

جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة الماجستير

الوضعية المهنية لأساتذة التعليم العالي
دراسة ميدانية لأساتذة التعليم العالي في العلوم الاجتماعية

تحت إشراف
الأستاذ عبد الغاني مغربي

من إعداد الطالبة
حماش الكاهنة

2002 - 2001

الفهرس

الفهرس

تمهيد	
مقدمة عامة	
الخطوات المطبقة في البحث	
مقدمة	
أسباب اختيار الموضوع	1
الإشكالية	2
الفرضيات	3
تحديد المفاهيم الإجرائية	4
تحديد المجال البشري	5
تحديد المجال الجغرافي	6
تحديد المجال الزمني	7
تحديد العينة و كيفية اختيارها	8
تحديد التقنيات المستعملة	9
تحديد الصعوبات المواجهة	10
ملخص	
الباب الأول: الجانب النظري	
مقدمة	
تعريف جوانب الدراسة	1
1-1 الجامعة	
2-1 أساتذة التعليم العالي	
3-1 العلوم الاجتماعية	
4-1 الرأس المال البشري	
التعليم العالي في البلدان العربية	2
1-2 العرب مخترعي الجامعة	
2-2 التعليم العالي في العهد العثماني	
3-2 التعليم العالي في عهد الاحتلال و الانتداب	
4-2 التعليم العالي في عهد الاستقلال و الحكم الوطني	
5-2 التعليم العالي في العهد الجمهوري	
6-2 الجامعات العربية امتداد للجامعات الأوروبية	
7-2 الجامعات العربية و التقسيم الدولي للعمل العلمي	
8-2 تعريب التعليم العالي في البلدان العربية	
ملخص	
الجامعة الجزائري	3
1-3 الجامعة الجزائرية خلال الاحتلال الفرنسي	
2-3 الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال	
3-3 الجامعة الجزائرية خلال التسعينات	
ملخص	

4	مجالات و تيارات ميدان البحث
5	الدراسات السابقة
6	النظريات الملائمة للموضوع
	ملخص
	الباب الثاني: الجانب التطبيقي
	الفصل الأول: الحقوق و الحريات المهنية لأساتذة التعليم العالي
	مقدمة
1	الحريات المهنية
	1-1 حرية التعليم
	2-1 حرية النقاش
	3-1 حرية البحث و النشر
	4-1 الحرية في روح الجماعة
2	الحقوق المهنية
	1-2 الحقوق المدنية
	2-2 الحق في الأمن
	3-2 الحق للنشاطات خارج الجامعة
	4-2 الحق في الحصول على مهنة التعليم العالي بصفة عادلة
	ملخص
	الفصل الثاني: المهام الإجبارية لأساتذة التعليم العالي
	مقدمة
1	التعليم
	1-1 نسبة إنجاز المهام الواجبة
	2-1 كفاءة أساتذة التعليم العالي
	3-1 تقديرات الأساتذة
	استنتاج
2	البحث
	مقدمة
	1-2 نشاطات البحث الأكاديمي و البحث المتخصص
	2-2 الصعوبات المواجهة في البحث
	3-2 تقديرات الأساتذة
	استنتاج
	ملخص
	الفصل الثالث: ظروف العمل
	مقدمة
1	الترقية
	1-1 توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم
	2-1 توجيه تعقيدات سببها عدم توافق موضوع البحث مع موضوع البحث
	3-1 الموافقة على شروط الترقية التي تعتمد على البحث البيداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي

.....	4-1	حكم الأساتذة على ظروف ترقية وظيفة الأستاذ
.....	5-1	أسباب الحكم الغير الواقعي على ظروف الترقية
.....	2	الراتب
.....	1-2	خصائص الراتب
.....	2-2	مواجهة الأساتذة لصعوبات مادية
.....	3-2	الوضعية المادية لأساتذة التعليم العالي
.....	4-2	تقدير الأساتذة لنسبة ارتفاع الراتب
.....		ملخص
.....		الاستنتاج العام
.....		البيبلوغرافية
.....		الملاحق
.....		ملحق رقم 1 - استبيان
.....		ملحق رقم 2 - دليل المقابلة
.....		ملحق رقم 3 - توصيات منظمة اليونسكو
.....		ملحق رقم 4 - القوانين الخاصة بالأساتذة
.....		ملخص رقم 5 - أجور الأساتذة

الشكر

بدءاً أتقدم بشكري الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور محمد الغني

مغربي،

كذلك أتقدم بشكري للسيد محمد ياسين فرقة مدير مركز البحوث

في الاقتصاد التطبيقي للتنمية الذي وضع تحت تصرفنا وسائل لتسهيل

عملية البحث و طاقم المركز، و ذلك في إطار مشروع لفرقة

بحث تحت رئاسة السيد غلام الله محمد و الذي أقدم له امتناني

على كل نصائحه القيمة التي ما بخل بها عليّ طيلة مدة البحث

أتقدم كذلك بالشكر لكل من ساعدوني بصفة مباشرة أو غير

مباشرة

تمهيد

يدخل العمل الذي نحن بصدد تقديمه في إطار رسالة ماجستير و لهذا الشأن يمكننا أن نعتبره محاولة تفكير حول موضوع محدد ألا و هو "وضعية أساتذة التعليم العالي".

إننا لا نحمل نية الإحاطة الوافية بجميع المشاكل الموجودة في الميدان و التي يعاني منها أساتذة التعليم العالي و إنما ينحصر ههنا الأساسي في تناول وضعية أساتذة التعليم العالي . و ما يكتنفها من غموض . في ظل أزمة الجامعة الجزائرية، بإدخال بعض الآليات التي تسمح بإعادة طرح المشكل في صيغته الموضوعية، بعيدا عن كل فكرة مسبقة و اجتنابا للأحكام.

لذلك تكتسي بعض نقاط الموضوع بعدا وصفيا، تفاديا للخروج عن صلب الموضوع، الذي ينصب في إطار بحث تطبيقي و الذي يُحدده ما يلي:

. نقص الأعمال التي تهتم بهذا الميدان، و خاصة في جانبه السوسيولوجي في بلادنا.

. الأهمية الاستراتيجية للتعليم العالي في البلدان النامية.

. تداخل التيارات الفكرية و كذا الغموض الذي يكتنف حالة التعليم العالي.

المقدمة العامة

إن الطبيعة المتعددة الأبعاد لموضوع الدراسة: وضعية أساتذة التعليم العالي تقتضي عملا متعدد الاختصاصات بطريقة تحيط بمختلف الجوانب التي لها علاقة بالموضوع، الذي يعدو خاصية تشجع على التقدم الاجتماعي و الاستثمار الاقتصادي.

و خوفا من تقليص حقول البحث التي يمنحها لنا الموضوع، و بالتالي الإحصار في نظرة سوسيولوجية ضيقة، يظهر لنا ضروريا تجاوز التوجه النظري لعلم الاجتماع التربوية، من أجل إرجاعها إلى محيطها الطبيعي، و ذلك لأن نظام التعليم العالي يتطور في ظل نظام آخر أوسع ألا و هو المجتمع.

هناك علاقة تبادلية تربط بين النظامين في إطار علاقات هيمنة . تبعية مسيرة بقوانين خاصة بهما، بحيث كل طرف يؤثر و يتأثر في الآخر.

انطلاقا من هذه النظرة، فإن المجتمع في مجمله عبارة عن إطار يتفاعل الأعضاء فيه فيما بينهم و تؤدي إلى إنتاج مواقف.

في هذا السياق و مركزين على موضوع عملنا، فإنه يظهر لنا ضروريا التعرض لبعض العوامل ذات الطابع الاقتصادي السياسي و القانوني و ذلك لأن تأثيراتها على وضعية أساتذة التعليم العالي لا يستهان بها، بل و تحددها بشكل كبير.

الخطوات المطبقة في البحث

مقدمة

1- أسباب اختيار الموضوع

2- الإشكالية

3. الفرضيات

4. تحديد المفاهيم الإجرائية

5. تحديد المجال البشري

6. تحديد المجال الزمني

7. تحديد العينة و اختيارها

8. التقنيات المستعملة

9. الصعوبات المواجهة

الملخص

مقدمة

تدخل هذه الدراسة في إطار علم اجتماع التربوي و مجال اهتمامها يخص مجتمع الجامعة و يدور موضوعها حول الوضعية المهنية لأساتذة التعليم العالي.

فالجامعة بغض النظر عن كونها منظمة اقتصادية، سياسية، معلوماتية، هي منظمة اجتماعية تضم أفرادا يتقاسمون الاهتمامات التي تحدد أفعالهم؛ فهم يشكلون مجالا اجتماعيا، فحسب "بورديو"⁸: "المجال الاجتماعي مبني على الأعوان الذين لهم وظائف متشابهة أو متقاربة و موضوعين في أوضاع متشابهة و متعرضين لشروط متشابهة و لهم حظوظ في أن تكون مصالحهم و استعدادهم متشابهة، لذلك ينتجون نفس الأفعال المتشابهة".

لدراسة هذه الفئة طبقنا بعضا من الخطوات التي سمحت لنا بالإحاطة الجيدة بهذه الدراسة، منها أسباب اختيار الموضوع، الإشكالية، الفرضيات، تحديد المفاهيم، تحديد المجال البشري، تحديد المجال الجغرافي، تحديد المجال الزمني، تحديد العينة و اختيارها، تحديد التقنيات المستعملة، و أخيرا ذكر الصعوبات التي واجهناها.

⁸ Bourdieu (pierre),leçon sur la leçon, ED. Minuit,1987

1- أسباب اختيار الموضوع

إن السؤال الأساسي في علوم التنمية لمجتمع معين، هو كيف يمكن إيصال هذه العلوم إلى الأجيال الصاعدة و الاستفادة منها و كذا الحفاظ على ثرواتها؟ هذا السؤال مرتبط مباشرة بالتنوع العلمية و البيداغوجية للأساتذة الذين عليهم لعب دور محدد في تكوين الطلبة الذين سيصبحون فيما بعد هم الورثة لتراث مجتمع بأكمله، و مودعين لممتلكات ذات قيمة لا تقدر بثمن و لكن بإمكانها أن تندثر إذا لم تفهم و لم يتم حفظها.

لقد كان هذا الانشغال في حقيقة الأمر مركزيا في كل الثقافات الأخرى رغم أنها لم تكن مؤطرة في مؤسسات رسمية.

أثناء القرون الذهبية للحضارة الإسلامية الذي امتد ما بين القرن السادس و القرن الرابع عشر ميلادي، فإن العلاقة التي ربطت العلم بالمكلفين بإيصالها كانت وطيدة، فنجد أن المفكرين الذين كانوا في أغلبهم مدرسين قد تركوا لنا شهادات حول الأهمية التي أعطيت لهذا الميدان.

لقد كان المجال العلمي في نمو مستمر، و كانت العلوم القديمة مترجمة و منقحة، بالإضافة إلى ظهور علوم جديدة بصفة مستمرة، و كان الهم الأساسي في ذلك الوقت هو إيصال هذه المعارف التي ما فتئت تتراكم.

و في وقتنا الحالي، فإن إيصال المعارف يكتسي أهمية بالغة للمجتمع الحديث، و لا أحد ينفي أهمية الأستاذ الذي يعد عاملا للتغيير الاجتماعي من خلال فعله المزدوج و الذي يتمثل في تكوين الإطارات المستقبلية و إنتاج الأفكار.

لذلك قررنا دراسة هذه النخبة التي تمثل عامل للتغيير الاجتماعي عبر وضعيتهم المهنية

2- الإشكالية

كلما ارتفع مستوى التنمية الاقتصادية لبلد معين تزداد مقتضيات التعليم العالي فيه، إذ يجب تحضير الأفراد للتمهين بأكثر دقة و تكييف تكوين الأفراد مع حاجيات الاقتصاد، و بصفة عامة إمداد ميدان العمل بإنتاجية مكثفة. فالتكوين الجيد و المستحدث يصبح ضروريا في تكوين الإنسان المعاصر.

استنادا على آراء علماء الاقتصاد الكلاسيكيين الذين يرون أن عامل العمل هو من العوامل الأساسية للنشاط الاقتصادي، فعلى التعليم العالي أن يلعب دورين اقتصاديين:

1. إعطاء العمال كفاءة أكبر حسب الحاجيات الاقتصادية.

2. تحضير الأفراد القادرين على تلقي . في مرحلة أولى المعارف و التقنيات الجديدة . التي تنتج عن تغير في بنى الإنتاج العام عن طريق التقدم التقني. فالمؤهل المهني لديه جانبين أساسيين:

1. أهمية العمال المؤهلين تتفاوت حسب مستوى التنمية الذي وصل إليه اقتصاد معين و تقنية الإنتاج المستعملة.

بالطبع، فإن التصنيع الحديث يتجلى من خلال الاستبدال التدريجي للتقنيات و صناعات ذات كثافة عالية للعمل، فالإعلام الآلي كقوة عمل مثلا يسمح للاقتصاد برفع مردودية الإنتاج في العديد من القطاعات، مؤمنا بذلك النمو المستمر للإنتاجية.

في كل الحالات، فتوجه تقليص عامل العمل لا تمس كل الفئات المهنية، و إنما الذي يتقلص في الحقيقية هي نسبة العمال غير المؤهلين، فبالعكس نلاحظ تزايد مستمر في نسبة العمال ذوي الكفاءة العالية.

2. إن طبيعة هذا التأهيل لا يجب أن تستجيب للحاجيات الاقتصادية للقطاعات النشيطة و الفروع الاقتصادية فحسب، و إنما أيضا يجب أن تستجيب للمعايير اللازمة

لكل فئة من العمال من أجل تجنب بعض الاختلالات في التسيير، كعدم الملاءمة الوظيفية التي تخط من قيمة العمل والتي تجعل من مهندس في التجهيز، مسيرا أو من إطار حامل لشهادة ليسانس، مجرد عون إداري.

يصرح فوراستيه⁹ (Jean Fourastié) "أن البلد الغير نامي هو بلد متخلف في التعليم"، منوها بهذا بأهمية التعليم العالي في العصر الحديث و التي يحظى بها لدى منظري التنمية.

هناك مقياس آخر يحدد الطلب الاقتصادي للتعليم العالي هو الانفجار المعلوماتي و ذلك حسب تقديرات أبل بيري جيم فإن "مجموع المعارف العالمية تتضاعف كل 5 سنوات منذ 1960 و ستتضاعف كل 73 يوم إلى غاية 2020". و من أجل هذا فإن أساتذة التعليم العالي، لديهم واجبا و دورا أساسيين في المجتمع و يتمثل في تحضير . بشكل مستمر . الطلبة لمواجهة التغيرات.

أمام هذا الأمر على الأستاذ أن ينشط في ظل منظور عالمي و دولي، كما أنه يتوجب عليه التركيز على النوعية، التفكير، و القدرة على الاتصال. و كذا الإجراءات التي يجب اتخاذها لمواجهة التغيير.

