 كانون الثاني 2005م الذي يحدد تنظيم التعليم وضبط كفايات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقالات في دراسات اللسانس "نظام جديد". بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم (04-138) المؤرخ في 20 ربيع الأول عام 1425هـ الموافق 26 أبريل 2004م- والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة.

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم (04-371) المؤرخ في 8 شوال عام 1425هـ الموافق 21 نوفمبر 2004م، الذي يتضمن إحداث شهادة اللسانس "نظام جديد".

أما التخصص فهو جزء من الشعبة، ويبدأ في درجة ليسانس سنة ثانية، أو ماستر سنة ثانية، لتحديد المسلك والقدرات المكتسبة من طرف الطالب. ويتعلق التخصص بمهنة أو غاية مهنية.

وفي ما يلي مثال شعبة علم النفس (تخصص أرطوفونيا)؛⁽⁶⁾ إذ يمكن للشعبة أن تبدأ مع ليسانس سنة أولى أو ماستر سنة أولى لبعض المسالك ذات النهاية المهنية:

يلتحق الطالب بهذا النظام بهدف الحصول على شهادة الليسانس القائم على (6) سداسيات؛ كل سداسي يحيل إلى السداسي الآخر في شكل متدرج متكامل المعارف، بعد حصوله على شهادة البكالوريا، في السداسيين الأولين اللذين يكونان السنة الأولى، والسداسيين التاليين يكونان السنة الثانية، والسداسيين الأخيرين يكونان السنة الثالثة. وهي موزعة في الجدول الآتي حسب الأهداف:

السداسي الأول (سداسي 1 + سداسي 2).	يمثلان مرحلة تأقلم الطالب مع الحياة الجامعية، واكتشاف مختلف عروض التكوين.
السنة الثانية (سداسي 3 + سداسي 4).	مرحلة التعمق في المعلومات الأساسية للفرع المختار.
السنة الثالثة (سداسي 5 + سداسي 6).	مرحلة التخصص في المسلك الدراسي والشعبة المختارة.

أما التنظيم العام لدروس مسلك الليسانس، لميدان وشعبة معينة، فيوضحه الجدول الآتي حسب تكاملها المعرفي في الاشتراك:

السنة الأولى للتوجيه: التدريس فيها يكون مشتركاً لجميع الفروع المتقاربة جنسياً.	السداسي الأول (سداسي 1 + سداسي 2).
الدروس المشتركة بنسبة 80%، ومتخصصة 20% حسب الشعبة المختارة.	السنة الثانية (سداسي 3 + سداسي 4).
الدروس المتخصصة بنسبة 80% و 20% حسب التخصص والفرع المختار.	السنة الثالثة (سداسي 5 + سداسي 6).

(6) هو العلم الذي يعني بدراسة اضطرابات اللغة، والكلام أو الصوت، وعلاجها. (المحرر)

هذه الجداول تمثل اليسانس الأكاديمي. أما بالنسبة إلى اليسانس المهني، فالمخطط قد يختلف نوعاً ما. وعليه، فمن الضروري أن يكون لهذين النوعين من التكوين قاعدة واحدة، وأن يكون الفارق في السنة الثالثة من أجل ضمان المعابر بين الميادين.

تُمنح شهادة اليسانس لكل طالب اكتسب (180) رصيماً مما يعادل (30) رصيماً في سداسي واحد. والشهادة الممنوحة توضح الميدان، والشعبة والتخصص، وتكون مرفقة بملحق بياني يوضح بدوره المعارف والقدرات المكتسبة. ونموذج ملحق الشهادة محدد بمرسوم وزاري.⁽⁷⁾

تتراوح مدة البناء السداسي بين (14-16) أسبوعاً تخصص للمحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية، والامتحانات. وحجم الساعات الحضورية أسبوعياً يتراوح بين (20-24) ساعة، مضافاً إليها العمل الفردي للطلاب، مع متابعة المعلم والفريق التربوية البيداغوجية، واللجان الخاصة بالتكوين.

أما المادة الدراسية، فهي تعليم نظري وتطبيقي، وأعمال موجهة، وأعمال تطبيقية، وملتقى، وتربُّص (تفرغ بحثي)، ومشروع نهاية الدراسة. وللمادة مقدار أسبوعي من الساعات المقسمة ما بين الدروس، والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة، ولها قيمة من الأرصدة ومعامل محدد على حساب عدد أرصدة الوحدة من طرف فرق التكوين أو الفريق التربوي البيداغوجي. وعدد أرصدة المادة محدد على أساس المجهود الكلي المطلوب من الطالب. ويشتمل هذا المجهود على الأعمال التطبيقية، والأعمال الموجهة والعمل الفردي وتحضير المذكرة، والتقارير والملتقيات.⁽⁸⁾

(7) Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: Règles d'organisation et de Gestion Pédagogique Modalités d'évaluation et de Progression, Licence ET Master, p. 05.

(8) حرز الله، وبيداري. نظام ل.م.د، مرجع سابق، ص 64.

وفي ما يتعلق بوحدات التعليم الخاصة بنظام "ل.م.د"، وما تحققه من تكامل معرفي بينها، نجد أن عدد الوحدات التعليمية يتراوح بين (4-3) وحدات في السداسي. وكل وحدة تحتوي على (3-1) مواد. وعدد الأرصدة في السداسي هو (30) رصيذاً. والوحدات التعليمية على نوعين: إجبارية، واستكشافية.

تتكون الوحدات التعليمية الإجبارية من ثلاث وحدات؛ أولاهها: وحدة التعليم الأساسية التي تضمن للطالب التكوين الأساسي، وهي تمثل جزءاً مهماً من الحجم الساعي ومن الأرصدة في السداسي. والثانية: وحدة التعليم المنهجية، التي تضمن حرية العمل، وتحضّر الطالب للعمل الجماعي، وتمثل جزءاً مهماً من الحجم الساعي، ومن الأرصدة. لكن، بصفة أقل من وحدة التعليم الأساسية. والثالثة: وحدة التعليم الأفقية التي تضمن للطالب تكويناً تكميلياً في مختلف المجالات؛ كاللغات الحية، والإعلام الآلي، وتاريخ العلوم، إلخ. وتحتوي على حجم ساعي وأرصدة سداسية أقل من وحدة التعليم المنهجية.

أما النوع الثاني من الوحدات، فهو وحدة التعليم الاستكشافية التي تحتوي على مواد اختيارية تتيح اكتساب تكملة علمية ضرورية لتوطيد التعليم في التخصص المختار. ومن مواد اختيارية مفتوحة، تكون ضرورية للتوجيه التدريجي، وهي من ثمّ تسهل تغيير المسلك الدراسي. وتقابل هذه الوحدات أرصدة قيمة لها، فالقيمة بالأرصدة لوحدة تعليم هي مجموع أرصدة موادها. ووحدة التعليم مرفقة بمعامل محدد على أساس الأرصدة السداسية من طرف فرقة التكوين أو الفرق التربوية البيداغوجية.

أ - الفرق التربوية (البيداغوجية) الخاصة بنظام "ل.م.د"

يتميز نظام "ل.م.د" بفرق تربوية بيداغوجية تسهر على مراقبته وتوجيهه، وللفرقة البيداغوجية مهمة تسيير وحدات التعليم، على المحاور الآتية:

- متابعة التدريس (المحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية،

والمناقشة، والتفرغ البحثي...)، ومراقبة مواظبة الطلبة. وتنظيم المساعدة البيداغوجية؛ كالإرشاد، وغيرها من المهام. وتنظيم مراقبة المعارف (استجابات، امتحانات...). وتحويل النقاط وأوراق الامتحانات إلى القسم البيداغوجي المعني. وتحضير حوصلة السداسي.

وهي تتكون من العناصر الآتية:

- رئيس وحدة التعليم المعين من طرف اللجنة المشرفة.
- الأساتذة المكلفون بالمحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية لمواد وحدة التعليم.
- ممثل عن الطلبة لكل فوج، والأعمال التوجيهية والتطبيقية لكل مادة.
- وتوجد فرق خاصة بالتكوين، تُعنى بتنظيم الدعم البيداغوجي والإرشاد، وتتولى تقويم التدريس، والتنسيق البيداغوجي والبنوي للتعليم والمعلمين، والتنسيق بين الفرق البيداغوجية، وإنشاء نظام تعليم مؤهل، ورفع مستوى التعليم، وتكوين المتكوّنين، والتحضير السنوي للنشاط البيداغوجي، والسعي للربط بين مختلف المسالك وتقويمها. وتتكون هي الأخرى من العناصر الآتية:
- رئيس معين من طرف اللجنة المشرفة.
- رؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك.
- ممثل الإدارة البيداغوجية.
- ويتمثل دور هذه الفرق في السعي إلى اندماج المعلمين الجدد في المسلك، والعمل معهم على تطوير مسلك: الليسانس، والماستر والدكتوراه. ما يعمل على التقويم المستمر للمسلك التعليمي، ومراقبة مواظبة الطلبة على المحاضرات والواجبات وحالات الغياب.⁽⁹⁾

(9) عقيل، عقيل حسين. فلسفة مناهج البحث العلمي، مصر: مكتبة مدبولي، 1999م، ص 129.

ب - نظام (ل.م.د) في الجزائر آفاق ورهانات

ثمة أسباب متعددة وراء تبني الجزائر مشروع "ل.م.د"، وما يحمله من آفاق مرجوة منه على المديين: القريب والبعيد، والمتمثلة بالأساس في الاختلالات التي طالما ظلت تعتري النظام القديم، الذي لم يعد قادراً على مواكبة التحولات التي يفرزها عصرنا في شتى المجالات، سواء السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية، إلخ. وغيرها من المجالات، والجدوى من هذه الإصلاحات.⁽¹⁰⁾

لقد شهد النظام القديم (التقليدي) نقائص متعددة، سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية للمؤسسات، ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، خاصة في مجال الاستقبال والتوجيه وعملية تدرج الطلبة، وأهم هذه المثالب:

- يعتمد دخول الجامعة على التوجيه المركزي، الذي لم يعد يؤدي مهامه بشكل مطلوب، وأظهر نسبة عالية من الرسوب، مما أدى إلى مكوث الطلبة مدة طويلة في الجامعة.