فيما سبق و اكب أساتذة التعليم العالي التغيرات التي طرأت على المجتمعات أثناء تطورها و تكيفوا معها، و مع ذلك فإنهم حاليا لم يواجهوا تغيرات سريعة بمثل ما هي الآن، في ظل هذه التغيرات السريعة تكمن مهمة الأساتذة في تحضير الطلبة لعالم تميّزه الحركة النشطة.

فهل بمقدور أساتذة التعليم العالي الجزائريين رفع هذا التحدي؟

حتى يتمكن أساتذة التعليم العالي من رفع هذا التحدي عليهم التوفيق بين عملهم التعليمي و أشغالهم البحثية و التنمية بروح من الحركية المستمرة.

⁹ Fourastié (Jean), Enseignement et sous-développement , Revue Population, avril-juin 1958, p.226.

و لكن و من خلال تقرير مرصد العلوم و التقنيات، المؤرخ في سنة 1996م¹⁰ فإن 90 % من نشاطات البحث و التنمية في العالم نفذت من طرف أوروبا، أمريكا الشمالية و آسيا الصناعية، بينما تمثل قيمة الناتج المحلي الخام ما بين 0,4 % و 0,5 %، و هو قيمة ما تخصصه شمال إفريقيا للبحث العلمي و التنمية، بحيث أن حصتها من المدفوعات العالمية في مجال البحث و التنمية يصل إلى 0,2 %، بالمقابل نجد أن الحد الأدنى من الاستثمارات المطلوبة من أجل تنفيذ سياسة في ميدان البحث حددت من طرف (OCDE) بـ 1 %، نفس الحالة نجدها فيما يتعلق بعدد الباحثين في شمال إفريقيا، الذي هو أقل من (381000) باحث، و بالنسبة لعلاقة الباحثين بالسكان، فإن L'OST تحدد معدل 2,2 باحث لكل 1000 نسمة في المجموعة الأوروبية، و 3,8 في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما هذه النسبة تنحدر إلى 0,3 لكل 1000 نسمة في شمال إفريقيا. نلاحظ أن الوضعية جيدة نوعا ما فيما يتعلق بالإنتاج و الأثر العلمي من خلال المنشورات العلمية، إذ إن إحصائيات OST تبين تطورا طفيفا للوزن العالمي للباحثين و العلماء، بينما تبقى النسبة في شمال إفريقيا 0,4 % من 1982 إلى غاية 1993.

بالنسبة للنشر فهو في حالة ركود أو ينمو بصفة أقل 0,21 % سنة 1982 إلى غاية 0,28 % سنة 1993)، هذا يدل على أن الباحثين و العلماء ينشرون أكثر قليلا مما هو الحال قبل عشرة سنوات، و لكن نوعية أعمالهم لا تسمح ببلوغ درجة عليا في البحث تجعل سميتهم تشتهر في تأليف المنشورات العلمية، مما يعني أن الوزن العلمي لأي بلد يقاس بعدد المنشورات السنوية و الأثر يتعلق بعدد ذكر باحث من طرف باحثين آخرين و خاصة الأجانب منهم.

فيما يخص الشهادات و الكثافة العلمية (حصة المنشورات العلمية، مقارنة بالناتج المحلي الخام أو النفقات الوطنية في البحث و التنمية)، فشمال إفريقيا غائبة عن الساحة العالمية.

¹⁰ Annuaire de l'Afrique du Nord, ed. CNRS, 1996, p.85.

نستخلص من كل ما مرّ بنا عدم القدرة الشبه كلية للعالم العربي و المغرب العربي من تحويل جهد البحث إلى جهد للتنمية و من هنا عدم قدرة نظام التعليم العالي للاستجابة للعالم في تحولاته، الشيء الذي قد يشكل عاملا مهما منع الجزائريين من مواكبة ركب قطار الثورة العلمية، و تعود الأسباب الأساسية لهذا الفشل في التنمية إلى المستوى الرديء في أداء الأساتذة الباحثين و الذي يعود بدوره إلى وضعيتهم المهنية .

فيحق لنا التساؤل ما هي الوضعية المهنية لأستاذ التعليم العالي في الجزائر؟

إن اليونسكو هي واحدة من المنظمات التي تهتم أكثر بضمان ظروف معيشية حسنة لأساتذة التعليم العالي تكون في مستوى دورهم، لأنها تعترف بالدور المحدد لأساتذة التعليم العالي في تقدّم هذا القطاع من التعليم، و أهمية مساهمته في التنمية البشرية و المجتمع الحديث.

و من أجل هذا السبب قررنا بالأخذ بتوجيهات اليونسكو كمؤشرات لدراسة الوضعية المهنية لأستاذ التعليم العالي.

إن اليونسكو مقتنعة بأن وضعية أساتذة التعليم العالي تطرح في كل البلدان نفس المشاكل، و التي ينبغي أن تطرح بنفس الكيفية و التي تدعو في حدود الممكن إلى تطبيق معايير مشتركة التي يمكن لهذه التوجيهات أن تشرحها.

1. الحقوق و الحريات:

حسب توجيهات اليونسكو¹¹ (يجب ضمان ممارسة الحريات الأكاديمية لأساتذة التعليم العالي، الشيء الذي يمثل حرية التعليم و التخاطب بعيدا عن كل إكراه مذهبي، حرية إنجاز بحوث و نشر نتائجها، حق التعبير الحرّ عن رأيهم حول المؤسسة أو النظام الذي يعملون فيه، حق عدم تعرضهم للرقابة المؤسسة، و حق المشاركة بكل حرية في نشاطات التنظيمات المهنية).

¹¹ انظر الملاحق.

من المنظور القانوني فإن حقوق و واجبات الجامعيين تدخل في قانون خاص بعمال تابعين لسلك التعليم و التكوين العالي الذي نُصَّ عليه في المرسوم رقم 89.122 بتاريخ 18 جويلية 1989، و في نموذج قانون عمال الهيئات و الإدارة العمومية المنصوص عنها في المرسوم رقم 85.59 بتاريخ 23 مارس 1985، و أيضا في القانون العام للتوظيف العمومي المنصوص عنه في الأمر رقم 66.133 بتاريخ 02 جوان 1966، باعتبار أن الجامعة هي مجموع المؤسسات العمومية كمثيلاتها و الحقوق المنصوص عليها، هي الحقوق في الأجرة، العطلة، التقاعد و الحق في الإضراب التي هي حقوق سوسيو . مهنية و التي لا تمس بالحريات المهنية، لأن أساتذة التعليم العالي ليس لديهم قانون خاص بهم.

● الباب الأول من الإجراءات العامة يتضمن على 07 فصول قابلة للتطبيق على عمال ثلاث شعب، و التي تضم عمّال أسلاك التعليم العالي، شعبة التعليم العالي، شعبة المكتبات الجامعية و شعبة الخدمات الجامعية.

إن الإجراءات التي تضمنتها هذه المواد تعرّف حقوق و واجبات التي تخص العطل العلمية و الحركية.

● الباب الثاني يتناول شعبة التعليم العالي و يحدد في البداية الأسلاك التي تكوّنه: الأساتذة، أساتذة محاضرون، أساتذة مساعدين.

إن الفصول المكوّنة لهذا الباب تعرّف كل سلك من خلال: تحديد المهام الإجبارية التي يجب أن يتحملها كل أستاذ تابع للسلك، شروط التوظيف، الإجراءات الانتقالية التي تخص الإدماج.

● البابين 03 و 04 مخصصين للشعب المذكورة سابقا.

● و بالنسبة للأبواب 05، 06 و 07 التي تخص ترتيب الإجراءات الانتقالية و الإجراءات النهائية تنطبق من جديد على كامل الشعب التي هي موضوع المرسوم.

على عكس الأجانب الذين يخصصون نصا خاصا بالأساتذة الجامعيين، فإن النص الجزائري يظهر تسمية عامة (العمال التابعين لأسلاك التعليم و التكوين العالي) و الذي يعالج في نفس النص الشعب الثلاث: التعليم و التكوين العالي، المكتبات الجامعية و الخدمات الجامعية، فالقانون لا يخصص إجراءات للحريات الأكاديمية فهي منعدمة هذا من جهة.

من جهة أخرى كون نظام التعليم الجامعي مركزي إذ أنه لا يحظى باستقلالية مالية بما أنه ممول بصفة كاملة من طرف الدولة و لا يحظى أيضا باستقلالية في التسيير لكون قواعد التسيير الإداري محددة من خلال القوانين والمراسيم الوطنية والوزارة الوصية تقرر التوجيهات الإستراتيجية و تسيير مباشرة الجامعات و لكون النظام الجامعي يفتقد لاستقلالية بيداغوجية بما أن برامج الدراسة و مواقيت مختلف التخصصات و نمط و عدد و معامل امتحانات كل مادة محددة بمقتضى مراسيم و قوانين وطنية، و في ظل هذا الوضع العام الذي يتسم به مجال التعليم العالي هل يتمتع الأساتذة الجامعيين بكل حرياتهم المهنية؟.

2 . الفروض و الواجبات:

يجعل القانون الحالي التوظيف و الترقية في الجامعات قائمين على مقياس واحد و هو البحث الأكاديمي ذو الطابع المتخصص، و هذا الأخير يتعارض و طبيعة التعليم ذات الطابع البيداغوجي و التركيبي، هل هذا التعارض يعقد من ممارسة المهمتين؟.

3 . ظروف العمل:

ان القانون الذي يسير ظروف الترقية في معادلة الشهادات الأجنبية وشهادات النظام القديم يتسم بعدم الواقعية من جهة و من جهة أخرى اتسام مداخلهم بتدهور و ذلك بضعف القدرة الشرائية ، هل هادين العاملين يجعلان من ظروف العمل يتسم بالصعوبة؟

3. الفرضيات:

1.3 الفرضية العامة

عدم تحويل جهد التعليم و البحث للأساتذة التعليم العالي إلى جهد للتنمية راجع لوضعيتهم المهنية السيئة.

2.3 الفرضيات الجزئية:

1. لا يتمتع أساتذة التعليم العالي بكل الحريات المهنية و ذلك لأسباب اقتصادية و سياسية، و لكن أيضا لأسباب ثقافية.
2. ننتظر أن يكون مستوى أداء الأساتذة متدن لعدم موافقتهم بين التعليم و البحث
3. اتسام ظروف العمل بالصعوبة نظرا لقوانين معادلات الشهادات القديمة من جهة و تدهور دخل الأساتذة من جهة أخرى.

4. تحديد المفاهيم الإجرائية

1.4 عدم التحفيز المهني:

إن عدم التحفيز في العمل على درجات مختلفة حدث غير مستهان به، فهو مرتبط بتنظيم العلم من خلال النظم القانونية، الاقتصادية و الاجتماعية، و هو مرتبط أيضا باختفاء الحوافز المهنية القديمة (الاهتمام المعطى للمهام المنجزة، الافتخار بالعمل المنجز، أجر نسبي للعمل المنجز)

2.4 الوضعية المهنية:

و هي محددة من خلال توصيات منظمة اليونسكو، و تتجلى في النقاط التالية:

الحرية المهنية: و تعني غيا المعاملات التمييزية لأسباب اجتماعية، جنسية، دينية، أو سياسية بالإضافة إلى حق التدريس حسب تصور الشخصي للواقع و الحقيقة و ليس حسب مذهب ديني أو ايديولوجي أو سياسي محدد مسبقا¹².

الحقوق المهنية: هي مجموع القواعد المعترف بها و المحمية من طرف سلطة اجتماعية و التي تساهم في السير الحسن للمهنة و تقنن السلوك في المجتمع.

الواجبات المهنية: و لديها علاقة مع الحقوق المهنية و التي من خلالها يلتزم الموظف بالقيام بالمهام المسندة إليه.

شروط الترقية: و هي مجموع القواعد التي تسير الحياة المهنية.

¹² Morris(Ben), les libertés professionnelles, ed. UNESCO, 1977, p. 15

3.4 التكوين:

و هي نشاط يجعل الموضوع يكتسب كفاءة دقيقة و محددة مسبقا، سواء كانت مهنية أو أخرى.

4.4 البحث الأكاديمي:

مذكرة + رسالة.

5.4 البحث المتخصص:

تعميق البرامج.

5. تحديد المجال البشري:

خلال بحثنا الاستطلاعي، قمنا باستخدام استمارة استبيان تحتوي على أسئلة مفتوحة و مغلقة و أخرى نصف مغلقة، تتمحور أساسا حول الحريات المهنية، الحقوق و الواجبات المهنية و كذا ظروف العمل.

و فيما يخص بالإجابات المتحصل عليها فنراها غير كافية، بحكم أن على سبيل المثال الأسئلة التي تخص حرية المناقشة فإننا طرحناها كآلي: هل أنتم أحرار في مناقشة طلبتكم حول كل المواضيع؟

. نعم: ☐ . لا: ☐ . لماذا: ☐

فلاحظنا أن الأغلبية قد جاوبوا بلا، و لكن فيما بعد لاحظنا العكس.

و يجب القول أيضا إلى أن أغلب الأساتذة المستجوبين لم يجابوا على الأسئلة المفتوحة، و في حالات الإجابة عنها فإن الإجابات كانت غير دقيقة.

بالنسبة للأسئلة الخاصة بالحريات المهنية، فقد لاحظنا أن النسبة الكبرى من المحيين هم أساتذة من درجة بروفيسور، و نسبة ضعيفة نجدها عند الأساتذة من درجات أخرى. و لكل هذه الأسباب، فقد عمدنا إلى استعمال دليل المقابلة المتعلق بالأسئلة حول الحريات المهنية لأنها تهم الأساتذة القداماء و ذوي تجربة أكثر، و استعملنا استبيان بدون أسئلة مفتوحة للأساتذة الدائمين ذات درجة أقل، المكلفون بالدروس، و الأساتذة المساعدون و المساعدين، بما أن الأغلبية هم في تكوين، بحيث تتضمن أسئلة مغلقة و نصف مغلقة و التي تتعلق بواجبات أساتذة التعليم العالي و ظروف عملهم.

6. تحديد المجال الجغرافي:

لقد كان طموحنا هو أخذ كل الأساتذة على المستوى الوطني، و لكن الصعوبات التي صادفتنا حالت دون تحقيق ذلك، و بالتالي فقد عمدنا إلى أخذ ولاية الجزائر.

7. تحديد المجال الزمني:

لقد بدأنا بحثنا هذا مع بداية سنة 1996، عملية توزيع الاستثمارات، و جمعها، الأمر الذي استدعى قدرا من الوقت امتد ما بين 1999 . 2000، بالإضافة إلى أن المقابلات مع الأساتذة من رتبة بروفيسور دامت 4 اشهر.

8. تحديد العينة و اختيارها:

بغية البحث الميداني حول وضعية حقوق و حريات الأساتذة التعليم العالي، عمدنا إلى استعمال دليل المقابلة و الذي يحتوي على 8 أسئلة مفتوحة، و في الإحصائيات التي نشرت من طرف وزارة التعليم العالي لسنة 1996-1997، فإن عدد الأساتذة برتبة بروفيسور فقد حدد بـ 75 موزعين على التخصصات كآآتي:

القسم	لغة	اقتصاد	اللغات	علم النفس	علم الاجتماع	تاريخ	فلسفة	علوم سياسية	صحافة	المجموع
أستاذ بروفيسور	27	08	04	12	09	04	04	03	04	75

و العينة المستهدفة هي 37 أستاذ، أي 50 % من مجتمع البحث، و عدد المقابلات التي تحصلنا عليه هو 37 و موزعون كآآتي:

القسم	لغويات	اقتصاد	اللغات	علم النفس	علم الاجتماع	تاريخ	فلسفة	علوم سياسية	صحافة	المجموع
أستاذ بروفيسور	13	04	02	06	04	02	02	02	04	37

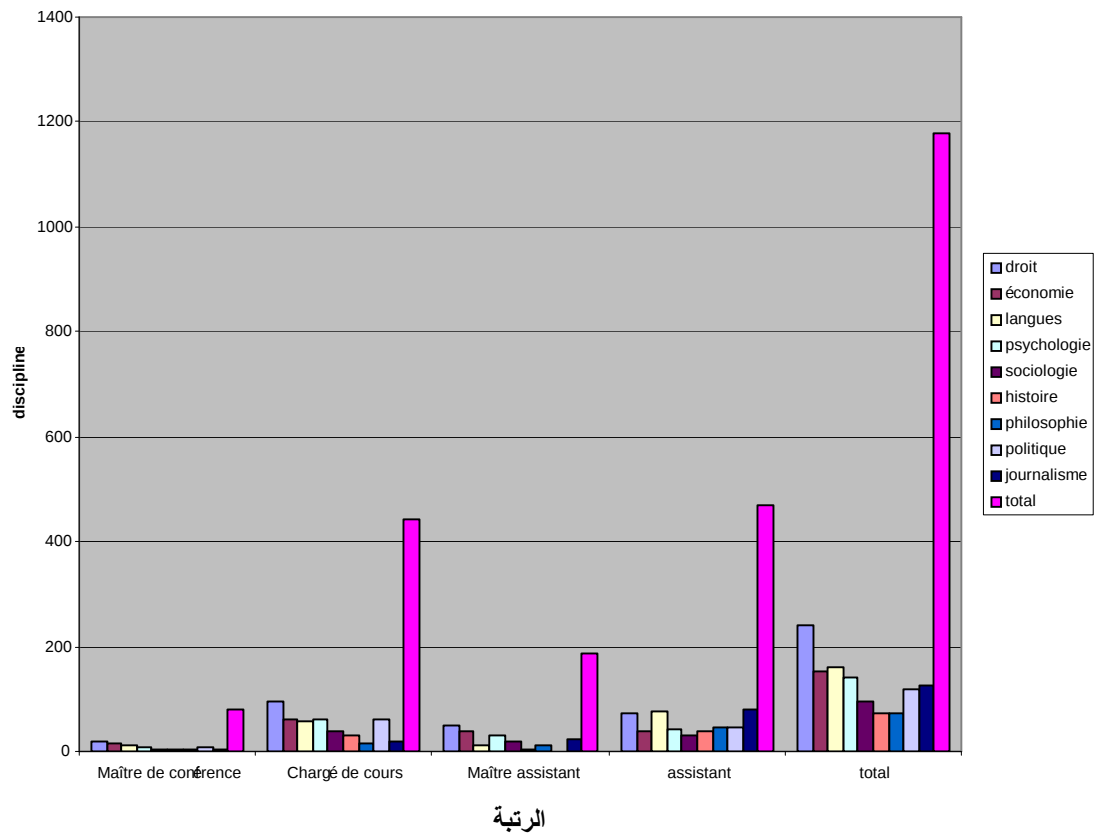
و للبحث عن وضعية حقوق و واجبات و كذا ظروف عمل أساتذة التعليم العالي، استعملنا استمارة استبيان تحتوي على 43 سؤالاً تتراوح بين أسئلة مغلقة و نصف مغلقة، و وزعناها على 584 أستاذ دائم في التعليم العالي، ما يمثل 50 % من مجتمع البحث الذي عدده 1178 أستاذ، و هم موزعون على 9 أقسام و هي: قسم الحقوق، الاقتصاد، اللغات، علم النفس، علم الاجتماع، التاريخ، الفلسفة، العلوم السياسية، و الصحافة، محددتين في ذلك نسب كل رتبة التي هي: أستاذ محاضر، مكلف بالدروس، أستاذ مساعد، و مساعد.

عدد الاستمارات التي ملئت هي 454، أي بنسبة إجابة 77.7 %، و ذلك ما يعطينا نسبة 38.5 % من مجتمع البحث.

الجدول الأول: يبين عدد الأساتذة الدائمين حسب التخصصات

المجموع	مساعد	أستاذ مساعد	مكلف بالدروس	أستاذ محاضر	
239	74	51	96	18	حقوق
154	39	38	62	15	اقتصاد
159	76	12	58	13	لغات
140	41	29	62	08	علم النفس
95	32	20	38	05	علم الاجتماع
74	37	04	30	03	تاريخ
73	44	11	14	04	فلسفة
118	46	01	62	09	علوم سياسية
126	82	21	20	05	صحافة
1178	471	187	442	80	المجموع

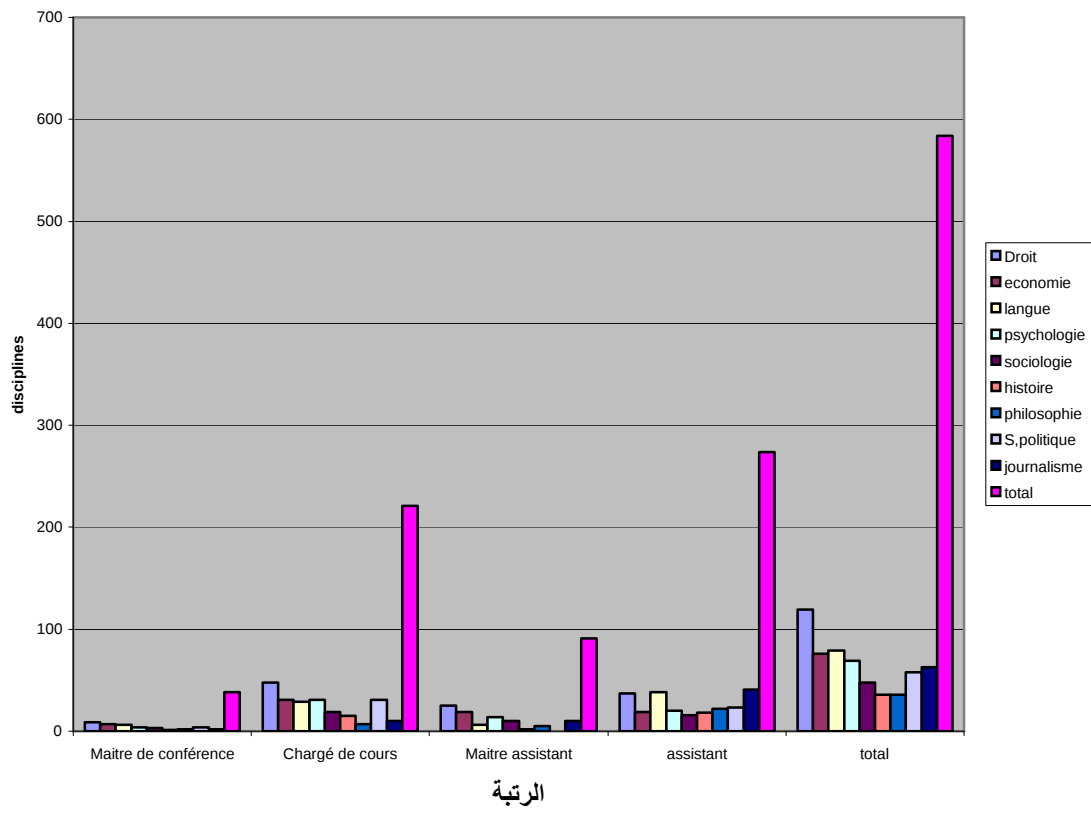
تركيبة مجتمع البحث الكلية



الجدول الثاني: يبين عدد العينة المستهدفة

المجموع	مساعد	أستاذ مساعد	مكلف بالدروس	أستاذ محاضر	
119	37	25	48	09	حقوق
76	19	19	31	07	اقتصاد
79	38	06	29	06	لغات
69	20	14	31	04	علم النفس
48	16	10	19	03	علم الاجتماع
36	18	02	15	01	تاريخ
36	22	05	07	02	فلسفة
58	23	0	31	04	علوم سياسية
63	41	10	10	02	صحافة
584	274	91	221	38	المجموع

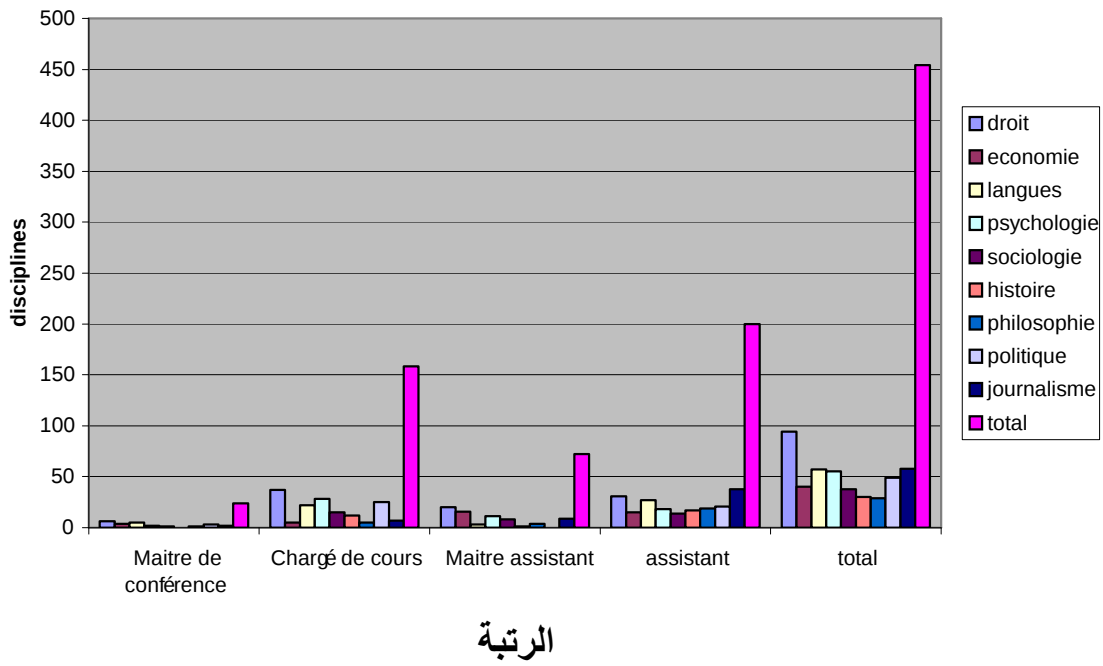
المجتمع المستهدف



الجدول الثالث: يبين عدد الإجابات المحصل عليها

المجموع	مساعد	أستاذ مساعد	مكلف بالدروس	أستاذ محاضر	
94	31	20	37	06	حقوق
40	15	16	05	04	اقتصاد
57	27	03	22	05	لغات
55	18	11	28	02	علم النفس
38	14	08	15	01	علم الاجتماع
30	17	01	12	0	تاريخ
29	19	04	05	01	فلسفة
49	21	0	25	03	علوم سياسية
58	38	09	07	02	صحافة
454	200	72	158	24	المجموع

تركيبة العينة



9. التقنيات المستعملة:

1-9 تقنية الملاحظة:

أ. الملاحظة المنهجية المباشرة:

و هي ملاحظة مراقب انطلاقا من تحديد شبكة ملاحظة معدل على شكل استمارة استبيان.

ب. الملاحظة المنهجية غير المباشرة:

و تتمثل في جمع المعطيات الوثائقية المتعلقة بموضوع البحث، و تطبيق تحليل المحتوى من أجل استغلال منطقي و رمزي، و الذي يسمح بمعالجة إحصائية للمعطيات الوثائقية.

2-9 تقنيات المقابلة:

أ. استعمال دليل مقابلة:

يحتوي على 9 أسئلة مفتوحة و موجهة على 37 أستاذ من صف بروفيسور، هذه التقنية سمحت لنا بجمع معلومات ثرية.

ب. استمارة الاستبيان:

و يحتوي على 43 سؤال من نوع مغلق و نصف مفتوح على عينة عددها 454 أستاذ من صف أستاذ محاضر، مكلف بالدروس، أستاذ مساعد و مساعد.

3-9 التقنيات الإحصائية:

و هي تقنية قياس سمحت لنا بشرح أسئلة دليل المقابلة.

بدأنا بقراءة نصوص الإجابات و انتقاءها ثم جمعها على مستوى بسيط التي تتشابه، ثم بعد ذلك قمنا بترميزها على شكل عوامل التي تسمح لنا بتخصيص المواضيع و حساب تكرارها.

و من أجل حساب تكرار ظهور موضوع معين، فقد أخذنا كوحدة قياس المصطلح (Items) و بذلك تحصلنا على أشكال (Diagrammes) على شكل نوى انطلاقاً من العلاقات التي استطعنا استخلاصها و ذلك باستعمال الترميز الذي سمح لنا بتخصيص كل منهم ثم تحديد بنية المواضيع و التفكير التي تتوافق لكل نواة، و النسب تم حسابها حسب تكرار الظهور للمواضيع.

إن التقنيات الإحصائية سمحت لنا بتحليل استمارة الاستبيان، و قمنا بتقديم النتائج على شكل جداول، و معالجتها بواسطة المتوسط الحسابي كما سمحت لنا بتحليل المواقف.

10. الصعوبات المواجهة:

إن الوثائق التي تتعلق بموضوع الجامعة و التعليم متوفرة بصفة معتبرة، و لكن عن موضوع الوضعية المهنية لأساتذة التعليم العالي فهي شبه منعدمة، الأمر الذي تطلب منا مجهودا و وقتا كبيرين، إذ قمنا بالبحث عن كل الوثائق التي تعالج التعليم العالي بصفة عامة و هي عديدة جدا.