- يقوم النظام التقليدي الكلاسيكي على نظام التدرج الصعب، والمتأزم، بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب، مما ينتج عنه نسبة رسوب كبيرة.⁽¹¹⁾

- لا يساعد نظام التقويم الخاص بالنظام التقليدي الكلاسيكي على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل جيد ويسير.

- لا تتناسب عروض التكوين التي يحوزها مع شعب البكالوريا الجديدة. أما في مجال الهيكلية وتسيير التعليم، فنلاحظ أن هيكلته أنبوبية. تنشأ من تكوينات ضيقة المجال، فلا تعطي آفاقاً مستقبلية. وتسيير الوقت التربوي البيداغوجي فيه غير ناجع وغير محكم، بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري،

(10) زيعور. المنهجية في الأطروحة الجامعية، مرجع سابق، ص 10.

(11) حرز الله، وبداري. نظام ل.م.د، مرجع سابق، ص 85.

وكمية الامتحانات التي تستغرق مدّة طويلة من الزمن، وتعرقل المجهود الفردي للطلاب، وتنقص من الوقت المخصص للتكوين.

أمّا في مجال التأطير والتأهيل المهني، فنلاحظ فيه نقصاً بسبب هجرة عدد كبير من المعلمين الباحثين إلى جامعات غربية، وتخرج عدد قليل في الدراسات بعد التدرج. كما نلاحظ إهمالاً لنظام المدى القصير، بسبب عدم إعطائه القيمة التي يستحقها، وعدم استقطابه الطلبة بشكل كاف. وهذا التطور من التعليم لا يحقق الأهداف المرجوة منه، بسبب نقص الإمكانيات، وعدم اهتمام المؤسسات الاقتصادية بهذه الفئة من المتكوّنين. كما نجد أن تكويناته أحادية التخصص، لا تسمح بحيازة ثقافة عامة، وتكوينٍ متنوع ومتكامل المعارف، يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

لهذا كله أصبح من اللازم إيجاد نظام تعليمي يغطي جملة هذه النقائص التي شابت النظام القديم. وعلى الإصلاحات المزمع تطبيقها أن تمس هذه الثغرات المتعلقة بالجانب الهيكلي، والبرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات القرية من بعضها بعضاً، والتنظيم البيداغوجي، وطرق التوجيه والتعليم، وتحسين مستوى الطلبة، وتنظيم مختلف البنى البيداغوجية والبحث وتسييرها؛ إذ ينبغي أن يعقد -لمناقشة هذه الموضوعات- حلقات عمل إرشادية منذ البداية. وهذا ما جعل السلطات الجزائرية في شهر أيلول/ سبتمبر من عام 2005م، تستجيب بفعالية لسير الدراسات في "ل.م.د.". وتطبيق هذا النظام الجديد على المدى البعيد سيفضي حتماً إلى نتائج إيجابية، أهمها:

- عدم طرح إشكالية التصديق على الوحدات التعليمية الأساسية، على أساس أنها سابقة للانتقال إلى السنة الثالثة.

- إمكانية السماح للطلبة الراشدين بمتابعة دراسة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا. وهذا الأمر يصب في مصلحة الطالب الذي يصادق على سداسي من السداسيين في السنة، بدلاً من ترك الطالب طوال السنة دون نشاط دراسي، يمكنه التحضير للدراسات في السنة الموالية.

- يستطيع الطالب إعادة بعض المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالانتقال، والحصول على شهادة أخرى. علماً بأن التشريع في النظام القديم يسمح فقط باستدراك المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم غير المكتسبة.

- العلامة المتحصل عليها في امتحان الاستدراك، يجب أن تعوض بنقطة امتحان نهاية السداسي، إذا كانت الأولى أكبر من الثانية. في حين تبقى نقطة المراقبة المستمرة للعلم ثابتة.

- يرخّص للطلاب مرتين لإعادة السنة لمجموع الدراسات الجامعية في الليسانس، ويكون الرسوب الثالث في شكل تسجيل أكاديمي، ويمكن للطلاب بعد الفرصة الثالثة والأخيرة أن يعاد تسجيله إذا تحسّل على نتائج مرضية، أو يفصل من الجامعة في حالة الرسوب.⁽¹²⁾

إن معالجة الاختلالات، سواء أكانت في مجال التسيير، أم في مجال مردودية الجامعة الجزائرية، تستدعي -لا محالة- إصلاحاً شاملاً للتعليم العالي. وهذا الإصلاح الذي يحافظ على الصفة العمومية للتعليم العالي، يجب أن يحقق المهمة المخولة للجامعة، ومن بينها: ضمان تكوين ذي جودة، وتلبية متطلبات المجتمع في شقيها: التكويني والمهني، وتحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي. وهذا يكون كله بتنمية كل التبادلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها، بالإضافة إلى تطوير (ميكانيزمات) التأهيل المستمر، الذي يتماشى مع تطور المهن، كما يدعم المهمة الثقافية للجامعة بنشر القيم العالية للعقل البشري، ولا سيما قيم التسامح واحترام الآخرين، ويدعو أيضاً إلى الانفتاح على تطور العالم في المجالات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية، ووضع أسس الحكم الراشد المبني على المشاركة والحوار الجماعي والتشاور. وهذا ما حاولت الجامعة الجزائرية أن تتمثله.

(12) Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique..., p. 02.

إن ما يتضمنه هذا البرنامج النوعي من حزمة المزايا المتعددة، جعل من تطبيقه أمراً عسيراً، وولّد نقاشاً محتدماً بين فئات المجتمع، سواء حول هويته، أو مدى نجاعته في مجتمع كمجتمع الجزائر؛ إذ رأى بعض المعارضين لهذا النظام، أن الشهادة التي يمنحها البرنامج تمس الخصوصية الوطنية؛ إذ تُترك الحرية الكاملة للمؤسسات الجامعية في تحديد مجال التكوين والشهادات المرفقة، فصيافة برامج التكوين والحجم الساعي له، تعدّ من صلاحيات المؤسسات الجامعية.

ففي الوقت الذي تجاوزت فيه معظم الدول التي انتهجت هذا النظام، مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليم عندها، والبحث عن إيجابية الإصلاحات، وفي الوقت الذي أصبح فيه المعلم مساهماً في هذا التكوين وضامناً له، فقد تعالت بعض الأصوات التي ترفض التغيير وتنادي بعدم الجدوى منه.

وفي نظرنا أن هذا الاعتراض في غالب الأحيان راجع إلى سوء الفهم وعدم المعرفة، وفي حالات قليلة إلى القراءة الأيديولوجية الضيقة للمشروع. ومن أجل إظهار عدم شرعية هذا الرفض، نجرد هنا التغيرات التي طرأت على المستوى الداخلي بالجامعة بالنسبة إلى الأنظمة السابقة، وذلك وفق المزايا الآتية:

- التقويم المستمر للطالب خلال السداسي، والامتحان في نهاية هذا السداسي، يحضّر الطالب بصفة أحسن؛ لأنه يقوم فعلاً بعمل مُنظّم، مما يزيد من حظوظ نجاحه.

- كيفية تدرج الطالب في دراسته تجعله يشعر بالمسؤولية، وتضعه أمام خيارين؛ إمّا الانتقال، وإمّا أو إعادة دراسة مقررات السنة.

- الطالب غير موجود في هيكل أنبوبي، وبإمكانه أن ينمذج مسلكه حسب قدراته لبلوغ التخصص المراد.

- التقويم المستمر والاجتماعات التنسيقية والبيداغوجية المرافقة، تساعد على التقارب بين المعلم والطالب.

- يدرك المعلم عروض العمل، ويقومها، ويكيفها مع التطورات العلمية والتكنولوجية للبلد.

- تظل الشهادة وطنية. ولكن بمقروئية أكثر.

أما بالنسبة إلى الخصوصيات الخارجية، فإن الشهادات الجامعية الجزائرية ستحظى -لا محالة- بمقروئية دولية. والطلبة والمعلمون سيحظون بدورهم بحركية أكثر، وستكون هناك شراكة بين المؤسسات والجامعات، وستحظى مخابر البحث بمصادقية عالية.

إن هذا النظام يحتاج إلى دعم متواصل باتجاه الإصلاح، وإلى تطويره وتحسينه. وثمة حاجة ماسة إلى إقامة حكم راشد؛ من أجل التجديد البيداغوجي، وضمان جودة التكوين، ومقارنة المؤسسات فيما بينها. ووضع أسس هيكلية للتنسيق بين جميع المؤسسات التعليمية. كما ينبغي التذكير بالمبدأ الأساسي الخاص بالمذكرة التوجيهية لإصلاح التعليم العالي "هذا الإصلاح ليس نهاية في ذاته، بل يجب أن يلبي تطلعات المجتمع، ويجب عليه تدعيم صفة القطاع العمومي للمؤسسات الجامعية، والحفاظ على ديمقراطية التعليم العالي، وإعطاء فرصة للجامعة الجزائرية، لتأمين تكوين ذي جودة تتوافق وتتجاوب مع المعايير الدولية، وتمكين مؤسسات التعليم العالي من الاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، والعمل على التجديد الدائم للتعليم العالي، لإدماج حاملي الشهادات العالية لمواجهة التطورات المهنية، وتدعيم آلية التكوين الذاتي".⁽¹³⁾

ثانياً: أفق التكامل المعرفي في نظام "ل.م.د": "ميدان العلوم الاجتماعية أنموذجاً"

أعطى نظام "ل.م.د" المتبع حديثاً في الجامعات الجزائرية، اهتماماً شديداً للتكامل المعرفي بين الوحدات التي يتشكل منها، سواء كانت أساسية أو

(13) إبراهيم، عبد الله. البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، المغرب: المركز الثقافي، ط1، 2008م، ص103.