أثناء معالجة الاستبيانات باستعمال الكمبيوتر، تفاجأنا بوجود فيروسات تمكن من اختراق الجهاز، الشيء الذي أفسد 80 % من عملية التفريغ و معالجة البيانات، و هذا ما جعلنا نضيع وقتا كبيرا و ثمينا بحيث أرغمنا على إعادة العملية من جديد، و بغية ربح الوقت استعملنا برنامجي Excel و SPSS.

كذلك كون البيبليوغرافيا باللغة الفرنسية، فإن ترجمة هذه الأخيرة قد تطلبت منا وقتا و مجهودا كبيرين.

في عملية تفريغ الاستبيان الاستطلاعي، لم نتمكن من استرجاع معظم الاستبيانات الموزعة على الأساتذة، لذلك عمدنا إلى توزيع الاستمارات على الأساتذة في قاعة الأساتذة و الطلب منهم ملئها في الحين و هذه العملية أخذت منا وقتا كبيرا.

ملخص:

الخطوات المطبقة سمحت لنا بتحديد العمود الفقري لهذا البحث، و لكي يكتمل هيكل البحث نتطرق إلى الجانب النظري و الجانب التطبيقي.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

مقدمة

1. تعريف جوانب الدراسة
2. التعليم العالي في البلدان العربية
3. الجامعة الجزائرية
4. مجالات وتيارات البحث
5. الدراسات السابقة
6. النظريات الملائمة للموضوع

ملخص

مقدمة:

نريد أن نتعرض في هذا الإطار إلى جميع جوانب و ميادين الدراسة، لذلك قسمناه إلى خمسة أقسام:

القسم الأول:

نتعرض فيه إلى تعريف جوانب الدراسة، بحيث نعرف الجامعة و كذلك التعرض إلى مختلف وظائفها و دور المدرّس في مجتمع الجامعة و تعريف العلوم الاجتماعية.

القسم الثاني:

تعرضنا فيه إلى التعليم العالي في البلدان العربية

القسم الثالث:

تعرضنا فيه إلى الجامعة الجزائرية.

القسم الرابع:

تعرضنا فيه إلى مجالات و تيارات البحث

القسم الخامس

من الدراسة تعرضنا إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع

القسم السادس:

و أخيرا تعرضنا في إلى النظريات التي تتماشى و طبيعة الموضوع.

1. تعريف جوانب الدراسة

1.1. الجامعة:

عبارة عن مؤسسة تربوية معاصرة و هي تعني مكان الاجتماع و الأعمال الجماعية، أمّا باللغة الفرنسية فهي تعني: UNI تعني وحدة و Versité تعني التعددية و بذلك فهي تدلّ على توحيد لمختلف المعارف.

فالجامعة أداة المعرفة بحيث تكوّن مركز لإشعار الأفكار و المعرفة و بذلك أداة للتعبير الاجتماعي بحيث بإمكانها تحقيق التقدّم.

أ. وظيفتها الأساسية و التقليدية المتمثلة في نشر المعرفة و ذلك بفضل البحث العلمي الأساسي التطبيقي و التنموي.

ب. تزويد المجتمع باليد العاملة المتكوّنة، فهي وظيفة خاصة بإعادة الإنتاج و ذلك بفضل التعليم.

ج. وظيفة تكوينية بحيث تسعى للتكيف مع مطالب المجتمع الجديدة و التفتح على ما يجري في العالم، حيث يسعى إلى إعداد موارد بشرية إعدادا موازيا للحياة الاقتصادية.

لذلك فالجامعة التي تريد أن تحقق التقدم و أن تؤدي وظائفها على أحسن ما يرام، عليها أن تعطي الأهمية الكبيرة لمدرّسيها.

2.1. أساتذة التعليم العالي:

أساتذة التعليم العالي هم العناصر الفعّالة في تحقيق وظائف الجامعة و ذلك عبر نقل المعارف إلى الطلبة أو في نشاط البحث العلمي، فنجاح الجامعة في أداء وظائفها يقع على مسؤولية المدرسين و الباحثين.

فالأساتذة يقسمون أوقاتهم في تحضير الدروس، في التدريس، في قراءة أعمال الطلبة و استقبالهم و توجيههم، في تجديد المعارف، في اجتماعات بداعوجية و علمية كرئاسة الأقسام أو المخابر، و لذلك فعلى الجامعة أن تهيئ الجو المناسب للأساتذة لكي يؤدوا مهامهم إلى الأحسن، و لكن الجامعة خاضعة لسياسة شاملة، قد تعرقل أداء هذه المهام و بذلك وظائفها كما يقول مازوني: "المعرفة العميقة و الثقافة العالية منعت، ظنا أنها لا تلائم خصوصية بلادنا، ينظر إليها، كأنها خصوصية الدول الغربية و أنها تعتبر ضياع الأحوال... هذا أدى إلى الضعف و التبعية..."، ثم يقول: "في البداية سمحت بعض التوظيفات و التزوير... ثم المؤقت استقر و أصبح قوي و يستعمل كل وسائل البقاء".

"الدول النامية تعاني من مشاكل كثيرة، هذه المشاكل نجدها في جامعتها و يعيشها مدرسيها"¹³.

¹³ مازوني عبد الله، الثقافة و التعليم في الجزائر و المغرب العربي.

3.1. العلوم الاجتماعية:

منذ الاستقلال أصبح مصطلح "التنمية" شائعا و ذلك للإجابة على التخلف الاقتصادي، تبلورت سياسة التنمية عبر عملية تقنية محضة و بذلك قضت على كل تفكير نظري مدّعي أنه عقيم.

الطابع النظري للعلوم الاجتماعية، إضافة إلى الإطار الاستعمالي الذي دخلت فيه العلوم الاجتماعية إلى الجامعة الجزائرية، عقدت وضعية العلوم الاجتماعية و بررت تهميشها حتى الفئة النخبوية التي تكوّنت داخل الثقافة الاستعمارية، ترى في العلوم الاجتماعية علوما ليست لها أهداف التعبير الصادق على الوضعية الاجتماعية الثقافية و إنما الاستعمار و جعل هذه المجتمعات في وضعية مستعمرة.

فتبلورت فكرة احتمال الاستغناء عن هذه العلوم التي هي من بدعة إيديولوجية غربية.

هذه العراقيل على المستوى التاريخي، المؤسسي و التطبيقي التي تواجهها العلوم الاجتماعية شكّلت مناسبة للتقنيين بشنّ حملة ضدها و جعلها ممارسة في الجامعة فقط و بذلك إقصائها من الحياة الاقتصادية و الاجتماعية.

ففيها حسب ما جاء أعلاه، يتبين لنا أنّ وضعية العلوم الاجتماعية في بلادنا حساسة، و بذلك عملية تعليم هذه المواد تعاني من مشاكل عديدة.

4.1. رأس المال البشري:

إن العنصر البشري هو المحرك الأساسي لأي تطور في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية، فالإنسان هو الأساس المادي لإنتاجه، و كل إنتاج آخر يحققه، هو في آن واحد الهدف و الوسيلة لعملية اجتماعية طويلة و معقدة تتمثل في محاولة رفع مستوى المعيشة، و تطوير الحياة و تغيير مستواها الحضاري بأكبر قد و لأطول فترة ممكنة و على هذا الأساس، كان من الطبيعي أن يشهد مسرح الحياة تعددا منه لدور القدرة البشرية على مر العصور في تشييد الحضارة الإنسانية من خلال ارتفاع قيمة العنصر البشري كوحدة و اعتباره منذ الأزل جزءا مهما في ثورة الأمم لما يساهم به العمل البشري في عملية الإنتاج على الإطلاق حتى في ظروف شيوع الممكنة.

و تتصاعد الثقة المطلقة بقدرة العامل البشري لتجعل هدف الحياة في الفكر الاشتراكي "كل شيء من أجل الإنسان و لخير الإنسان"¹⁴ لكونه القيمة العليا في الحياة كوحدة اقتصادية و اجتماعية في آن واحد.

و منها كان لابد من دراسة الأهمية الاقتصادية للإنسان، و مدى أهمية الاستثمار في تعليمه الذي يحقق عائدا في نمو الدخل القومي.

يقول الاقتصادي الفرد مارشال في كتابه أصول الاقتصاد "أن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، ذلك لأن الإنسان بالعلم و المعرفة و الوعي و الطموح و القدرة على العمل و الإنتاج، و القدرة على الخلق و الإبداع يستطيع أن

¹⁴ عبد العزيز السيد، تنمية الخيرات الإنسانية وصلتها بالتنمية الاقتصادية في الدول النامية، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة، 1963.

يسخر كل قوى الطبيعة و مصادرها في باطن الأرض و ما فوقها لصالحه و الارتفاع بمستوى معيشتة، و توفير الحياة الكريمة له"¹⁵.

و قد اعتبر ماركس "الإنسان أثن رأسمال"، كما أدخل ابرفينج فيشر "رأسمال البشري في مفهوم رأسمال عن أساس النظر إليه كأى شئى عائدا من الدخل عبر فترة من الزمن، و أن الدخل يتولد من رأس المال فيما أشار ألفرد مارشال أيضا إلى "أن أثن ضروب رأسمال هو ما يستثمر في البشر" باعتبار الفكر سواء ما تعلق بالعلوم أو الأدب أو الفنون، أو ذلك الذي أنشئت بفضل الآلات و الأجهزة، إنما يمثل أجدى عطاء يتلقاه أي جيل من الأجيال السابقة له، حتى لو اندثرت الثروة المادية للعالم، فإنه بالإمكان استعادتها بسرعة بواسطة الفكر الذي تراكت تلك الثروة بفضلها، كما حصل باليابان و كارثة هيروشيما خير دليل على قدرة العلم و الفكر في حياة الأمم حيث نرى الآن اليابان من الدول الأوائل في التقدم الصناعي.

أما إذا ضاع الفكر و بقيت الثروة، فإن هذه الثروة لن تلبث أن تتضاءل و يرتد العالم إلى الفقر كما هو الحال في العالم العربي، الذي يتمتع بثروة كبيرة تتبدد بصراعات داخلية لا طائل مدمرة للإنسان الذي هو ثروة حقيقة لتقدم المجتمع.

إنّ هذه الأهمية البالغة للعنصر البشري كعامل مكمل لرأس المال المادي لا يقل أهمية في عمليات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية إذا لم نقل بأنه الأساس في العملية الاقتصادية و الاجتماعية باعتباره العنصر الإنتاجي الأول.

فلا يمكن مطلقا أن تنفع الأزمة لتهيئة الوسائل المادية اللازمة لتحقيق مستوى مناسب من التطور العلمي و التكنولوجي و الارتفاع بمعدلات التنمية دون أن

يكون العامل البشري هو المحرك الأولى للعملية شريطة أن يكون ذا مستوى مناسب من التأهيل العلمي و الفني و الاندفاع الذاتي.

فلقد دلت تجربة التطور الاقتصادي العالمي بكل وضوح على أن الكوادر المؤهلة و معارفها المهنية و العلمية و التكنيكية بصفة خاصة و الخبرة الإنتاجية و الإدارية تكون عنصرا من أهم عناصر إعادة الإنتاج الاجتماعية التي كثير ما تحدد سير و آفاق عملية التنمية.

و في هذا الصدد يشير مؤتمر الأمم المتحدة المنعقدة في القاهرة عام 1966 بشأن تصنيع البلدان الإفريقية إلى أن "مدى و نوعية الناس يعتبران عاملا رئيسيا للتقدم ... (و) أن النقص في العمل المؤهل و الخبرة التكنولوجية هو السبب الرئيس الذي يحول دون التنمية الاقتصادية السريعة"¹⁶.

إن التنمية الاقتصادية باعتبارها ثروة علمية و تكنولوجية تستهدف مجموعة كبيرة من التغييرات العميقة المتسلسلة و المترابطة في جميع الهياكل الاقتصادية و الاجتماعية، "لا يمكن أن تحقق فقط بالآلات المستوردة و الرساميل الضخمة، بل تحتاج إلى قدرات بشرية قادرة على استيعاب تلك التكنولوجيات، و على دراية واسعة في معرفة توزيع موارد البلاد بشكل أمثل يحقق الرخاء لكافة أفراد المجتمع"¹⁷

¹⁶ عبد العزيز السيد، تنمية الخبرات الإنسانية و صلتها بالتنمية الاقتصادية في الدول النامية، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة، 1963.

¹⁷ وقائع ندوة الدراسات الإنمائية، عقدت في بيروت عام 1970.

2. التعليم العالي في البلدان العربية:

1.2. العرب مخترعي الجامعة

تعد الحضارة العربية مصدرا تأسيسيا . على الأقل . لأكبر المؤسسات الحضارية، المستشفى و المرصد، و من المؤكد أننا مدينون لها بثالثة و هي الجامعة.

نعرف منذ زمن طويل أنّ المؤسستين الأوليتين مصدرهما الحضارة العربية رغم أن عدد كبير من أداة علم الفلك قد اخترعت من طرف الإغريق، غير أنّ تحويل المرصد (Observatoire) إلى مؤسسة دائمة قد تمّ تحت رعاية الخلفاء العباسيين، أول مرصد قد أقيم في عهد الخليفة المأمون (832/813 م) في بغداد حوالي سنة 830 م.

المساهمة الأكثر أهمية للطب هو تأسيس و صيانة عدد كبير من المستشفيات، فإنهم و إن لم يخترعوا المستشفى كمؤسسة، فقد ادخلوا عليها عنايات في التنظيم و التمويل و الصيانة، بحيث ظلّت أفكارهم بادية في مستشفيات اليوم.

كما نستطيع استبيان بصفة غير مباشرة أنّ المؤسسة القروسطية الثالثة أي الجامعية يرجع وجودها للحضارة الإسلامية.

من بين مؤلفي الموجزات العلمية و الطبية و الفلسفية، علماء مسلمين كابن رشد، ابن سينا، Algategnius، Avinzuar، Alburasis، Arzchel، Alpetraguo الذين يحتلون المكانة الأولى.

و هناك احتمال كبير أن تكون الجامعات الأوروبية قد استعملت هذه المنجزات رغم العدوانية القائمة بين العالم الإسلامي و العالم المسيحي.

و تزداد الأدلة التي تبين أنه لا بد من البحث عن أصل الجامعة في عهد الإسلام في القرون الوسطى، أكبر المراكز الثقافية الإسلامية كانت تنشط قرنا قبل تأسيس أولى الجامعات في أوروبا.

تأسست جامعة مسجد "القيروان" في فاس (المملكة العربية) سنة 859 و جامعة قرطبة تأسست في بداية القرن 10، جامعة الأزهر (مصر) تأسست سنة 972 م و دار الحكمة في نفس المدة تأسست في القرن 11.

أما في أوروبا مراكز التعليم العلي قد ظهرت فيما بعد، جامعات Bologne و جامعات باريس و جامعات Montpellier لم تكن موجودة قبل القرن 12.

لما ظهرت هذه الجامعات في أوروبا المسيحية، حملت نقاط تشابه مع الجامعات الإسلامية مثلاً: كان الطلبة منظمين لإقامتهم حسب أصلهم في جامعة الأزهر المتواجدة في مصر، إذ كان يوجد مساكن مختلفة للطلبة المغاربة ، لطلبة مصر و لطلبة العراق.. إلخ، في جامعة باريس كان مجتمع الطلبة يضمّ أما إنجليزية و أما فلاموند Flamande و أخرى.

و قد ظلّ آثار هذا التنظيم الجغرافي في بعض مدارس Oxford، و كذلك تلك لـ Hareford، Worcesten، Lincoln.

هناك نقطة تشابه أخرى تكمن في ارتداء الأستاذ لباس خاص و هي حلة الرومان أي الجبّة لإلقاء الدروس أو خلال الاحتفالات الرسمية.

عادة لبس ثياب عريضة في أوروبا المسيحية كانت موجودة من البداية في المراكز الثقافية كما كان الأمر في المجتمعات الإسلامية.

التعبير الأوروبي الأول المستعمل للدلالة على الجامعة هو Stadium générale و هذا يبدو ترجمة للعبارة الأكاديمية العربية "مجلس عام" و الذي يعني "المجمع العام" لمتابعة الدروس.

نقطة تشابه أخرى و هي تكمن في عادة إعطاء الدروس بصفة مجانية للطلبة، كذلك كانت عادة الطلبة الجوالين معروفة منذ زمن طويل في البلدان الإسلامية قبل ظهورها كظاهرة في الحياة الدراسية في البلدان المسيحية.

لم يكن الطلبة المسلمون ينتظرون أن يمتلك معلما كل العلوم و بذلك عادة التجول و الترحال من مركز علم إلى آخر قد اعتادت في الحياة العلمية لهذه الطلبة. هذه الجولات و الرحلات المستمرة هي بالتأكيد مصدر سمة تميز التعليم الإسلامي و هو "الإجازة" أي "رخصة التعليم".

كانت "الإجازة" بمثابة شهادة مسلّمة من طرف أستاذ لطلابه في إطار برنامج دراسته و معطيا بذلك للطلاب حق تدريس المواد التي درسها.

هذه الإجازات كانت موجودة في القرن 9 للطلبة المتجولين من مركز أكاديمي إلى آخر بحثا عن معرفة أكبر.

هذه الإجازات كانت بمثابة جواز سفر و شهادة كفاءة في مواد خاصة. و يجدر الذكر أن المصطلح ليسانس Licence الذي يشير اليوم إلى مرتبة جامعية، مصدره لاتيني و هو "Licencia docendi" أي رخصة تعليم التي تشبه كثيرا إجازة تعليم، الذي كان يعطى منذ البداية للطلبة في الجامعات المسيحية.

كان الأساتذة يتمتعون بحرية أكثر في إلقاء دروسهم في الجامعات الإسلامية أثناء القرون الوسطى مقارنة مع أول الجامعات المسيحية و بذلك كان الأساتذة يمتلكون الحرية في إعطاء إجازات التعليم بينما في أوروبا هذه الكفاءة كانت مخصصة لرئيس الأكاديمية (Le recteur)، إلى جانب هذا الاختلاف "الإجازة" أو الرخصة (La licentia docendi) كانت أداة متشابهة في الحياة الجامعية.

تفسّر هذه التشابكات في الممارسات الجامعية الإسلامية و المسيحية عبر الدور الذي لعبته إسبانيا في تنظيم اتصالات بينهما.

كانت إسبانيا الإسلامية من أكبر المراكز الأكاديمية للقرون الوسطى، فبعد الاستيلاء على Tolède من طرف المسيحيين (1085) أصبح هذا البلد الطريق الأساسي الذي تعبر من خلاله ثمار العلوم الإسلامية إلى أوروبا المسيحية.

أسس الأرشوفك ريمون (Archevêque Raymon) في تولد مدرسة لترجمة أعمال العرب إلى اللاتينية و بذلك جعلها تحت تصرف العالم المسيحي.

لقد ترجم كنوز الأدب و الفلسفة و العلم و الأدب العربي إلى اللاتينية لوضعها تحت استعمال الأساتذة و طلبة مسيحيين.

و بذلك فإن أفكار تنظيم الجامعة الأوروبية قد استمدت من الكتب الإسلامية.

2.2. التعليم العالي في العهد العثماني:

كانت أكثر البلدان العربية حتى عام 1914 تنتمي إلى الإمبراطورية العثمانية، و لقد اتسم هذا العهد بالإرهاب و السيطرة و التخلف في شتى المجالات و منها التربية و التعليم، حيث اتجه التقليد و الاقتباس من الأنظمة التعليمية الأوروبية خاصة النظام الفرنسي، الأمر الذي جعله جامدا خاليا من أثر الأرضية الاجتماعية، هدفه المحدد إعداد فئة من زعامات أهل البلد لسد حاجة الحكومة من الموظفين و المستخدمين و الإداريين.

فلم يترك النظام التعليمي في البلاد العربية خلال العهد العثماني أثارا حميدة، فلقد كانت مسيرته الكمية بطيئة، مما أدى إلى تفشي الأمية و الجهل بين سكان البلدان العربية، و ليس هذا فحسب، بل كانت السلطات العليا تصدر باستقدام العلماء العرب إلى الأستانة عاصمة الإمبراطورية، مما زاد الطين بلة بتفشي الجهل و الأمية عندما سرقت منارات العلم من البلاد العربية.

أما من الناحية النوعية فكان المستوى ضعيفا، و كانت المواد الدراسية كافة باللغة التركية ولم يستثنى من القاعدة حتى اللغة العربية لإضعاف الشعور القومي و التقليل من الاعتزاز بالتراث و هذا ما أطلق عليه "بسياسة التريك" كي تبقى الدول العربية في تبعية للإمبراطورية العثمانية، علما أنّ اللغة التركية للأمس القريب كانت تكتب بأحرف عربية أربعة قرون مدّة الاستعمار العثماني، جعلت من المنطقة العربية مقطوعة عن الاتصال الحضاري و التواصل بين الماضي و المستقبل، و كان لهذه الفترة المظلمة بتاريخ الأمة العربية أكبر الأثر في تأخير الحضارة العربية عن مواصلة تطورها السابق الذي استندت إليه و ارتكزت على منجزاتها الحضارة الأوروبية في نهضتها بعد عهد الظلمات بالقرون الوسطى.

و مرحلة الاستعمار التركي تشابه مرحلة القرون الوسطى بالتخلف الأوروبي،
و ربما كان أسوأ لأن أوروبا حافظت على لغاتها الوعاء الذي صبت فيه كل
حضارتها و تطورها.

3.2. التعليم العالي في عهد الاحتلال و الانتداب:

بعد احتلال جيوش الحلفاء البلاد العربية و بموجب اتفاقية سايكس بيكو سنة 1916 تم تقسيم العالم العربي بين الدول الاستعمارية، بريطانيا، فرنسا، إيطاليا التي تولت إدارة التعليم و وجهته لمصالحها.

و يمكن تلخيص السياسة التعليمية المتبعة في عهد الانتداب والاحتلال بما يأتي:

أ. الهدف من التربية هو إعداد فئة من المواطنين لإعدادها كموظفين و مستخدمين لمساعدة السلطات الأجنبية على إدارة الحكم و تنفيذ السياسة الاستعمارية.

ب. الصفة الغالبة على الأنظمة التقليدية العربية في عهد الاحتلال و الانتداب هي الصفة النظرية الأكاديمية، أما الناحية العملية و المهنية فكانت مهملة.

ج. طغيان المركزية في إدارة شؤون التربية، و تجميعها بيد السلطة المركزية في العاصمة من حيث التمويل و وضع المناهج و التفيتش و الامتحانات.

د. التوسع الكمي في عدد المدارس و التلاميذ كان محدودا لا يفي بحاجة البلاد العربية و متطلباتها.

هـ. إهمال الاتجاه القومي الوحدوي في النظام التعليمي، و ترسيخ الاتجاه القطري و روح الانعزالية لكل قطر، وقد انعكست سياسة "فرق تسد" على التعليم فسادت سياسة التمييز العنصري و التفرقة الطائفية و التعصب الديني.

و. اقتصر التعليم على أبناء الأغنياء عموما لما يتطلب الأمر من تكاليف لا يستطيع عليها أبناء الفقراء و الذي غالبا في الأرياف.¹⁸

¹⁸ مسارع الراوي "العمل التربوي العربي المشترك و دور المنظمات العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، أكتوبر 1980.

فكان أبناء المدن الأغنياء من ذوي الخطوة في التعليم و العمل مع المؤسسات الاستعمارية الذين عرفوا بالباشوات و البكوات و الأغوات، و كان لهذا الواقع أثر بالغاً في مرحلة الاستقلال الوطني، حينما تزعمت هذه الطبقة المتعلمة من أبناء البلد مقاليد السلطة في البلاد، فحافظت على النمط القديم رغم برامجها الوطنية التي سطرّها لترغيب المواطنين بالأنظمة الوطنية.

4.2. التعليم العالي في عهد الاستقلال و الحكم الوطني

لقد ناضلت البلاد العربية من أجل استقلالها و ضحّت كثيرا لنيل الاستقلال الوطني حتى حصلت عليه، ولكن مما يؤسف له أنّ الاستقلال الذي نالته كان شكلا و صورة وليس فعلا و محتوى، فقد كان تاريخ نيل الاستقلال و الحكم الوطني في الأقطار العربية يختلف من بلد إلى بلد، فبعضها حصل على الاستقلال في الثلاثينيات، و بعضها في الأربعينيات أو الخمسينات و البعض الباقي في الستينات و بقيت فلسطين الاستثناء، لتصبح تحت سيطرة العدو الصهيوني بعدما كان تحت الانتداب البريطاني الذي أعطى وعد بلفور للصهاينة.

شهدت فترة الحكم الوطني في البلاد العربية محاولات لإصلاح الأنظمة التعليمية باءت أكثرها بالفشل لأنها كانت محاولات ارتجالية غير متكاملة لم تتوفر لها شروط نجاح التنفيذ "لم تكن قادرة على التصدي للمشاكل الإدارية و الفنية و السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية، التي كانت الأنظمة التعليمية تواجهها، و لذلك بقيت هذه الأنظمة التعليمية في عهد الاستقلال الوطني متخلفة عن ركب التقدم و الاتجاهات التربوية الحديثة"¹⁹

و أهم الاتجاهات و السمات البارزة في الأنظمة التعليمية في البلاد العربية في عهد الاستقلال و الحكم الوطني:

أولا . كانت الأنظمة التعليمية في العهود الوطنية امتدادا لعهود الاحتلال و الانتداب، من حيث الهدف الذي كان يركز على إعداد فئة من الموظفين تتولى تصريف شؤون الدولة، المناهج أو محتوياتها كان أثرها مقتبسا و منقولا من العرب، تغلب عليه الصيغة النظرية الأكاديمية و تعوزها الناحية العملية. إن الفكر التربوي و

¹⁹ مسارع الراوي، المصدر السابق

الأسس النظرية التي استندت إليها الأنظمة التعليمية في البلاد العربية كان في الغالب، مقلد مقتبسا يعوزه التجديد و الأصالة و التجريب و الوظيفية.

ثانيا . المركزية الخانقة في الإدارة، أي الأخذ بمبدأ المركزية الشديدة في الإدارة التعليمية و الخطط التربوية و القوانين و الأنظمة و التمويل و إقرار المناهج و الامتحانات و إعداد المفتشين و المعلمين من اختصاص الإدارة المركزية التي تصدر إلى المحافظات كأوامر عسكرية، فلقد فرضت هذه المركزية للإدارة التعليمية و ما صاحبها من بيروقراطية، كابوسا من الجمود و التصلب و زيادة في الروتين و البطء في التغيير وقد أدى إلى ابتعاد التربية و التعليم عن التجديد و الإبداع و التجريب.

ثالثا . التوسع الكمي في بداية الحكم الوطني حيث أخذ الناس يستشعرون بتخلف البلد في نواحي الحياة المختلفة، وفي مقدمتها التربية و التعليم الأساسي و العالي، و هذا ما أدى بالحكم الوطني مدفوعا برغبة الناس و ضغط الأهالي إلى التوسع في التعليم الابتدائي والثانوي و العالي و السعي إلى القضاء على بعض مظاهر التخلف، فازدادت عدد المدارس، و تضاعفت أعداد الطلبة و كذلك ميزانية التربية، إذ أن هذه الزيادة كانت محدودة و لم تكن كافية ومحقة لمتطلبات المواطنين و آمالهم فضلا عن أن هذه الزيادة شملت العاصمة و المدن الكبرى، أما القرى و الأرياف كان الاهتمام بها قليل اذ لم يكن أصابها الإهمال، فتفشيت الأمية بين عامة الناس و ساء الجهل بين الطبقات الفقيرة.

رابعا . انخفاض مستوى التعليم: فقد صاحب التوسع الكمي في التعليم في الدول العربية انخفاضا في مستواه، و لعل أسباب هذا الانخفاض و التردّي من حيث النوعية و الجودة هو غياب استراتيجية واضحة و عدم الإعداد المسبق لمتطلبات هذا التوسع و نجاحه. كالحاجة إلى الأبنية المدرسية اللازمة، و المناسبة و

إعداد المعلمين المدربين و المفتشين الكفوئين و توفير الوسائل التعليمية المساعدة، و فوق ذلك كلّه عدم مناسبة المناهج الدراسية و محتواها لقدرات التلاميذ و قابليتهم لأن هذه المناهج وضعت من أجل الصفوة المختارة و أصحاب القابليات العقلية العالية من الطلبة، أما الطلبة الآخرون من أصحاب القابلية المتوسطة و المواهب الفنية فالمنهج لا يناسبهم و لا يراعي فروقهم الفردية و منشئهم الاجتماعي. مما سبب هدرا و ضياعا في التعليم و رسوبا و تسربا.²⁰

²⁰ مسارع الراوي، المصدر السابق.

5.2. التعليم العالي في العهد الجمهوري:

وقعت في بعض الأقطار العربية عدة انقلابات عسكرية و ثورات أحدثت تغييرات في أنظمة الحكم، أطاحت بالملكية و الحكم الإقطاعي و العشائري، و حلت محله الحكم الجمهوري كما هو الحال في سورية، مصر، العراق، و مما يؤسف له أنّ الأنظمة الجمهورية في كثير من البلاد العربية لم تحدث تغييرات جذرية في بنية المجتمع و أنظمتها الاقتصادية و السياسية بالمستوى الذي تطمح إليه الجماهير العربية، من تحقيق لهدف الوحدة و الديمقراطية بشقيها السياسي و الاقتصادي.