اكتشافية أو ثقافية؛ إذ جعل من التكامل المعرفي أهم المقومات التي يتشكل منها. ومن جملة المقومات التي يتكون منها، مقارنته بالنظام القديم التقليدي (النظام الكلاسيكي)، الذي لطالما عجز عن إحداث الانسجام والتكامل المعرفي المطلوب معرفياً ومنهجياً بين المقاييس المعرفية التي ينشأ منها، إذ ظلت كل المواد العلمية والتقنية متباعدة الأوصال فيما بينها، ولا تحقق الاتصال المعرفي المرجو من دراسة الطالب لها، فكثيراً ما يجد الطالب نفسه تائهاً بين مواد الشعبة الواحدة، التي هي مفككة فيما بينها من ناحية معرفية؛ نظراً إلى تباعدها معرفياً، الأمر الذي يجعل الإلمام بها واستيعاب حواصلها أمراً صعب المنال، وهدفاً بعيداً كل البعد عن الجهد المبذول في شتى جوانب الدراسة الجامعية، سواء كانت محاضرة أو تطبيقاً أو عملاً موجهاً. فكان على نظام "ل.م.د" أن يراعي هذا الفراغ الواضح الذي كان عليه النظام التقليدي الكلاسيكي، عن طريق استحداث آليات جديدة تعمل على ملء هذا الفراغ، ضمن جملة من الخطط التقنية والمنهجية، وصولاً إلى إحداث التكامل المعرفي بين وحدات الميادين المعرفية التي يعتمد عليها نظام "ل.م.د"، باختلاف التخصصات والشعب. وعليه، فقد أنشئت الميادين، ثم الشعب ثم التخصصات، كما نصت على ذلك المادة (13) المنظمة لنظام "ل.م.د"، التي تفيد بتنظيم التكوين لنيل شهادة الليسانس أو شهادة الماستر، حسب ميادين التكوين، وحسب الشعب والتخصصات، وتقديم هذا التكوين على شكل مسالك نموذجية.

ويسمح هذا التنظيم للطالب باختيار المسلك النموذجي أو بناء مسلك تكوين فردي، وفق مؤهلاته ومشروعه المهني المستقبلي. ويتضمن التكوين حسب المسالك والمستويات المتعددة، تعليماً نظرياً ومنهجياً وتطبيقاً، ويمكن أن يتضمن التكوين وفقاً لأهدافه، علاوة على ضمان اكتساب الطلبة ثقافة عامة، عناصر ما قبل التمهينية وعناصر تمهينية، ومشاريع فردية أو جماعية،

وتربصاً (تفرغاً علمياً) أو عدة تربصات، وكذا تعلم طرق العمل الجماعي واستعمال مصادر التوثيق ووسائل الإعلام الآلي، وكذا التحكم في اللغات الأجنبية؛⁽¹⁴⁾ انطلاقاً من تجانس المواد المعرفية فيما بينها، حتى يتمكن الطالب من استيعاب حيثيات ما يدرسه بصورة منطقية، وأن لا يشعر بصعوبة التلقي والإحاطة، التي تكون في كثير من الأحيان ناتجة عن التباعد المعرفي بين الوحدات والمواد التي يكوّن فيها، فيكون فيها مستعجلاً، وفي بعض الأحيان غير مبالٍ، مما يخلق مشكلات عدّة؛ معرفية وإدارية؛ كعدم قدرته على مواصلة الاستمرار فيها، مما يضطره إلى تغيير الشعبة باحثاً عن شعبة بديلة يحقق فيها الإلمام المعرفي، أو يؤول إلى الانقطاع الكامل عن الدراسة، أو الانقطاع الظرفي، وغيرها من المشكلات التي تنعكس سلباً على مردود الطالب معرفياً؛ الأمر الذي دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر والمؤسسات الجامعية، الاهتمام بإنشاء ميادين وشعب وتخصصات معرفية، تراعي التكامل المعرفي والعلمي، حتى يَلَمَّ الطالب بحيثيات الشعبة التي يتكوّن فيها، بالإضافة إلى ما يوفره التكامل من ثقافة علمية شاملة، لمعرفة التخصصات التي ينشأ منها، خاصة إذا تعلق الأمر بالتكوين القاعدي الخاص بالتكوين الجامعي.

وينطلق التكوين العلمي في نظام "ل.م.د" من التكوين المشترك، الذي يضم عدة مواد منسقة في وحدات معرفية متداخلة، تتفاوت فيها قيمة الوحدات حسب الرصيد المخصص لها، بما تحمله من مواد، تعدّ الحجر الأساس في تخصص الطالب الذي اختاره، ودراسته في الميدان نفسه لوحداث أخرى، أقل قيمة من الوحدات الرئيسة، التي تتيح له الانفتاح على معارف أخرى، وتساعد في الوقت نفسه على التعمق في مواد الوحدة الأساسية التي سيتخصص فيها. وهكذا يكون الطالب بعد إنهائه سداسيين أوليين، قد ألمّ بجميع المعارف والتقنيات المتعلقة

(14) Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique..., p. 03.

بالتخصص المراد التكوين فيه، وهذا ما نصت عليه المادة رقم (16) المنظمة لنظام "ل.م.د": تنظم المسالك التكوينية لنيل شهادة الليسانس في ستة سدايسيات تتضمن ثلاث مراحل: تمثل المرحلة الأولى، مرحلة تعرف الحياة الجامعية، والتكيف معها واكتشاف المبادئ الأولية للتخصصات. وتمثل المرحلة الثانية مرحلة التعمق، وترسيخ المعارف والتوجيه التدريجي. وتمثل المرحلة الثالثة مرحلة التخصص، وتسمح باكتساب المعارف والمؤهلات في التخصص المختار.⁽¹⁵⁾

إن التنوع المعرفي الذي يتضمنه الجذع التكويني المشترك لميدان نظام "ل.م.د"، يوفر الثراء المعرفي للطالب، ويساعده على الاستمرار في الإلمام بمعارف مسار التكوين، والإحاطة بجميع خصوصياته، حتى يكون الطالب على دراية تامة بما درسه، وبما سيدرسه في المراحل التدريجية التي هو مقبل عليها مستقبلاً، وتجعله أكثر تحكماً في مسار دراسته. وهذه الامتيازات في مجملها كانت تنقص الطالب في النظام القديم. لذلك لا نلمس غرابة عندما نجد إقبال الطلبة الكبير على اختيار نظام "ل.م.د" بالرغم من نقص المعلومات والحصص التدريبية عنه، مما جعلهم جاهلين لقواعده واستراتيجياته.

يجد الطالب في دراسته مقاييس نظام "ل.م.د" في العلوم الاجتماعية، نوعاً من الصعوبة مقارنة بالعلوم التجريبية، وهذا راجع إلى صعوبة طبيعة موضوعات المقاييس التي يتكون منها؛ ويكاد يكون موضوع الإنسان هو الموضوع الأساس للدراسات الاجتماعية والإنسانية. ولعل الهدف من هذه الدراسات التي تجري في مختلف فروع العلوم الاجتماعية، هو معرفة الإنسان والمجتمع الذي ينمو فيه وفهمهما، وإدراك معنى أفعاله ودلالاتها، فنجد علم النفس مثلاً يركز على الظواهر النفسية. أما علم الاجتماع، فهو يبحث في تفسير الظواهر الاجتماعية، في حين تركز الفلسفة على دراسة أنماط التفكير بجميع فروعها؛ الأخلاقية، والسياسية، والمعرفية، والجمالية.

(15) Ibid., p. 03.

إن للعلوم الاجتماعية طريقة عمل خاصة بها، ولفهمها يجب أن نضع في أذهاننا أننا بصدد دراسة كائنات بشرية؛ أي إننا نتعامل مع كائن يتفاعل ويتجاوب، ويتغير ويملك وعياً ومقدرة على التعلم والفهم، لهذا فإن دراسة موضوعات العلوم الاجتماعية تتطلب نوعاً من الصبر والحرص. وفي هذا الشأن يقول موريس أنجرس: "إن أية محاولة لوضع قائمة تامة وصادقة لكل الفروع التي يمكن إدراجها تحت اسم العلوم الإنسانية، ربما تكون عملية متهورة. فضلاً عن ذلك، لا يوجد تعريف واضح ومقبول عالمياً للفروع التي يحتوي عليها قطاع العلوم الاجتماعية، ويمكننا في الوقت نفسه الاحتراس من أن كل مواضيع الدراسة الخاصة بالكائن البشري، التي يتم تناولها بكيفية علمية، هي بالضرورة فروع للعلوم الاجتماعية."⁽¹⁶⁾

والجدول الآتي يبين أهم الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم التجريبية:

طبيعة الموضوع في العلوم الاجتماعية	طبيعة الموضوع في العلوم التجريبية
- له وعي بوجوده.	- ليس له وعي بوجوده.
- يعطي معنى لأفعاله.	- لا يعطي معنى لأفعاله.
- هو من طبيعة الملاحظ نفسها.	- ليس من طبيعة الملاحظ نفسها.
- لا يمكن إعادة إنتاجه.	- يمكن إعادة إنتاجه.
- ذو طبيعة معقدة.	- ذو طبيعة بسيطة.
- يقبل قياساً جزئياً.	- يقبل القياس الكلي.
- يقبل بالتحليل التفسيري.	- يقبل بالسببية.
- يقبل بالتحليل الفهمي.	- لا يقبل بالتحليل الفهمي.

وفي الجدول الآتي، الخاص بوحداث التكوين المشترك لميدان العلوم الاجتماعية، سنوضح فرص التكامل المعرفي التي يحظى بها هذا النظام، في السداسيين الأولين.

(16) أنجرس، موريس. منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة: بوزيد صحراوي، وكمال بوشرف، وسعيد سبعون، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2006م، ص 62.

محتوى التدريس للسنة الأولى: تكوين أساسي مشترك لميدان العلوم الاجتماعية 2009م/2010م

السداسي الثاني			السداسي الأول		
المحصل	الحجم الساعي	وحدة التعليم	المحصل	الحجم الساعي	وحدة التعليم
		وحدة التعليم الأساسي 2			وحدة التعليم الأساسي 1
5	45	مدخل إلى الفلسفة العامة 2	6	45	مدخل إلى الفلسفة العامة 1
5	45	مدخل إلى علوم التربية	6	45	مدخل إلى علم النفس
5	45	مدخل إلى الأطفونيا	6	45	مدخل إلى علم الاجتماع
5	45	مدخل إلى علم السكان	5	45	مدخل إلى علم المعلومات والوثائق
00	00	وحدة التعليم الاستكشافي 2			وحدة التعليم الاستكشافي 1
3	36	مدخل إلى التحليل الاقتصادي	3	36	تقنيات القراءة والتحرير
3	36	إحصاء وصفي			وحدة المنهجية 1
		وحدة المنهجية 2	2	27	العلوم الإنسانية والاجتماعية مدارس ومناهج 1
2	27	العلوم الإنسانية والاجتماعية/ مدارس ومناهج 2			وحدة الثقافة العامة 1
		وحدة الثقافة العامة 2	1	27	مدخل إلى الإعلام الآلي
1	27	مدخل إلى الإعلام الآلي	1	27	لغة أجنبية 1
1	27	لغة أجنبية 2			
30	333		30	297	المجموع

من خلال قراءتنا للجدول الخاص بوحدة السداسيين الأوليين المشكلين للجذع المشترك في العلوم الاجتماعية، وما يتضمنه من فرص التكامل المعرفي،

نجد أن الطالب حينما ينجح في الحصول على شهادة البكالوريا، وبعد اختياره ميدان العلوم الاجتماعية، لكي يتخصص في أحد تخصصاته العديدة، التي يرى فيها تطلعاته المعرفية أو المهنية، حسب الرغبة، يشرع في دراسة مقاييس السداسي الأول، المقسمة حسب طبيعة الوحدات التي يتكون منها هذا السداسي، وهي:

- وحدة التعليم الأساسي 1: تتكون هذه الوحدة من أربعة مقاييس أساسية للعلوم الاجتماعية في نظام "ل.م.د"، هي: مدخل إلى الفلسفة العامة 1، ومدخل إلى علم النفس، ومدخل إلى علم الاجتماع، ومدخل إلى علم المعلومات والوثائق. وهي مقاييس مهمة للطالب في تكوينه في العلوم الاجتماعية. والملاحظ أن هذه المقاييس تكمل بعضها بعضاً معرفياً ومنهجياً، ويدرس فيها الطالب أهم التيارات والنظريات المعرفية والمنهجية ومدارسها، فيكون فيها معرفته الاجتماعية، ورؤى متعددة بتعدد نظرياتها وتياراتها. وللعلم، فإن الطالب يدرس مقاييس هذه الوحدة في إطارها العام، ويحيط بها تاريخياً؛ حتى ينسجم مع المحتوى المعرفي لميدان العلوم الاجتماعية، ومع المحيط العام للجامعة، وتحظى مقاييس هذه الوحدة بالاهتمام الكبير، وقد ظهر هذا الاهتمام في مجموع أرسدته؛ إذ بلغ (23) رصيذاً.

- وحدة التعليم الاستكشافي 1: وهي تتكون من تقنيات القراءة والتحرير، التي تمكن الطالب من تعلم تقنيات قراءة النصوص وتحليلها وشرحها، كما تساعده على اكتساب مهارة الكتابة التحليلية وتحرير النصوص، فهي بذلك مقياس تقني، يتكون فيه الطالب على تقنيات تفكيك النصوص وتوثيقها وتصنيفها وتبويبها، وتعدّ مكماً معرفياً مهماً لمقاييس الوحدة الأساسية؛ إذ تساعده على التعامل مع النصوص الفلسفية والسوسيولوجية والسيكولوجية والمعلوماتية. فهو مقياس ذو طابع استكشافي لما هو موجود في الفروع المعرفية الأخرى المختلفة، وهو أقل قيمة من مقاييس الوحدة الأساسية، بعد أن حدد رصيده بـ (3) أرسدة.

- وحدة المنهجية 1: تتكون هذه الوحدة من مقياس العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ المدارس والمناهج، وهي أيضاً وحدة مساعدة على اكتساب المعرفة

والتكوين، ومن خلالها يكتسب الطالب التقنيات المنهجية المتعددة، وكيفية تطبيقها على النصوص المعرفية، كما أنه يدرس فيها الجانب التاريخي لتكوّن هذه المناهج، والتبصّر بالمدارس التي ظهرت فيها هذه المناهج. أمّا ما يتعلق بتطبيق تقنيات هذه المناهج، فيتعرفها الطالب في مستوى السداسي الثاني، وهو الآخر يحقق تكاملاً معرفياً مع مقاييس الوحدات السالفة، وتداخلاً معرفياً إيجابياً للطالب في تكوينه العلمي، وقد حدد رصيد هذا المقياس بـ (2).

- وحدة الثقافة العامة 1: وهي تتكون من مقياس مدخل إلى الإعلام الآلي، ومقياس لغة أجنبية (فرنسية+إنجليزية)، وهي أيضاً وحدة مكّلة للوحدات السابق ذكرها، وتمكّن الطالب من استيعاب النظريات المعلوماتية، وكل ما يتعلق بالإعلام الآلي وتطبيقاته، فضلاً عن تعلم لغة أو لغتين أجنبيتين تساعدانه على الإلمام بما يكتب عن معارف ميدان العلوم الاجتماعية بلغات غير اللغة الأصلية، وقد حدد مجموع رصيد هذا المقياس بـ (2).

جدير بالذكر أن الوحدات المشار إليها أعلاه، كلها تمثّل مداخل عامة للمعارف المحددة بها، بغية تمكين الطالب من الاستقرار وتعرّف المعارف المراد التكوّن فيها خلال مشوار دراسته الجامعية، مما يعكس حضور الجانب السيكلوجي في التهيؤ وتعرّف محتوى المقررات الدراسية التي يقبل عليها وتعدّ هذه ميزة لنظام "ل.م.د" مقارنة بباقي الأنظمة.

وبعد أن يكمل الطالب دراسة مقاييس وحدات السداسي الأول، ويمتحن فيها، فإنه ينتقل مباشرة إلى دراسة مقاييس وحدات السداسي الثاني؛ إذ تعدّ مقاييسه امتداداً لوحدات السداسي الأول. ويكون أن تكون وحدات السداسي الأول وحدات مدخلة للمعارف، التي سيتكوّن فيها الطالب خلال تكوينه الجامعي، ليتمكن من الاستقرار وتعرّف محيطه الجديد، وطبيعة المعارف التي يتكوّن منها نظام "ل.م.د" (علوم اجتماعية).

الاستراتيجية المعرفية لنظام "ل.م.د"

تبنى نظام "ل.م.د" استراتيجيات منهجية ومعرفية متنوعة، حدّد بها أهدافه المسطرة؛ إذ تهتم الدراسات العلمية في هذا النظام، بالفهم والشرح والتفسير والتجريب حسب طبيعة الميادين والتخصصات، وربط مسائل البحث العلمي المتبع بشؤون المجتمع، مما يجعله يولي اهتماماً خاصاً بنجاح تطبيقاته وبحوثه الميدانية وفعاليتها، وإدراك إمكانات تقدّم النظريات والمناهج العلمية المطروحة. ومن هذا المنظور، يمثل الاستغراق في شؤون المجتمع، والقيام بأبحاث علمية بحثية، تعتمد على إنتاج شروط ملائمة تساعد على التقدم العلمي، أهم ما يتميز به هذا النظام.

ويساعد نظام "ل.م.د" العلم على المراجعة المستمرة للنتائج، طبقاً لتفسير الشواهد والوقائع، في حين تتطلب وظيفة الخدمة المجتمعية اتخاذ قرارات نهائية، حتى لو وجدت شواهد على عدم الصدق الكامل لهذه القرارات. وقد فرض نظام "ل.م.د" الجديد نفسه، من خلال الإغداق المثمر على الأبحاث العلمية، وهو بذلك يخالف النظام الكلاسيكي الذي ظل متسماً بالبيروقراطية العلمية في تمويل الأبحاث والطلب عليها، وتحديد موضوعاتها. مما يولّد عقبة تحول دون تقدم العلم.⁽¹⁷⁾ وفي نظام "ل.م.د" علوم اجتماعية، يرتسم الخط الفاصل في شكل البحث النظري المجرد (RECHERCHE THEORIQUE)، الذي يأخذه الطالب في السداسيين الأولين الخاصين بالجذع المشترك؛ إذ إنه يدرس شتى الموضوعات البحثية بصفاء ذهني، وبدرجة عالية من الفعالية التي تزداد تطوراً ووضوحاً مع باقي السداسيات.