"و لذلك نجد أن النظام التعليمي فلسفة و أهدافا و محتوى في العهود الجمهورية في عدد من البلاد العربية ما هو إلا امتداد للنظام التعليمي الذي كان سائدا في عهود الاستقلال و الحكم الوطني"²¹

إن الموضوعية و الإنصاف يتطلبان منا أن نشير إلى أن إصلاحات و محاولات التغييرات التي حدثت في العهد الجمهوري كما حصل في سورية، العراق و مصر، "إلا أن هذه التغييرات و الإصلاحات كانت سطحية تتناول أكثرها الشكل بدلا من الإصرار على تغيير الجوهر و المضمون، و كانت هذه الإصلاحات الجزئية على هامش مجرى التعليم و مسيرته العامة"²²

و يمكن تلخيص أهم السمات البارزة للتعليم في العهد الجمهوري بالآتي:²³

1. عدم اعتماد التعليم بمراحله المختلفة، من الناحية التطبيقية على فلسفة تربوية واضحة منبثقة من فلسفة اجتماعية تحدد الأهداف و ترسم السبل و تجعل من التعليم قوة إنتاجية ضخمة، و عملية تنمية اجتماعية و اقتصادية و أداة لتوجيه

²¹ د. مسارع الراوي، المصدر السابق

²² نفس المصدر

²³ نفس المصدر

الجيل الجديد توجيهها قوميا ذا نزوع إنساني تقدمي يساهم في الحضارة الإنسانية، إن غياب الفلسفة التربوية الواضحة للنظام التعليمي أدى إلى عدم مسايرة المناهج المدرسية و محتوى الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة لواقع المجتمع و مشاكله و حاجاته كما أداة إلى رداءة الكتاب المدرسي المقرر و عدم ملائمته لطبيعة التلاميذ و حاجات المجتمع.

2. المركزية و تجميع السلطة التعليمية في الوزارة
3. التركيز على التوسع الكمي في حجم التعليم
4. زيادة كلفة التعليم و انخفاض إنتاجيته
5. فقدان التوازن في الخدمات التعليمية التي تقدم للمواطنين
6. عدم التوازن في محتوى التعليم و أنواعه.

6.2. الجامعات العربية امتداد للجامعات الأوروبية

لعل أولى الملاحظات التي نسجلها لدى تحليل الوظيفة العلمية للجامعات العربية هي انقطاع الصلة بين التقاليد الجامعية العربية الراهنة، و بين التقاليد العربية والإسلامية في التعليم العالي التي سادت في أوائل العصور الوسطى. فإذا استثنينا الجامعات الأجنبية في العالم الغربي، كالجامعة الأمريكية بالقاهرة و الجامعة الأمريكية و الجامعة اليسوعية في بيروت في الواقع تمثل التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية و فرنسا، فإننا نجد أن الجامعات العربية تستمد معظم تقاليدھا من الفلسفات و النظام المسيطرة على الجامعات الغربية.²⁴

فقد نجح العرب و المسلمون في العصور الإسلامية الأولى أن يطوروا مجموعة من التقاليد الفكرية و النظامية في التعليم العالي، و تدور هذه التقاليد حول النظر إلى العلم كرسالة تؤدي.

و قد أثبت المؤرخون أن هذه التقاليد كان لها أثر في نشأة التقاليد الجامعية الأوروبية، ابتداء من القرن الحادي عشر، بيد أن الركود الغربي أصاب المجتمعات العربية و الإسلامية ابتداء من القرن الثاني عشر، امتد ليشمل المؤسسات العلمية العالية في بغداد، و دمشق و القاهرة و قرطبة، بالإضافة إلى انهيار عدد كبير من المدارس و المساجد، و تدهور روح البحث العلمي من ناحية أخرى، ابتداء من القرن 11، طورت أوروبا مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالوظيفة الجامعية تدور حول علمانية المعرفة، و التخصص النظامي و وضع القواعد الرسمية لمنح الدرجات العلمية، و عندما اصطدمت البلاد العربية بأوروبا عقب الهزائم التي لحقت بالإمبراطورية العثمانية في القرن 18 و 19، لم يكن أمام العرب من نموذج للتحديث العلمي سوى النموذج الغربي الذي كان بادي التفوق في مواجهة المؤسسات العلمية العالية التي خلفتها الإمبراطورية العثمانية. و لهذا فإن حركة التحديث

²⁴ متى عقراوي، التقليد الجامعي في الشرق الأوسط، الجامعة و انسان الغد، الجامعة الأمريكية في بيروت 1986، ص128 - 129

العلمي في عهد محمد علي في أوائل القرن التاسع عشر اتجهت مباشرة إلى تقليد هذا النموذج بتأسيس مدارس جديدة لا تخضع للسلطة الدينية كمدارس الطب و الهندسة و الصيدلة، و قد ازداد هذا الاتجاه نحو تقليد النظم الغربية في التعليم العالي، بعد إنشاء الجامعات الأجنبية في العالم العربي كالجامعة الأمريكية في بيروت عام 1868 و الجامعة اليسوعية عام 1875 و جامعة الجزائر التي أسسها الفرنسيون عام 1909 و التي ظلت تابعة لوزارة التعليم الفرنسية حتى عام 1962 و الجامعة الأمريكية في القاهرة عام 1919.

تعتبر الجامعة المصرية التي أنشئت عام 1908 أول محاولة وطنية لتأسيس جامعة وطنية عربية، بيد أن الجامعة المصرية و مثيلاتها من جامعات عربية ابتداء من أواخر الأربعينيات نشأت في إطار التقاليد اليونانية الرومانية المسيطرة على الجامعات البريطانية في القرن 19.

هذه التقاليد تدور حول اعتبار الجامعة بمثابة مكان لتلقي فروع المعرفة العامة، أي تهدف إلى خلق ثقافة عالمية للنخبة المختارة من الأفراد، و لا تهدف إلى تحقيق منافع اجتماعية محددة، و لذلك فالجامعة تقوم أساسا بوظيفة تدريس الأدب الحر و التراث الكلاسيكي.

الواقع أن هذا المفهوم الذي كان يسيطر على تقاليد جامعتي أوكسفورد و كامبردج، انتقل إلى الجامعة المصرية متمثلا في التركيز على الدراسات الإنسانية و الكلاسيكية في إطار كلية الأدب. كما أن معظم الجامعات العربية انطلاقا من هذه التقاليد أو من تقاليد متشابهة، فإن المؤسسات العربية و الإسلامية القديمة نفسها اتجهت نحو التكيف مع النظم الغربية في التعليم العالي، و قد تمثل ذلك في حركة إصلاح الأزهر من خلال سلسلة من القوانين و الأنظمة التي سنت في عامي 1891 و 1969، بمقتضى هذه القوانين تم تنظيم العلوم التقليدية

في كليات مستقلة كالشريعة و أصول الدين، و تنطبق الملاحظة نفسها إلى حد كبير على الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة و جامعة القيروان بالمغرب.

فالجامعة الإسلامية مقسمة إلى كليات على النمط الغربي، كلية القرآن الكريم، كلية الشريعة و كلية الدعوة وأصول الدين، أما جامعة القيروان فقد تأثرت كجامعة إسلامية بالثقافة الفرنسية و نظمت على نمط يشبه نمط الجامعة الإسلامية و جامعة الأزهر، من ناحية أخرى فإن جامعة الأزهر أدخلت عليها كليات جديدة كالطب و الهندسة و الزراعة على غرار التعليم المدني، وهناك اتجاه قوي في المغرب للأخذ بالنظام نفسه في جامعة القيروان.

و أخير فإننا نجد أنه في بعض البلدان العربية ألحقت كلية الشريعة بالجامعات المدنية، كما حدث في تونس حيث تحولت الجامعة الزيتونية إلى كلية للشريعة و أصول الدين و ألحقت بالجامعة التونسية عام 1961 و في سوريا و الأردن و السعودية حيث ألحقت كلية الشريعة بجامعة دمشق عام 1954 و بالجامعة الأردنية عام 1971 و في العام التالي ضمت كلية الشريعة و الدراسات الإسلامية إلى جامعة الملك عبد العزيز.

و لعل الأخذ المتزايد بالتقاليد للجامعة الغربية حتى في المؤسسات الدينية التعليمية العالية العربية يتضح في أخذ تلك المؤسسات بنظام الدرجات العلمية الغربية كالماجستير و الدكتوراه؛ بحيث رأينا مشايخ الأزهر الشريف يتخلون تباعا في مطلع الثمانينات عن لقب المشيخة و درجة العالمية مفضلين عليها لقب دكتور و درجة الدكتوراه التي لا أصل لها في النظام الأزهري العريق، هذا يجعلنا نؤكد أن التعليم قديما كان يعد نوعا من أنواع الترف الإنساني و لذلك كان مقصورا على فئة اجتماعية معينة دون غيرها، و هي الفئة التي كانت تملك الثروة و السلطة و الأصل الاجتماعي، المرتبطة بالنخبة السياسية و الاجتماعية الحاكمة. و مع بداية

الثورة الصناعية في إنكلترا و الثورة الاجتماعية في فرنسا في القرن الثامن عشر، تغير مفهوم التعليم و محتواه و أهدافه، و تجاوز تلك الفئة الاجتماعية التي ظلت لقرون طويلة تحتكر العلم و المعرفة دون غيرها من طبقات المجتمع.

و إبان نشوء البرجوازية الصاعدة كانت في أمس الحاجة إلى عمال مهرة فنيين يقومون بأدوارهم في العملية الإنتاجية الصناعية التي تحول المجتمع إليها بعد القضاء على مرحلة الزراعة الإقطاعية، فلم يكن أبناء الصفوة، النبلاء و الأمراء راغبين البتة في الانخراط في العمل المهني و اليدوي، و اقتصر دورهم على تحصيل العلم و المعرفة النظرية. الفلسفة، الشعر، الأدب بأنواعه كامتياز طبقي و اجتماعي. وبذلك تم تقسيم العلم و تقسيم البشر، و من هنا نشأت الحاجة إلى تعليم أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة، ليس بغرض تثقيفهم و توعيتهم، و لكن بغرض قيامهم بأدوار مهنية في العملية الإنتاجية لزيادة العائد الاقتصادي الذي يعود بدوره على تلك الفئة صاحبة الامتياز الطبقي و المعرفي و من هنا بدأت النية التعليمية تنعكس في البنية الاجتماعية و الطبقية في المجتمع و تركز التفرقة و التمييز بين التعليم النظري كامتياز لأبناء الصفوة و التعليم الفني و المهني لأبناء الفقراء.

إذن فكرة توسيع نطاق التعليم و انتشاره بين أبناء فئات الشعب كانت تلبية لاحتياجات التطور الاجتماعي و الاقتصادي و الصناعي الذي ساد أوروبا في القرن الثامن عشر. و في الواقع العربي كانت نفس البداية مع اختلاف البنية الاجتماعية و الاقتصادية العربية، فتحول التعليم في المنطقة العربية حيث كان تقليدا للنمط الغربي فقد تحول التعليم من شكله الأول الديني البسيط في الكتابات و المساجد إلى تعليم على غرار التعليم الأوروبي، دون التطوير به بما يتلاءم و الواقع العربي، و لعل تجربة محمد علي باشا في تكوين أول دولة حديثة في المنطقة العربية عام 1805 استطاع فعلا إنشاء أول نظام تعليمي علماني تعرفه مصر و المنطقة

العربية، و ذلك باستقدامه النظام التعليمي الفرنسي و إهماله التعليم الديني و لاحتياج الدولة الجديدة إلى الأفراد المؤهلين و المدربين فنيا و عسكريا و سياسيا، و كان التعليم يقدم بالمجان وهذه أول تجربة من أشكال المجانية و التوسيع في التعليم و تقديمه لأبناء الفقراء و بذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيرا عن حركة التطور الاجتماعي و الاقتصادي للمجتمع، بقدر ما كان أداة في يد السلطة السياسية حينذاك لتحقيق أحلامها في بناء الدولة المنشودة و مع انتشار الاستعمار الأوروبي في البلدان المتخلفة صناعيا، ظل هذا الفهم سائدا لدى القوى الاستعمارية، و هو توفير التعليم للفقراء بالقدر الذي يحقق مصالح الاستعمار و مصالح من يتعاونون معه في الداخل، و بعد الاستقلال السياسي لجميع مصالح الاستعمار و مصالح من يتعاونون معه في الداخل، و بعد الاستقلال السياسي لجميع بلدان العالم العربي، ما عدا فلسطين بقي النموذج الاستعماري للتعليم هو السائد في جامعاتنا، دون إجراء أي إصلاح بما يخدم الواقع العربي، رغم شعار ديمقراطية التعليم الذي ساد بعض أقطار العالم العربي بقي التعليم في العالم العربي خاضعا للتقسيم الدولي للعمل العلمي.

7.2 الجامعات العربية و التقسيم الدولي للعمل العلمي:

بالإضافة إلى الأخذ بالتقاليد الجامعية الغربية في الجامعات العربية، "فإن نمط تفاعل تلك الجامعات الأجنبية يأخذ في طابع التقسيم الدولي للعمل العلمي كما وصفه فالتونغ. و يتضح ذلك بالذات بالنظر إلى أعداد أعضاء هيئات التدريس بالجامعات العربية، و أشكال التفاعل البحثي العلمي مع الجامعات الأجنبية"²⁵ و تعتمد الجامعات العربية في إعداد هيئة التدريس على الجامعات الأجنبية، و ذلك في شكل إيفاد المبعوثين للحصول على الدرجات العلمية التي تؤهلهم لشغل وظائف كأعضاء هيئة التدريس و لا شك أنّ تلك العملية تعود على البلاد العربية بفوائد كثيرة، أهمها متابعة التطور العلمي و الثقافي العالمي، و خلق علاقات علمية و ثقافية مع الجامعات و المراكز العلمية الأجنبية، بيد أن تأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأجنبية قد يؤدي إلى تبعية علمية من خلال لغة التدريس غالباً هي لغة أجنبية خاصة بالفروع العلمية كالطب و الهندسة و الصيدلة، و هذا يطرح مشكلة تعريب الجامعات.

فبعض المبعوثين يتجه إلى تقبّل المفاهيم و الأطر الفكرية و البحثية الغربية و تتحدد وظيفته في مجرد نقل العلم الغربي حتّى و لو لم يناسب الواقع العربي وكثير منهم يجري بحوثه العلمية على مشكلات أجنبية.

أضف إلى ذلك أن تأهيل أعضاء هيئات التدريس العربية في الخارج يحرم الجامعات العربية من أسباب الانطلاق الذاتي، بل يحرمها من غير قليل من المبعوثين الذين يمتنعون عن العودة إلى الوطن بعد إتمام دراستهم في الخارج.