اعتمد نظام "ل.م.د" على استراتيجيات متعددة، أهمها

أ - الاكتشاف

وفي هذا النظام يتم العمل على حلّ المشكلات المعرفية، وتطبيقها في

(17) إبراهيم. البحث العلمي في العلوم الاجتماعي، مرجع سابق، ص 23.

مختلف المجالات: الاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، والتنمية، والثقافية، والسياسية، وتحسين قدرات الطالب الاستكشافية في مختلف المناهج والأساليب التي تساعد على ذلك. كما أنه يعتمد آلية التكوين الفردي، عن طريق ترك العنان للطالب وحده كي يعبر عن قدراته التعليمية، ويظهر مهاراته الخاصة في البناء والتحليل العلمي، وي طرح مختلف تصوراته عن الموضوعات، ويصوغ البدائل والحلول، مما يكسبه مرونة فاعلة في التعامل مع الموضوعات، تشجعه على الاكتساب الذاتي الذي يؤهله للتداول الحرّ للموضوعات التعليمية بكل مسؤولية. يساعد هذا النظام أيضاً على التعلم الجماعي داخل مجموعات منظمة، تعمل معاً على إنجاز البحوث والتمرينات الدراسية، في أجواء تسمح بزرع ثقافة الحوار والجدل والتعاون المعرفي بين الطلبة.

ب - التمرن على حل المشكلات

تتألف هذه الاستراتيجية من ثلاثة عناصر، هي: المشكلة، ومجموعة الطلبة، والمشاركة؛ إذ تبدأ بموقف مُشكل تطرحه المجموعة، يلي ذلك بحث الطلبة عن الحلول، وإبداء المواقف حيال المُشكل المطروح، عن طريق التفكير الجماعي، ثم إشراك المجموعة في مناقشة ما تم التوصل إليه، وتناول كل عنصر على حدة. فالمشكلة المطروحة هنا، التي تجمع عناصر الطلبة حولها، هي عنصر مهم في آليات التعلم، وكلما كان اختيار المشكلة دقيقاً كان ذلك ضماناً لنجاح الاستراتيجية. لذا، توجد معايير عدة ينبغي أن تتوافر في المشكلة، نوردتها في الآتي:

- أن يمثّل الموقف المُشكل حقاً مشكلة لجميع الطلبة؛ إذ إن ما يمثّل مشكلة لأحد الطلبة لا يمثّل -أحياناً- مشكلة للآخرين.
- أن تراعي المشكلة مستوى الطلبة المعرفي؛ حتى لا يشعروا بالإحباط عند مواجهتها.

- أن يكون للمشكلة أكثر من حلّ، حتى تحفز الطلبة إلى الإبداع.

- أن تكون المشكلة مفتوحة؛ لحثّهم على مواصلة البحث.⁽¹⁸⁾

إن نظام المجموعات يحفز إلى العمل الجماعي والتفكير التعاوني؛ إذ إنه يُقسّم الطلبة إلى مجموعات متساوية، وينشط أفراد المجموعة لدراسة المشكلة، وتحديد أبعادها، ووضع تصوراتهم عن الحلول الممكنة، وترجمة هذه التصورات إلى إجراءات فعلية، ويمكن خلال التنفيذ -وغالباً ما يحدث هذا- أن يتناقش أفراد المجموعات في آلية تنفيذ الحلول المقترحة للمشكلة. ويجب أن يراعي هذا التنفيذ نوعية المشكلة المطروحة، فيتبادل أفراد المجموعة حولها الرأي، ووجهات النظر في الحلول المختلفة؛ وذلك لتقويم كل منها، من حيث الوقت الذي تستغرقه إجراءات تنفيذ كلّ حل، ومدى سهولة الإجراءات أو صعوبتها، وتكلفتها، والجهد المبذول في التنفيذ، ومدى ملاءمته للإمكانات المتاحة، إلخ، وصولاً إلى تحديد أفضل الحلول أو أكثرها مناسبة.

ت - تنمية قدرات الطالب الاستكشافية وتفجيرها

استخدمت هذه الاستراتيجية -تاريخياً- في المعارف الحديثة بأوروبا، وهي استراتيجية نبعت من فلسفة التربية التي كانت رائجة في العصر الحديث، التي ترى ضرورة أن يكون المتعلم إيجابياً في أثناء عملية الاكتساب المعرفي، وأنه كلما بحث عن المعرفة واكتشفها استوعبها على أساس من الفهم العميق. ودور المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد والتشجيع والتسيير، فضلاً عن تصميم المواقف التعليمية المناسبة التي تحث الطالب على اكتشاف المعلومات، والذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة، ومناقشة ما يتم اكتشافه. تساعد هذه الطريقة الطالب على التدريب على أساليب البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة؛ كالمراجع والدوريات العلمية، والمختبرات، والمتابعة والملاحظات الميدانية، والرحلات

(18) الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين. أسس بناء المناهج وتنظيمها، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 2005م، ص 147.

العلمية وغيرها؛ إذ تتيح للطالب أن يفهم ويعي على نحو أكثر من الطالب الذي تقدّم له المعلومة جاهزة، أو في صورتها النهائية، فضلاً عن الاحتفاظ بها مدة أطول، وتوظيفها في مواقف مشابهة.

وعلى الرغم من أهمية هذه الاستراتيجية، إلا أن تطبيقها يستغرق مدّة زمنية طويلة، ومن ثمّ يقل حجم المعارف التي يتعلمها الفرد قياساً بالجهد والوقت المبذولين، إذا ما قورن بحجم المعارف التي يتلقاها الفرد عندما يستخدم استراتيجية العرض التي تعتمد على التلقين. غير أن اكتساب الطالب أسلوب البحث والاكتشاف قد يثمر على المدى الطويل، ويساعده على تنمية العديد من المهارات، مثل: التصنيف، وتكوين العلاقات، والتمييز بين المعلومات التي تنتمي إلى موقف معين. فضلاً عن تمكينه من الاهتمام بعنصر الذاتية والمبادأة وذلك بالتخطيط المسبق الذي يتيح له التوصل إلى العديد من الاكتشافات. وعلى الرغم من حرص الطالب على تقصي المعلومة أو الشيء خطوة خطوة، إلا أن فرصته في اختيار هذه الخطوات محدودة جداً؛ لأن معظم الخطوات يُحددها المعلم مسبقاً. ويفضل استخدام الاكتشاف الموجه عند تدريب الطالب على عمليات الاكتشاف وفق الخطوات الآتية:

- عرض المعلم بعض المعلومات أو البيانات التي تربطها علاقة ما، أو تحكمها قاعدة معينة.
- توجيه المعلم طلابه لدراسة و(فحص) المعلومات أو البيانات التي عرضها عليهم خطوة خطوة وذلك لتكوين علاقات بينها.
- توجيه المعلم طلابه لاكتشاف القاعدة التي تحكم هذه المعلومات أو البيانات.
- تحقق الطلاب -بمساعدة المعلم- من صحة ما تمّ اكتشافه قياساً على حالات أخرى مشابهة.

ث - دور الإرشاد في التكوين المعرفي

حظي الإرشاد باهتمام نظام "ل.م.د"، ويظهر ذلك في مستويات عدّة، منها: ترك الطالب يعرض معلوماته بكل حرية، حتى يصل إلى الاكتشاف المطلوب، ويقتصر دور المعلم هنا على الإرشاد إن لزم الأمر؛ مستخدماً أسلوب العرض والتذكير؛ إذ يعرض المعلم معلومات أو بيانات، ويذكر لطلابه القاعدة أو العلاقة المراد اكتشافها، ويرشدهم عند الحاجة أثناء تعاملهم مع المعلومات أو البيانات المعطاة لهم، ثم يتحقق الطالب بمساعدة أستاذه من صحة ما تمّ اكتشافه.⁽¹⁹⁾ ولعل في هذه الأساليب الفاعلة تحفيزاً للطلاب إلى حب الاستطلاع، والبحث العلمي؛ الأمر الذي يسهم في إظهار اهتماماته المعرفية.

ج - التفكير الجماعي

تمتاز هذه الاستراتيجية بالغنى والثراء المعرفي؛ إذ يعدّ التفكير الجماعي أكثر إنتاجية وفاعلية من التفكير الفردي، لأن التفكير ضمن مجموعة يساعد على إثارة الأفكار وتنوعها وتنظيمها، وعلى إنتاج المعلومات، كما يعزز علاقات الطلبة بعضهم بعضاً، ويتيح لهم التفاعل واكتساب مهارات العمل الجماعي، وحب التعاون، والقبول برأي الآخر واحترامه، والقدرة على المبادأة، والتفكير الجماعي.

وتتلخص آليات العمل الجماعي في النقاط الآتية:

- تكوين المجموعة؛ إذ يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات وفق أسس معينة (القدرة، أو مستوى التحصيل، أو الميول والاتجاهات والاهتمامات).

- تكليف المجموعة بعمل بحثي محدد، ومناقشته، وتوزيع المهام (الأدوار) على أفراد المجموعة.

- اقتصار دور المعلم على الإشراف على سير العمل وتقديمه في كل مجموعة، بتوجيهاته وإرشاداته، وتصحيح مسارهم في أثناء إنجاز العمل إن لزم الأمر.

(19) المرجع السابق، ص 149.

- تقويم نتائج المعمل؛ إذ بعد الانتهاء منه، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام بقية المجموعات، ويعلق المعلم وأفراد المجموعات الأخرى على عمل كل مجموعة، وينخضع تقييم إنجاز كل مجموعة لمعايير محددة مسبقاً.

توجد شروط أخرى تستدعي استخدام استراتيجية التعليم في مجموعات، لعل أهمها: الشعور بالحاجة الملحة إلى إنجاز عمل معين، يصعب على الطالب القيام به وحده، وضرورة إثارة اهتمام أفراد المجموعة، وحثهم على التعاون في أثناء العمل داخل المجموعة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة، كي يبدوا آراءهم بحرية، ويقبلوا النقد والرأي الآخر أثناء فترة التكوين.