و هذا الواقع أفرز ظاهرة "هجرة الأدمغة" التي تكلف الدولة مبالغ طائلة لإعدادها، وفي اعتقادنا أن المبالغ التي تنفق على إيفاد المبعوثين للخارج من شأنها

²⁵ د. محمد سليم السيد، "الجامعات العربية و ظاهرة التبعية العلمية"، مجلة المستقبل العربي، العدد 4 جوان 1982

أن توفر جوًا علميا و بحثيا يحقق للجامعات العربية إمكانية الانطلاق الذاتي و التعامل مع المشاكل العربية، بجانب الأثر العلمي التراكمي، وفي الوقت نفسه فإنه يمكن تحقيق الاحتكاك العلمي الخارجي عن طريق إيفاد هيئات التدريس في مهمات علمية بعد تأهيله داخليا، و عن طريق عقد الاتفاقيات الثقافية مع الجامعات الأجنبية و الاشتراك في المؤتمرات العلمية.

و إن كنا لا نريد بحث مشكلة "هجرة الأدمغة" التي لها أسباب عديدة، إلا أننا أشرنا إليها كأحد نتائج التبعية العلمية للجامعات العربية، حيث يجد خريجوا الجامعات فرصهم في الدول الغربية أكثر منها في الدول العربية التي أوفدت أبناءها لإعدادهم لهيئات التدريس في الجامعات العربية.

و يتضح النمط الثاني للتقسيم الدولي للعمل العلمي الذي تشترك فيه الجامعات العربية في ميدان البحوث العلمية العربية و البحوث العلمية المشتركة.

فكثير من البحوث العلمية المنشورة في الوطن العربي هي في الواقع ترجمات لبحوث أجنبية من ناحية أخرى فإننا نجد أن كثيرا من البحوث المشتركة بين الجامعات العربية و الجامعات الأجنبية يعكس المفاهيم العلمية الغربية سواء من حيث المنهج أو مشكلة البحث أو أنه يعكس حاجات الباحثين في الجامعات الأجنبية.

8.2. تعريب التعليم العالي في البلدان العربية:

يقصد بتعريب التعليم الجامعي أن تكون لغة التدريس هي اللغة العربية، سواء من حيث الموضوع أو اللفظ الأجنبي، و الواقع أن مشكلة تعريب التعليم الجامعي من المشكلات التي تكاد تنفرد بها الجامعات العربية، باستثناء بعض الدول الإفريقية، جنوب الصحراء التي خضعت للاستعمار، و بعض الدول التي كثرت فيها اللغات المحلية بحيث لا توجد لها لغة قومية جامعة كالهند، فإن التعليم الجامعي في العالم يتم باللغة القومية، و هو في بريطانيا و الولايات المتحدة الأمريكية و استراليا بالإنكليزية، وفي الصين باللغة الصينية... الخ، أما في العالم العربي فإن قضية التدريس باللغة العربية في الجامعات ما زالت قضية إشكالية مطروحة، و تكفي الإشارة هنا إلى المناقشات التي دارت في مؤتمر تعريب التعليم العالي في الوطن العربي الذي عقد في بغداد 1978، و ندوة التعريب التي عقدت في الخرطوم عام 1979 لتبين أنّ قضية التدريس و البحث باللغة العربية في جامعات العالم العربي هي أحد مظاهر التبعية الثقافية و العلمية للجامعات الغربية.

الواقع أن قضية تعريب التعليم الجامعي العربي هي قضية حديثة ترتبط بالسيطرة الاستعمارية على العالم العربي محاولة التخلص من التبعية العلمية للغرب بعد الاستقلال.

ففي عصور ازدهار المؤسسات العلمية العربية و الإسلامية في العصور الوسطى، كانت اللغة العربية هي لغة التدريس و البحث، و في حال نقل التراث العلمي الإغريقي أو الروماني اتجه العرب إلى الترجمة و التعريب و الاستيعاب في الثقافة العربية و من الملاحظ كذلك أن حركة النهضة العلمية في عهد محمد علي، و رغم أنها اقتبست النظم التعليمية الأوروبية، حرصت على تعريب العلوم المنقولة، وكان الحكام يلزمون طلاب البعثات بنقل هذه العلوم إلى اللغة العربية، و أن تكون العربية هي لغة التدريس.

بيد أنه مع وقوع مصر تحت الاستعمار البريطاني تحولت المدرسة إلى اللغة الإنجليزية، من ناحية أخرى، فإن المؤسسات التعليمية العالية التي أنشئت في ظل الاحتلال استعملت لغة المستعمر كلغة للتدريس. فكلية غوردن التذكارية التي أنشئت في السودان عام 1902 كانت مرتبطة بجامعة لندن، تدرس باللغة الإنجليزية و يحصل طلبتها على درجاتهم العلمية من جامعة لندن و بعد إنشاء كلية الخرطوم الجامعية عام 1951، استمر لاتجاه نفسه حتى تأسيس جامعة الخرطوم عام 1956 و كذلك كلية الآداب في جامعة الملك محمد الخامس بالمغرب كانت حتى عام 1962 تابعة لجامعة بوردو الفرنسية، كذلك استعملت جامعة الجزائر المؤسسة الفرنسية عام 1909 اللغة الفرنسية و استعملت الجامعة الأهلية المصرية التي أسست عام 1908 اللغة الإنكليزية و في كلية الآداب قسم كبير من الدراسة يتم بواسطة أساتذة أجانب و باللغات الأجنبية و مع استقلال البلاد العربية، بدأ الاتجاه بين الجامعيين العرب للتخلص من التدريس باللغة الأجنبية في إطار ما سمي بتعريب التعليم الجامعي و قد سارت جهود الجامعات العربية في ثلاثة محاور رئيسية:

أولا . المحور التشريعي:

و قوامه إدخال نصوص في قانون الجامعات الوطنية تجعل من هذه اللغة العربية بمثابة لغة التدريس، و في هذا المحور سارت مصر و العراق على هذا السبيل.

ثانيا . المحور العلمي:

و قوامه أن تكون اللغة العربية هي لغة المراجع و المؤلفات الجامعية العربية و في هذا الصدد يمكن أن نميز توجهين:

(1) الترجمة:

و هو التوجه الذي تبعته جامعة دمشق و الجامعة الأردنية، و يجدر بالذكر أن جامعة دمشق كانت رائدة في مجال التأليف و البحث و التدريس باللغة العربية،

إلا أن الترجمة تشكل حيزا مهما في جهود التعريب و يدور هذا التوجه حول ترجمة المؤلفات الأجنبية إلى العربية على أن تدرس كما هي.

(2) التأليف باللغة العربية:

و هو التوجه الذي تبعته جامعة القاهرة، ففي تلك الجامعة صدر العديد من المؤلفات العربية عن الموضوعات العلمية الأجنبية، و بالذات في ميدان العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

و نلاحظ في هذين التوجهين التأليف و الترجمة الهدف هو إغناء و تغذية المكتبة العربية بالكتب العلمية باللغة العربية، لكن مسألة التأليف العلمي متعثر و سيبقى متعثرا إلى مدة طويلة بسبب الهوية العلمية التي تفصل المجتمع العربي عن المجتمعات المتقدمة. و هنا تطرح مسألة الترجمة و تحديد المصطلحات العلمية لترقية اللغة العربية بما يجعلها لغة علم، الأمر الذي يطرح قضية الترجمة رديئة لعملية التأليف، و ليس من قبل المبالغة القول أن الترجمة هي أهم عامل ثقافي منفرد ساهم في انبثاق النهضة العربية الحديثة على اختلاف مستوياتها، فالعالم العربي قديما كله ترجمة.

و العلم أيضا عند الغالبية من شعوب العالم هو ترجمة، لكن المذهل في الواقع العربي الراهن أن نسبة الترجمة العلمية ما زالت ضئيلة قياسا إلى مجموع ما يترجمه الغرب.

(3) المصطلحات العلمية :

و من المدهش أن معظم المحاولات التي تمت في هذا الصدد تمت خارج إطار الجامعات العربية غالبا باستثناء الجهود التي بذلتها جمعية خريجي كلية العلوم بجامعة القاهرة، و مجلة رسالة المعلم، و بعض الجهود الفردية لأساتذة الجامعات، فإن جهود تعريب المصطلحات العلمية تمت في إطار مجمع اللغة العربية في القاهرة، جامعة الدول العربية و بالذات الإدارة الثقافية و المنظمات المتخصصة و المجمع

العلمي العراقي، و المجمع المصري للثقافة العلمية و مجمع اللغة العربية الأردني و الاتحادات المتخصصة و الاتحاد العلمي العربي.

بيد أننا نلاحظ رغم تلك الجهود، أن مشكلة تعريب التعليم الجامعي العربي كأحد مظاهر التبعية العلمية للجامعات العربية لم تحسم بعد. فالمشكلة مازالت قائمة بالنسبة للعلوم الطبيعية في كثير من الجامعات العربية، فالتدريس و البحث العلمي، بما في ذلك المجالات العلمية المتخصصة بمجالات الطب و الصيدلة و الكيمياء، تتم بلغات أجنبية على الرغم من أن معظم الأساتذة و الباحثين من العرب.

و في مجال الإنسانيات و العلوم الاجتماعية، رغم أن العربية هي لغة التدريس و البحث العلمي، إلا أننا نجد التبعية الثقافية تتضح في عدة مجالات منها:

أولاً:

أن اللغة التي تدرس بها العلوم الاجتماعية و الإنسانيات في الجامعات العربية هي خليط من العامية و المفردات الأجنبية.

ثانياً:

أن المفردات الأجنبية كثيراً ما تقدم بألفاظها الأجنبية حسب لغة البلد الأجنبي الذي تعلّم فيه الأستاذ.

ثالثاً:

أنه في كثير من الجامعات لم تجري محاولات لربط المصطلح الأجنبي بمصطلح عربي مقابل.

إن قضية تعريب التعليم الجامعي ليست كما يبدو أول وهلة مجرد مشكلة تتعلق بالتعامل داخل الجامعات و لكنها ترتبط بقدرة الجامعات العربية على الاصطلاح بكفاية بما يلي:

1. الوظيفة العلمية:

اللغة القومية هي المنطلق الأساسي الذي تنطلق فيه الأمم في ثورتها العلمية، و ذلك ما تثبته خبرة الجامعات اليابانية و الصينية، كما تثبته أيضا الخبرة التاريخية لمدرسة الطب المصرية في النصف الأول من القرن 19، و مدرسة الطب السورية في النصف الأول من القرن 20، فقد ازدهرت حركة التأليف و الترجمة و النشر و البحث العلمي في هاتين المدرستين حينما استعملت اللغة العربية كلغة للتعامل و في هذا الصدد يؤكد الدكتور عبد الحافظ حلمي عميد كلية العلوم عين شمس، أنه ثبت من التجارب العلمية أنه عند تدريس موضوع الجماعتين من الطلاب العرب متكافئين على وجه العموم، تتلقاه إحداها بالعربية و تتلقاه الأخرى بالإنجليزية، و كانت الحصيلة أن الطالب من المجموعة الأولى يكون فهمه للموضوع أتم و أعمق في وقت أقصر و بجهد أقل و يضيف أن لغة العلم هي مركز لأربع دوائر متداخلة هي:

أ. الأعمال و المهن العلمية ب. نشر الثقافة العلمية

ج. تدريس العلوم د. البحث العلمي و نشر نتائجه

و هذا معروف في نظريات التعلم، إن الإنسان يكون أكثر قدرة على الاستيعاب و الفهم بلغة الأم التي يتقنها لكونه تعلم التفكير بها، لذا فالدراسة بلغة أجنبية تجعل عملية التفكير في ترجمة ذهنية لاستيعاب ما يتلقاه من معلومات.

2. الوظيفة الاجتماعية:

إذا انتقلنا إلى الوظيفة الاجتماعية للجامعات العربية، فإننا يمكن أن نحصرها في أربعة أدوار رئيسية:

أولا:

إعداد القوى البشرية المدربة مهنيًا لمواجهة حاجات مهن و تخصصات فنية محددة كالطب و القانون، و الواقع أن إعداد تلك القوى المهنية التي ستتعامل مباشرة مع المجتمع يتطلب أن تكون قادرة على التعامل المهني باللغة القومية.

ثانياً:

التنشئة للأجيال الجديدة، فالجامعة هي نقطة الاتصال الحقيقي للفرد بالقيم الاجتماعية، التاريخية و أداة لاكتساب الأفراد منظورا أكثر تركيبا و واقعية لتحليل الظواهر.

ثالثاً:

الجامعة هي أداة لتحقيق الاندماج بين أجزاء المنظومة الاجتماعية القومية كافة، و توحيد الإدارة القومية، و بلورة الهوية القومية، و تطوير الخصائص الرئيسية للشخصية القومية على نحو ما فعلته الجامعات الألمانية في توحيد ألمانيا، و الجامعة العبرية في القدس المحتلة في تطوير الفكر الصهيوني لإنشاء دولة إسرائيل.

رابعاً:

و الجامعة أخيراً تضطلع بدور في تحديد المفاهيم التي يعتنقها المجتمع، أو ما يطلق عليه تعريف الموقف الاجتماعي بلغة علم النفس الاجتماعي.

ملخص :

يتبين لنا مما سبق، أنه بعدما كانت الدول العربية في القرون الوسطى المؤسسة الأولى في التاريخ للجامعة و أثرتها من حيث العلوم و الفلسفة و الأدب العربي، عرفت ركودا بفعل الاستعمار بدءا من العهد العثماني الذي استمر أربعة قرون متوالية، و التي شكلت فجوة حضارية كبيرة للأمة العربية عن تاريخها السابق لهذه الفترة، الذي كان منارة لأوروبا في عصور القرون الوسطى، و مع انهيار الإمبراطورية العثمانية في الحرب العالمية الأولى عام 1914 جاءت مرحلة الاحتلال و الانتداب التي لم تكن أفضل من سابقتها على الشعوب العربية، فقد بقيت الأنظمة التعليمية العربية في خدمة الاستعمار الجديد الذي انتهى عهده مع نهاية الحرب العالمية الثانية عام 1945 من معظم الدول العربية.

غير أن نظام التعليم في العالم العربي بقي دون تطوير بحيث يعاني تبعية إلى التعليم العالي في العالم الغربي، حيث أن الجامعات العربية مازالت إلى حد كبير تعتبر امتداد للجامعات الغربية، من خلال مناهج التدريس، و منح الشهادات، هذا إضافة إلى أنها لا تلبى الاحتياجات الوطنية في العالم العربي، نتيجة هذه التبعية التي أثرت تأثيرا بالغا على العمل العلمي للجامعات العربية، فقد بقيت غالبا تعد هيئة التدريس الجامعي بالإيفاد للخارج، التي أدت بدورها إلى ما يسمى بهجرة الأدمغة و لعل أبرز مظهر التبعية للتعليم العالي في العالم العربي، يبدو في لغة التدريس، التي طرحت مشكلة تعريب التعليم العالي في العالم العربي.