أمّا عن الكيفية التي تدار بها هذه المجموعات، فإنها تتضمن أساليب عدّة، منها: أن يشرف المعلم على جميع المجموعات، أو يعيّن أحد أفراد المجموعات مسؤولاً عن إدارتها تحت إشرافه، أو يعيّن مساعداً له، ويتعيّن على المعلم أن يشرف إشرافاً عاماً على جميع المجموعات عند استخدام الأسلوبين: الثاني، والثالث.

ويساعد العمل في المجموعات على تنمية مهارات الطالب من خلال زملائه؛ إذ يكسبه ذلك مهارة وقدرة على حل المشكلات، كما يعدّ العمل في مجموعات أسلوباً للتطبيع الاجتماعي بين أفراد المجموعات؛ وذلك من خلال اندماجهم في أنشطة تعليمية تيسر لهم الحصول على المعرفة، واكتساب مهارات علمية واجتماعية وأساليب تفكير جماعية، وتنمية اتجاهات موجهة نحو العمل الجماعي، والتعاون، واحترام آراء الآخرين، وتقبل النقد.

وتوجد عوامل عدّة تؤثر في الفرد، بعضها وراثي، وبعضها الآخر مكتسب. وتباين هذه العوامل من فرد إلى آخر. ويطلق على محصلة هذا التباين الفروق الفردية، أو الفروق بين الأفراد. وهذه الفروق توجد بين أيّة مجموعة من الأفراد، وتتسع هذه الفروق عادة كلما زاد عدد أفراد المجموعة، وتسمى المجموعة في هذه الحالة غير متجانسة.

ومنذ أن نشأ التكوين الجماعي، فإن كيفية مراعاة الفروق الفردية، تعدّ إحدى المشكلات الرئيسة التي تواجه المسؤولين عن العملية التعليمية. ويزيد هذه المشكلة تفاقمًا أن التعليم يتم بصورة جماعية لمجموعات غير متجانسة في أغلب الأحوال، وبأسلوب التدريس نفسه؛ إذ يدرس أفراد المجموعة المقرر الدراسي نفسه، ويستعينون بالمراجع أو الكتب نفسها، كما أن الوقت المتاح للعملية التعليمية هو نفسه لجميع الطلبة، وذلك بصرف النظر عن اختلاف مستوى التحصيل، والقدرة على الانتباه والتركيز، ومستوى الاستعدادات والقدرات لدى أفراد المجموعة الواحدة.

إن هذه الضوابط والظروف كلها تحول دون أن يأخذ كل فرد فرصته في التعلم حسب استعداداته، وقدراته، وإمكاناته، وسرعته في التحصيل.⁽²⁰⁾ فالطلبة ذوو المستوى الأقل من المتوسط، وكذلك الطلبة ذوو المستوى الأعلى من المتوسط، يحرمون -في ظل التعليم الجماعي- من فرصة تعلم ما يلائم طموحهم الذاتي.

وقد جاءت حركة تفريد التعليم في نظام "ل.م.د"، بوصفها أحد الحلول لمواجهة المشكلات الناجمة عن وجود فروق بين الطلبة داخل المجموعات غير المتجانسة. وتتلخص هذه الحركة في أن كل طالب قابل للتعلم، ويمكنه الوصول إلى مستوى الإتقان نفسه في تعلمه، مثل أي فرد من مجموعته، لو أُتيح له الزمن المناسب لطموحه الذاتي في عملية التعلم.

ثمة ضوابط أخرى للتعلم الفردي، منها نقطة البدء التي قد تختلف من متعلم إلى آخر، تبعاً لمستواه في الموضوع الذي يدرسه. وتحدد نقطة البدء باختبارات تطبق على أفراد المجموعة، تسمى اختبارات التسكين، وكذلك تختلف طريقة التعليم، وأسلوب المعالجة، والمضمون العلمي، ونوعية المواد التعليمية باختلاف أنماط تعلم الطلاب. ويمكن لكل طالب أن ينطلق في تعلمه من نقطة بدء مختلفة عن أقرانه، حسب مستواه المبدئي، ويسير في مسار تعلمه حسب ما يتيح له خطوه

(20) المرجع السابق، ص 151.

الذاتي، ويتاح له الزمن المناسب لقدراته وإمكاناته في دراسة الموضوع. وفي مقابل هذه التيسيرات، لا بدّ أن يصل إلى مستوى الإتقان في دراسته لهذا الموضوع. وإلا فلن يسمح له بالانتقال إلى دراسة الموضوع التالي. وهنا يقاس مستوى تعلم الطالب بمعدل تقدمه في التحصيل بالنسبة إلى ذاته. ماذا كان مستواه؟ وماذا أصبح؟ وفي ظل التعلم الفردي، لا بدّ أن يصل الطالب إلى مستوى الإتقان، حتى لو اضطر إلى إعادة دراسة الموضوع أكثر من مرة.

يُقصد بالتعلّم الذاتي استخدام الفرد وسائط معينة تتيح له تعليم نفسه بنفسه دون الحاجة إلى معلم يعلمه بطريقة مباشرة. وقد نبعت فكرة تعليم الفرد نفسه، أو ما يطلق عليه اسم التعلم الذاتي من اعتبارات أهمها:

- قدرة كل طالب على انتقاء أسلوب التعلم الذي يناسبه.

- وجود فروق فردية بين الطلبة. ومن البديهي ترك كل طالب ينطلق في تعلمه، حسبما تتيح له قدراته دون أن يتخلف لانتظار طالب أقل من مستواه فيشعر بالملل، أو يتخلف عن طالب أعلى من مستواه فيشعر بالإحباط.

- وجود تزايد وتطور ونمو في الفروع المختلفة للمعرفة، والمجالات المتنوعة لتطبيقها؛ إذ لم تعد سنوات الدراسة في المؤسسات التعليمية كافية لحصول الطالب على كل ما يستجد من معارف أو معظمها، وأساليب تطبيق. ومن ثمّ فلا بدّ من تدريب الطالب على تعليم ذاته، والاستمرار في التحصيل والبحث عن المعرفة بعد تخرجه في المؤسسات التعليمية، حتى يتمكن من مواكبة التزايد المتسارع، والتطور الحادث في ميادين المعرفة وتطبيقاتها. وهناك عدة أساليب يتيحها له هذا النظام، يستخدمها الفرد لتعليم ذاته، منها: التعليم البرنامجي، والحقائب التعليمية، وبرامج التعليم بالحاسوب، والشبكة العنكبوتية، وغيرها.

ح - التعلم التعاوني والتكافلي

إن هذا الأسلوب الذي يعتمده نظام "ل.م.د" لا يعني التنافس؛ إذ يقسم الطلاب

مجموعات، يتعاون أفرادها على حل مشكلة معرفية، أو دراسة موضوع، أو إنجاز عمل علمي معين، وينحصر دور المعلم هنا في التوجيه، والإرشاد، والتحفيز، والتسيير، وتقويم المجموعة لا غير.

وقد بدأ الاهتمام بالتعلم التكافلي في جامعاتنا في مطلع الثمانينيات، وتزايد الاهتمام به بمرور الزمن لاعتبارات عديدة، لعل أهمها أن المشكلات التي تواجهنا في الوقت الحاضر متعددة الأبعاد، ويحتاج حلها إلى مجموعة من الأفراد الذين يُعملون عقولهم في حلها، ومن ثم يصعب على الفرد وحده أن يحلها. وللتعلم التكافلي مزايا عديدة، منها: أنه يتيح التفاعل داخل المجموعة، ويساعد على تحقيق أهداف تربوية، مثل: تكوين اتجاهات وتنميته، وترسيخ القيم، وتقدير أهمية العمل الجماعي التكافلي، واكتساب القدرة على التفكير الجماعي، وحل المشكلات، وتنمية التفكير الابتكاري، واكتساب مهارات اتخاذ القرار.

وتوجد خمسة عوامل أساسية يقوم عليها التعلم التكافلي، لتفادي التنافس بين المجموعات، ولتعريف الطلبة بأن العمل هو عمل تكافلي؛ إذ يتم تقويم المجموعة ككل، وليس بوصفهم أفراداً كما هو الحال في التعليم الجماعي، الذي تؤدي ظروفه وآلياته إلى التكافل بين الطلبة. وتتمثل هذه العوامل الخمسة في: الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة، والتشجيع المتبادل بين أفراد المجموعة، وتحمل المسؤولية، ومحاسبة الطالب، والتكامل بين مهارات الأفراد داخل كل مجموعة، والاستمرارية في عمل المجموعة مع التغذية الراجعة المستوردة.

وفي هذه الخطة يكون المعلم مسؤولاً عن إدارة مجموعات التعلم، وتوزيع العمل وتنظيمه داخل كل مجموعة، وتحديد أدوار الطلبة. وتشجيعهم وتوجيههم وتحفيزهم على العمل والاجتهاد، وتقويم آراء كل مجموعة وإثابة المجموعة التي تنجز مهامها بنجاح وتميز. وللمعلم أدوار ومسؤوليات تجاه كل مجموعة نوضحها في الخطوات الآتية:

- يعد المعلم بيئة التعلم، ويجهز المواد التعليمية والأجهزة التي يحتاج إليها الطلبة في أثناء عملهم، كما أنه مسؤول عن تحديد الأهداف، وتوزيع الطلاب على

المجموعات، وتعريفهم بأدوارهم في إنجاز العمل المطلوب، وتوضيح معايير النجاح على مستوى الفرد الواحد، والمجموعة ككل.

- متابعة الأفراد داخل كل مجموعة في أثناء عملهم، وتجميع بيانات عن أداء الطلبة وسلوكياتهم، وإمدادهم بالتغذية العلمية، وملاحظة مدى تقدم أفراد المجموعة في العمل، وإرشادهم عند الحاجة، وحفزهم إلى إنجاز العمل في الزمن المطلوب.

- يتيح المعلم لطلبته فرصة مناقشة أدائهم وسلوكياتهم التي مارسوها خلال فترة إنجازهم للعمل. ثم يقوم بالتعليق على ما لاحظته عليهم في أثناء العمل، ويقوم أداء كل مجموعة، ويعرض السلبيات والإيجابيات على أفراد المجموعة، وبعد ذلك يثيب المجموعة أو المجموعات التي أدت العمل بدقة ونجاح وتميز.

أمّا دور الطالب في هذه الطريقة، فيظهر في عملية التعليم والتعلم؛ إذ إنه المسؤول عن إنجاز البحوث العلمية التي يكلف بها، بوصفه فرداً من مجموعة. ومن المهام المنوطة به البحث عن المعلومات وتجميعها وتصنيفها، وربط الخبرات السابقة بالحالية، وتوجيه زملائه في أثناء العمل، وبذل أقصى ما يستطيع من جهد. وبذلك يمرّ الطلبة بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: تبدأ هذه المرحلة بتعريض الطلبة لخبرات مباشرة تثير لديهم استفسارات وأسئلة. قد لا يجدون إجابات عنها في حينها، لذا فهم يبدؤون بالقيام بأنشطة فردية أو جماعية للعثور على إجابات لأسئلتهم، وتوضيحات لاستفساراتهم، وفي أثناء ذلك يصلون إلى اكتشاف قاعدة، أو علاقة غير معلومة لديهم.

المرحلة الثانية: يستفاد في هذه المرحلة من الخبرات التي اكتسبها الطلبة من المرحلة السابقة، ويطلب إليهم الوصول إلى تعميمات لما اكتسبوه في المرحلة السابقة. وفي حال أخفقوا في تحقيق هذا الهدف تقدّم لهم التعميمات من مصادر مختلفة، مثل: المعلم، أو المراجع، أو الوسائط التعليمية.

المرحلة الثالثة: وفيه يطبّق الطلبة ما توصّلوا إليه وحصلوه في المرحلة السابقة، على مواقف جديدة، وذلك من خلال أنشطة يقومون بها تساعدهم على انتقال أثر ما تعلموه إلى هذه المواقف الجديدة، وتعميم خبراتهم التي اكتسبوها. ويتعين على الأستاذ في هذه المرحلة أن يكون يقظاً في متابعة الطلبة، مستمعاً إلى مناقشاتهم وحواراتهم، ومتيحاً لهم الوقت الكافي لتطبيق ما قد تعلموه في المرحلتين السابقتين.

حاولنا من خلال هذا العرض، تناول بعض الاستراتيجيات التعليمية التي يعتمدها نظام "ل.م.د" بالشرح والبيان، بما في ذلك الفكرة التي تقوم عليها استراتيجيات هذا النظام، وتحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذها. وجدير بالذكر أن تميّز استراتيجية عن أخرى يتوقف على عوامل عدّة، أبرزها: طريقة استخدام الاستراتيجية، والهدف المراد الوصول إليه، وعدد الدارسين، ونوعيتهم، وخصائصهم.

بهذه الخصائص الجديدة، أحدث نظام "ل.م.د" ثورة حقيقية في نمط الدراسة الجامعية، سواء ما يتعلق بمستوى المناهج المتبعة، أو في طبيعة الموضوعات المختارة التي تتغير بتغير احتياجات السوق. وهذه ميزة جعلت منه أكثر مرونة في مواكبته للتحوّلات المفروضة. ووفق هذه الاستراتيجيات، تمكن نظام "ل.م.د"، بوصفه نظاماً جديداً من أن يغيّر كل الأنماط الدراسية التي كانت معتمدة في السابق، محدثاً تحولات جذرية جعلت الطالب يندمج في محيطه الجامعي بروح جديدة، بالرغم من قصر مدّة انتهاجه في الجامعة الجزائرية؛ الأمر الذي دفع كثيرين إلى إدراك نجاعة خطته وأهدافه في تحسين الجامعة الجزائرية، سواء أكانوا من داخل الأسرة الجامعية، أم خارجها ومن مختلف شرائح المجتمع. وعلى الرغم من جملة العوائق التي أخرجت -نوعاً ما- من انتشاره وتعميمه، إلا أننا يمكن أن نعدّه مكسباً مهماً للجامعة الجزائرية والعربية.

نظام "ل.م.د" وأفق تجديد الفكر الإسلامي

تشكل المؤهلات المعرفية والتكوينية التي بُني عليها نظام "ل.م.د" عصب معظم الجامعات الإسلامية المعاصرة، التي تعدّ القلب النابض لأي مجتمع في سيرورته ونموه وتطوره. وتتضمن إصلاحات منهجية أولية لفكر المسلمين، سواء ما يتعلق بالدراسات العلمية التجريبية أو بالدراسات الاجتماعية الخاصة، انطلاقاً من الديناميكية والفضاءات المناسبة التي بات يوفرها هذا النظام للجيل القادم، وفي نوعية التكوين الجامعي الذي يساعده كثيراً على تحقيق مكسبين كبيرين:

المكسب الأول: الانفتاح على علوم الآخرين، وتعرّف ما جادت به قرائح شعوب الحضارات الأخرى، وسنن تقدمها وطبيعة حراكها، وما تنتجه من علوم ومعارف، حتى يتحقق شرط الاحتكاك الحضاري، الذي هو شرط لازم للتطور المعرفي؛ إذ يعدّ المقياس الذي يقيس به المجتمع قيمة معارفه ودرجة تطورها، انطلاقاً من مستوى درجات معارف المجتمعات الأخرى. وإذا كان نظام "ل.م.د" يعطى الأولوية لتحقيق التكامل المعرفي بين مقاييس الوحدات المختلفة التي يتكون منها، فهو بذلك يحقق هذه الشرطية، بانتهاج مختلف المناهج المعاصرة المتداولة في شتى الحقول العلمية، وترصّد آخر المستجدات العلمية دون مراعاة جنسيتها التي ولدت بها، وتقديمها للطالب وجعله يتمرس عليها حتى يكون في مستوى التأهيل العلمي الجاد الذي يسعى إليه هذا النظام.

المكسب الثاني: القدرة على تنويع البحوث العلمية، ومحاولة ردم الهوة الظاهرة بين ما يعرف بالعلوم الاجتماعية والعلوم التجريبية، التي ما فتى يقع فيها الطالب والباحث، وقد غدت هذه الحاجة مهمة بعد التحقق من مدى أهمية كل منهما للآخر؛ فالعلوم التجريبية بنسبها ودقتها وصرامتها، باتت أمراً ثابتاً ومهماً في تطور العلوم الاجتماعية. والعلوم الاجتماعية بمناهجها -فضلاً عن الإحاطة بكل ما يتعلق بالإنسان، كونه الموضوع البارز لها- صارت المسعى الذي تسير

فيه هذه العلوم ومقصد توجهاتها. إن تحقيق هذه التوليفة بين حقلين مختلفين في الظاهر، متحدين في الجوهر أمر ممكن في هذا النظام، من خلال جعلها في تناول طالب نظام "ل.م.د"، وتمكينه من استيعابهما معاً.

وتظهر أهمية هذا النظام في منظومة إصلاح الفكر الإسلامي، في تمكين الطالب والباحث الإسلامي من استخراج اشتقاقات تتلاءم مع التبدلات السريعة في الحياة الاجتماعية، وتكييف الحلول مع ما يفرزه من مشكلات وأزمات، باعتماده آلية تحطيم الأفكار الاجتماعية الراكدة وتجديدها، مع التنظير المُحكم، وإبداع مناهج بحث تصلح لاحتواء التغيرات الأساسية التي تشهدها المجتمعات الإسلامية والعالم من حولها.⁽²¹⁾ كما يساعد أيضاً على مراقبة الوافد إلينا من المجتمعات، بالقراءة والتمحيص والدراسة، حتى نتمكن من الحفاظ على مجتمعاتنا الإسلامية، خالية من تشوهات الآخرين وثقافتهم، ومن سيطرتهم على خيال مجتمعاتنا، ومن سيطرة أطر اجتماعية فيها في فترة تاريخية معينة، على عمليات الاشتقاق النظرية والتجريبية، التي تخدم مصالح فئات اجتماعية، فتصبح مسوغاً لتكريس أوضاع اجتماعية-اقتصادية معينة في بعض المجتمعات الإسلامية.

إن الغنى المعرفي الذي يوفره نظام "ل.م.د" المتخصص في حقل الإسلاميات، سواء ما تعلق بالتراث الإسلامي من معارف وعلوم، أو بعلوم الفقه وأصوله، يتيح للطالب المسلم الاستقرار على أصول دينه ومكتسباته، ويزيد من قوة الإعجاب المرتكزة على الإيمان بآيات الله تعالى، والتأمل في منتجات الأجداد، التي تحميه من بعض سلبيات نتاجات الحضارات الأخرى، أو ما يعرف بـ: "وهم الإنجاز" (ILLUSION OF ACHIEVEMENT) الذي يؤدي إلى الشكّ السلبي في التراث، ويدفع شباب المسلمين إلى الشعور بالغرور، والانسلاخ عن مقومات الذات والأصل التي عمل عليها السلف، ليكونوا جديرين بما قاله الله تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران: 110].

(21) عصار، خير الله. "محاولة بناء نماذج منطقية إسلامية للبحث الاجتماعي"، الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية، مج15، ع1، ربيع 1987م، ص62.

ومن أفق هذا النظام في هذا الشأن، إدخال الطالب المسلم في عمق العلوم والمعارف الأصلية، والتخفيف التدريجي (البيكولوجي) من الصدمة المتولدة من التعامل مع تقنيات الشعوب المتقدمة، ومحاولة البحث عن أصولها في تراثنا أو ما يشابهه فيه؛ لأن العلم من صنع الإنسان، وهو دعاء لمزايا العقل البشري وعيوبه، ولكل علم نظرياته ومناهجه ومعارفه، وهي قابلة للشك فيها كما يعرف أي عالم حق، فضلاً عن التناقض والصراع القائم بينها، خاصة في مضمار العلوم الإنسانية.

ومن المنظومة الفكرية الإسلامية، يستخرج المسلم اتجاهاته الرئيسة، وقيمه، وكل ما يصب فيهما؛ إذ عملت مختلف العلوم منذ نشأتها على تحضير مناهج بحث خاصة بها، وذلك تبعاً للمجال المعرفي الذي تنوي مقارنته، وهكذا كانت علوم علماء الإسلام في عصره الذهبي؛ إذ بات الطالب المسلم اليوم بحاجة إلى منهجيتهم وطريقتهم في التفكير والوعي، حتى يؤسس بها وثباته العلمية الأولى، التي تمكنه من إعادة رسم حدود حضارته من جديد وبشكل سليم.⁽²²⁾

إنّ عملية البحث في علومنا اليوم، ولكي تكون مثمرة وتستجيب لمتطلباتنا، يجب أن تستجيب لقواعد منهجية وموضوعية تراعي خصوصيات الذات مقابل نهلها السليم من علوم الآخر، التي هي أصلاً تعدّ محدداً علمياً لها. إنها تستلزم نوعاً من الانسجام والترابط، اللذين يستعملان بطريقة صحيحة، لضمان علمية العمل، ومنهجيته في معالجة الواقع الإسلامي اليوم.

وإذا كانت علومنا الاجتماعية في كثير من المجتمعات الإسلامية، أقلّ نضجاً وتشكلاً من العلوم الطبيعية، فإن حالة تخلفها في مجال البحث غير متأصلة فيها، إنّ لم نقل إنها تفتقر إلى مزيد من الأحكام التي تقتضيها تجربة طويلة من التطبيقات المنهجية، والتفكير الجماعي للدارسين، الذي ما فتى نظام "ل.م.د"

(22) دليو، فضيل. قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001م، ص33.

يحققه عبر أطوار مراحله التي يتدرج عبرها الطالب، مقارنة بما كان عليه الوضع في التكوين التقليدي.

وفي خضم هذه المطالب، تظهر أهمية المنهج التكويني الجامعي، بالنسبة إلى أي علم من العلوم، حتى إنّ بعضهم رأى بأنّ الذي يحدد قيمة علم من العلوم هو المنهج، وهو ما يفسره علماء العلوم الاجتماعية المتزايد بعلم المناهج (البيداغوجيا).

والإسلام في هذا المضمار يمدنا بالمفاهيم، والتصورات المختلفة حول الكون والإنسان والمجتمع والحياة المجتمعية والتاريخ، كما يمدنا ببناء منهجي يمكننا من أن نشيد عليه علماً إسلامياً متميزاً. وتكمن أهمية حمولة المنهج الإسلامي في أصالته، وكفايته المنهجية، وقدرته على تحليل الظواهر المجتمعية، وهي محاولة لتنظيم شتات من القضايا والتصورات في نسق فكري ومنهجي، لتسهيل الدراسة وفتح المجال لمناقشة هذه القضايا الضرورية، وإغنائها من أجل تأصيل علمي إسلامي في مجتمعنا. وتأخذ هذه الضرورة شرعيتها من التلازم الوثيق الحاصل بين العلم من منظور إسلامي، والنظام الاجتماعي العام الذي تؤطره الجامعة، بحجة أن هذا العلم هو نوع من التفسير الشامل لهذا الوجود، ولمركز الإنسان فيه، ووظيفته، وغاية وجوده الإنساني.

إن الشخصية الإنسانية التي هي بمثابة غاية البحث العلمي الاجتماعي، وحدة واحدة في طبيعتها وكيونيتها، لا تتناسق إلا حين يحكمها منهج واحد منبثق من أصل واحد هو خالقها. وإذا تصفحنا الإسلام تصفحاً تحليلياً، وجدنا أنه هو الأصل الأول والأساس الذي يشكل -حركياً- ميثاق عمل للإنسان، ذلك أن البعد الذي يرمي إليه في الواقع، هو إحداث التغير الاجتماعي، والارتقاء المستمر بالمجموعة البشرية نحو كمالاتها الإنسانية. وحتى يحقق الإنسان انسجامه الاجتماعي الكامل، لا بدّ له من نظام معرفي خاص يمكنه من ذلك. فالاجتماعية حقيقة جوهرية ومطلب إنساني، تُعشش فيه إنسانيته، وفق جملة من الرؤى المعرفية والتربوية

الواضحة، وبها يستوعب التغيرات التي تطرأ على مجتمعه، كونها تغيرات محكومة بقوانين ليست بعضوية آلية، بقدر ما هي قوانين نابعة من صلب الإنسان الذي يمارس الفعل الاجتماعي.

فالمعرفة المنهجية تمنح الإنسان القدرة على اكتشاف النواميس التي تحكم نظام الكون، بما فيها النواميس المجتمعية، وذلك عن طريق البحث العلمي الذي تغذيه رغبة فطرية، انطلاقاً من حب الاطلاع القابع في جوف الإنسان. يقول بشارت " جاء القرآن ليؤكد أنه لا يمكن أن يوجد مجتمع، أو توجد ثقافة أو يكتب لهما البقاء، أو حتى للمجتمع أو الثقافة، وإنما هي الأساس الذي يرتكز ان عليه. وإذا كان الإنسان في المحل الأول هو كائن ثقافي - اجتماعي، فإنه خلق أساساً من أجل البحث عن المعرفة واكتشاف الحقيقة،"⁽²³⁾ والإنسان لا يتدخل فيما يكشف عنه البحث العلمي من نواميس، ويغير من أحقيتها إذا ثبت صدقها القاطع.

إن التفسير الإسلامي للحياة المجتمعية، يشير إلى أن هناك حزباً من الظواهر المجتمعية، تكون العلاقة بينها في صورة علاقة جزئية أو مساعدة؛ إذ إن الظاهرة الواحدة تؤدي إلى حدوث ظواهر عديدة، مثلما أن مجموعة من الظواهر تؤدي إلى حدوث ظاهرة واحدة. وانطلاقاً من هذا الاعتبار، فإنه من واجب الباحثين المسلمين بجميع مستوياتهم، أن يبذلوا جهوداً مستمرة في الميادين كلها، وأن تكف عن الاستمرار في العيش على فكر الآخرين وعلمهم؛ إذ ما زلنا نراوح مكاننا ونتخبط في مشاكلنا وأزماتنا، على مستوى جميع الأصعدة، العلمية منها خاصة.

إن النهضة العلمية الصحيحة والمنشودة، لا يمكن أن تحدث إلا بوجود منهج علمي صحيح، قصد مواجهة مختلف التحديات العلمية، وهذا لا يعني أبداً أننا نقوم برد فعل أو نتحفز للدفاع، بل إننا نسعى للوصول إلى البدائل، وتكريسها حسب الرؤى العلمية الخاصة بها. فعلى الباحث المسلم أن يعرف كيف يقوم الأشياء، ويحكم عليها، وكيف يبين مقاييس تحقق المقاصد والغايات؟

(23) المرجع السابق، ص73.

إن الفكر الإسلامي يتسم بالتقيد والالتزام بالمنهج العلمي الثابت؛ إذ التزم أسلافنا بالقواعد العامة المتعارف عليها جيلاً بعد جيل، وأرسوا مبادئ عامة، وقواعد ومناهج، وأساليب علمية تضمنتها معظم المخطوطات والمصادر الأصلية. وهكذا وضعوا قواعد عامة يستند إليها كل باحث؛ فوضعوا قواعد عامة يُستند إليها في علم قبول الروايات والآثار، وقواعد عامة في نقد المصادر، ثم قواعد عامة لتقصي الوقائع التاريخية العلمية أو الظنون الفكرية، كما أرسوا قواعد المنهج التجريبي وأصوله، وأصول المنهج القياسي إلى غير ذلك، لممارسة النظريات والمناهج العلمية في حقل العلم.⁽²⁴⁾

خاتمة

خلصت الدراسة إلى فكرة مفادها، أن التقدم العلمي والحضاري يحدث عادة عن طريق إبداع نماذج لأنظمة معرفية جديدة، تكمل نقائص الأنظمة القديمة أو تلغيها، كما هو الشأن في نظام "ل.م.د" بالنسبة إلى النظام التقليدي في بعض المجتمعات الإسلامية.

وعلى ضوء هذه الدراسة نتساءل عن مدى قدرة هذا النظام على مسايرة المعرفة الإسلامية واللغوية والفكرية. وبوجه عام، فإن النتائج والديناميكية التي ظهرت عليها إلى هذه الساعة، تشير إلى أنه قادر على إحداث وثبات كبرى في هذه الحقول والتجديد فيها، خاصة ما يتعلق بمستوى المناهج التطبيقية، واستيعاب مختلف تقنيات العصر، علماً بأن نفعاً قليلاً من المسلمين اليوم يُقبل على الفكر الإسلامي الأصيل، الذي يتطلب بحث عدد من المجالات، تكون منطلقات أساسية لبناء أسس نظرية وتجريبية لنظرية المعرفة الإسلامية.

(24) حمادي. إدريس. إصلاح الفكر الديني من منظور ابن رشد، المغرب: المركز الثقافي العربي، ط1، 2007م، ص19.