3. الجامعة الجزائرية:

1.3. الجامعة الجزائرية خلال الاحتلال الفرنسي :

يقول C. lévi Staures كلّ شيء عبارة عن تاريخ، ما قيل البارحة تاريخ، ما قيل في الدقيقة الماضية هو تاريخ، بما أنّ التاريخ هو ظلّ الإنسانية، يمسّ أحوال العامة، الأحوال الفيزيولوجية، الاقتصادية، الاحساسية، الفنية، العمرانية، القانونية، السياسية من أجل الاحتفاظ بها بتجفيفها، في هذه الحالة لا نستطيع الاستغناء عن التاريخ و في موضوعنا هذا، عن تاريخ الجامعة.

تعود نشأة الجامعة إلى سنة 1909 بإمضاء رئيس الحكومة آنذاك Gérard Jonnart قرارا بنشأتها بحيث قال في تلك المناسبة أنّ "الجامعة الجديدة إلى جانب الخدمات التي سوف تواصل في أدائها في سبيل العلم و المهن الحرّة سوف تصبح بإمكانها أيضا تزويد الزراعة و الصناعة و التجارة الجزائرية بأيدي عالمة مؤهلة".²⁶ فحولت المدرسة للطب، للقانون، للأدب و العلوم إلى مؤسسات علمية عالية تحت لواء الجامعة الجزائرية.

أوّل دخول جامعي كان في نوفمبر 1859 و كان العميد Delacroix رئيس الأكاديمية أجرى خطابا بمناسبة أول دخول بحيث قال "... عن قريب، نظرا لإجراءات التي اتخذت مؤخرا، المسلمون يتمكنون من الاستفادة من خدمات المدرسة العليا الجديدة، لذلك يجب إعطائهم مكّونين من جنسهم و ثقافتهم..."²⁷

فحسب جمعية أصدقاء الجامعة "الجامعة التي أنشأت في الجزائر لا تختلف عن الجامعة الفرنسية بل هي متحدّة معها و مندجّة فيها، الخصوصية الوحيدة التي تتميز بها هي: كونها تحتوي على فروع أصلية و محلية بالزيادة إلى الفروع الأساسية

²⁶ Université d'Alger 1945.. J 1959 «Les amis de l'Association de l'université».

²⁷ ibid.

التي تدرس في الجامعة الفرنسية و جميع التخصصات العلمية و تكيفها إلى ميدان جزائري، بمعنى أنّها تريد القيام بتطوير العلم في الجانب الأوروبي و الإفريقي تحت لواء الغرب و الشرق²⁸

فبسبب هذه الخصوصية فإن: "في وسط المدارس العليا الأربعة يعيش أعضاءها صراعات لأنهم لديهم إيديولوجيات مختلفة" صراع بين مدرسين في العلوم و المدرسين في الأدب، صراع بين الشرقيين و الغربيين، صراع بين الفرنسيين و المعريين.

كان عدد الجزائريين لا يتعدى الخمسين و لكن بعد سنة 1920 مع ظهور الحركة الوطنية العصرية من طرف المثقفين الجدد كالصحافيين، القضاة، الأطباء، بدأ الاهتمام بالتعليم، بحيث يرونها كوسيلة للتحرر.

و لكن بعد 1954، ضعف عدد الطلبة نظرا لالتحاقهم بصفوف جيش الثورة.

2.3. الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال

بعد الاستقلال احتفظت بالجامعة الفرنسية و ذلك عبر برامج التعليم، الهيئة التدريسية و عبر نظام الامتحان و الشهادات حتى إصلاحات جويلية 1971 التي وضعت حدًا لاستقلالية الجامعة و وضع الأولوية للتكوين . مركز عمل.

من بين مميزات سير الجامعة البيروقراطية و فصل الجامعيين عن أخذ القرارات الإستراتيجية و التسيير السياسي، كما شوهده تطبيق سياسة جزارة هيئة التعليم و كذلك التعريب.

فإذا كانت هيئة التدريس قد أمتت حتى تكوينها دون سواها من أساتذة جزائريين، غير أنّه لا بد الأخذ بعين الاعتبار لمستوى الأساتذة الجزائريين، اللغة

²⁸ Ibid.

الأساسية المستعملة في التعليم و ذلك عند مختلف رتب الأساتذة، مميزاتهم الاجتماعية و الدراسية، المحتوى البيداغوجي للدروس.

من الأكيد أنّ تطور هيئة التدريس الوطنية قد شجعت في إطار سياسة تركيز الثقافة و السيطرة على ميكانزمات السوسيو اقتصادية، غير أنّه من الملاحظ أنّ تباين المدرسة الجزائرية . و الذي يرجع إلى تباين التكوين في الخارج . ليس كفيلا لوحدة مؤسسة التعليم.

فمنذ الثمانينات، تأطير العلوم الاجتماعية و الإنسانية كان من قبل أساتذة جزائريين، بينما العلوم التكنولوجية و البيولوجية قد حافظت في الفترة نفسها على نسبة معتبرة من أساتذة أجنب.

هذا التصاعد السريع للتأطير المعرب في شعب العلوم الاجتماعية و الإنسانية قد أنتج تهميش أساتذة ذوي التكوين في اللغة الفرنسية، و بذلك فإن عملية التعريب أخذت محل عملية الجزأة بتهميش حصة كبيرة من هيئة تدريس جزائرية، جدّ محترفة و ذات الرتبة المشرفة على حساب معلّمين شباب مدعويين Enseignants cocottes minutes بدون تجربة بيداغوجية، ضعفاء من حيث الشهادات، زيادة عن كونها تغيير بسيط للنظام اللّغوي، فإن التعريب قد أعاد تحديد الجزأة داخل الصراع كانقلاب لعلاقة قوى داخل النظام التربوي.

هذا الصراع قد عقّد الحياة في الجامعة التي أصبحت تعيش في حرب بين المعربين و المفرنسين، كلّ شيء يفرقهم: بينما المفرنسين تلقوا تعليما وضعيا قائما على روح المناقشة و الديالكتكية، المعربين تلقوا تعليما قائما على الحفظ و تقبّل الحقائق بدون مناقشة و تقبل الأشياء كما هي.

فهم يعيشون في نفس المكان، جنبا إلى جنب و لكن يجهل كلّ واحد الآخر حتى خلال الاجتماعات كانت الاتصالات نادرة.

حتى رتبهم تفرقهم، الأساتذة ذات المشرفة العليا المفرنسين و معظمهم منسيين، غير قادرين على إعادة تأهيلهم إلى اللغة العربية، قد استكلفوا بما بعد التدرج، مكلفين بذلك بالماجستير و الدكتوراه، أما المعربين فقد كلفوا بالتدرج.

هذا ما عقّد تكوين الطلبة بحيث أنّ في التدرج يلقون تعليما قائما على التلقين، الحفظ، و المثالية و فيما بعد التدرج، يلقون تعليما وضعيا، دياليكتيا، قائما على المناقشة.

بغض النظر عن هذه العواقب، عملية التعريب تمت و كان مشكل الكتب و الوثائق باللغة العربية نادرة و بذلك طرح مشاكل الترجمة.

3.3. الجامعة الجزائرية منذ التسعينات:

منذ سنوات 90، عرف التكوين الجامعي في الجزائر مشاكل أسبابها مختلفة و متعددة عواقبها محزنة من بينها:

مشاكل و صعوبات تمويل الجامعة و من بين الأسباب التي ساهمت في تصعّب تمويل الجامعة مشكل التسيير بحيث يلاحظ تسيير غير عقلائي للموارد المادية، عدم وجود ممولين عموميين آخريين لتمويل التعليم العالي، عدم تفتح الجامعة على محيطها الاقتصادي الوطني و العالمي بحثا على مصادر أخرى للتمويل، المجانية الكاملة للدروس و عدم وجود سياسة تجعل الطلبة يساهمون في مصاريف الدروس، تضخم عدد الطلبة يعتبر من المشاكل الكبرى في مستوى التكوين الجامعي الذي عقّد مشكل التمويل الجامعي.

و من بين المشاكل التي نتجت من صعوبات تمويل الجامعة عدم توازن بين كفاءات الاستقبال و ارتفاع عدد الطلبة، نقص نسبة التأطير بسبب النقص الكبير للأساتذة حيث أن الميزانية لا تسمح التطويع، التأخر الكبير في تحقيق البنايات و تدهور البنايات الموجودة لقلّة العناية، قلّة أجور الأساتذة الباحثين، الذي أدى إلى

عدم التحفيز و البحث عن أعمال أخرى مربحة على حساب تكوين الطلبة وهجرة الأدمغة، تدهور البحث الاجتماعي الغير المحفز ماديا، مشكل تدهور نوعية التكوين الجامعي لعدم وجود المواد البيداغوجية، الإعلام الآلي، عدد و نوعية المكتبات، زيادة البطالة لخريجي الجامعة.

من هذا نستنتج أنّ تضحّم عدد الطلبة هو السبب الرئيسي الذي يؤثر في المشاكل

و الأستاذ صخري وزير التعليم العالي قد أعلن في كتابه²⁹ "التزايد المعبر لعدد الطلبة قد ساهم في تدهور ظروف التكوين، و في بعض الأحيان، نستطيع القول أنّ هذا التدهور قد أثر على نوعية التكوين" أصبحت الدولة غير قادرة لوحدها على التصدي للعدد المتزايد للطلبة و ذلك لتزايد ثمن تنمة التعليم العالي.

المدرجات الجامعية ليست مكيفة لاستقبال العدد الهائل للطلبة و هذا لا يسمح ضمان تكويننا في ظروف جيّدة و بذلك رداءة نوعية التكوين.

عن هذا الموضوع، الأستاذ محمد مباركي، مسؤول سابق في الجامعة، يقول "أنّ نسبة الطلبة ما بين الذين يلتحقون بالجامعة و الذين يغادرونها، يقدر كلّ سنة بـ 30000 و هذا منذ مدّة طويلة، فما هو هذا البلد الذي يستطيع بناء و تهيئة و تأطير ثلاثة جامعات كجامعة Lusto في كل سنة؟ إذا رغم المجهودات الجبارة التي تبذلها الدولة، فإن التأطير و البنيات لا تستطيع إتباع مجرى تزايد الطلبة".

دائما حسب الوزير إذا كانت نسبة التزايد تظلّ على هذا المنوال، فإن عدد الطلبة سيصل إلى مليون طالب خلال 10 سنوات و كل سنة 225000 طالب يلتحق بالجامعة و 100000 يخرجون بديبلوم.

²⁹ عمار صخري النظرة الجديدة للتعليم العالي، نوفمبر 1990 1990 ص 73.

مشكل تضخم الطلبة يؤثر على مستوى سوق العمل، بحيث من الواضح أنّ مشكل تزايد ظاهرة الطلبة مند الـ 90 حسب الوزير السابق عمار تو 6 % من مجتمع البطالين، ينتمون إلى حاملي شهادة جامعية.

في 14 سبتمبر 1998، في إطار خطاب تلفزيوني، ذكر رئيس الجمهورية عدد 100000 حاملي شهادة في حالة بطالة.

غير أن التهيئة الجيدة للطلبة لإيجاد عمل في إطار تكوين جامعي صالح، قد يساهم كثيرا في تقليل بطالة حاملي الشهادة الجامعية.

و لكن هذه البطالة داخلية في إطار سوق عمل مضطرب بفعل ثلاثة عوامل. العامل الأول الإصلاحات الاقتصادية التي تعرفها البلاد بحيث تمرّ من اقتصاد موجه إلى اقتصاد السوق الليبرالي، الذي أصبح النمط الاقتصادي الوحيد في العالم، وموجه من طرف القوى العمومية بمساعدة الـ FMI و البنك العالمي و ذلك منذ 1994، قد تسبب منذ تطبيقها العلامات الأولى لأزمة اقتصادية و اجتماعية عميقة... ابتداء من 1995، لتطبيق ليبرالية السعر، نقص قيمة الدينار الجزائري بـ 40 %، خصوصية مؤسسات عمومة عديدة و غلق الكثير منها.

دائما حسب الوزير "... عدد العاملين المطلوب منهم ترك عملهم يتجاوز 400000 عامل".

هذا العدد يضاف إليه 250000 حاملي شهادة، يدخلون كلّ سنة سوق العمل، بينما الاستثمارات التي عليها لمصّ هذه الطلبات شبه معدومة و بذلك ظاهرة البطالة بلغت حدّا مقلقا لا يعفي أي ميدان، فحسب أرقام L'ONS عدد البطالين قد وصل 2600000 .

العامل الثاني يكمن في تطوير تكنولوجيا جديدة بحيث يعرف حاليا عالم الشغل تحولا جذريا عبر تحديث طرق الإنتاج و استعمال تكنولوجيات جديدة،

هذا ما يؤدي عالم الشغل إلى فرض قدرات و شهادات و كفاءات جديدة التي لا يحصلونها صاحب الشهادات الجدد، فإن سوق العمل في تغير مستمر و الجامعة الجزائرية للأسف لا تتبع التغير بحيث ليس من أولوياتها تحضير الطلبة لعالم شغل الغد.

4. مجالات و تيارات ميدان البحث:

يعتبر إميل دوركايم كمؤسس لعلم الاجتماع التربوية، بحيث يعتبر الدرس الذي ألقاه في سنة 1902 في جامعة الصربون و الذي نشره تحت عنوان "التربية الأخلاقية" أساس نشأة علم الاجتماع التربوي بحيث يقول: "إنّ التربية هي العملية التأثيرية التي تحدثها الأجيال الناضجة على الأجيال النامية و التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية"³⁰ ، بعده توالى دراسات عديدة في علم اجتماع التربية.

يهتم علم اجتماع التربية بالميادين التالية:

1. العلاقة بين التعليم و المؤسسات الاجتماعية و كذلك الطبقات الاجتماعية.
2. العوامل الاجتماعية المتعلقة بالمردودية العلمية.
3. التأثيرات الاجتماعية على التلاميذ و المدرسة.
4. الدور الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي للتكوين المتواصل.
5. خصوصيات المعلمين.
6. المؤسسات التربوية كمنظومات اجتماعية

هذه الميادين اختلف علماء الاجتماع في التطرق إليها و ذلك حسب

الاتجاهات النظرية التي يستوعبونها:

1. الاتجاه المثالي الايجالي:

رائده Auguste COMPTE، بحيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ المواقف و الأداء هي التي تشكّل التغيير الاجتماعي.

2. الاتجاه الماركسي:

رائده Karl MARX بحيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ العامل الاقتصادي هو الذي يحدد و يوجه التربية و التعليم.

³⁰ DURKEIM (EMILE), Education et sociologie, PUF

3. الاتجاه الوظيفي البنيوي:

رائده Parsons بحيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التربية وسيلة للتقدم الاقتصادي و الاجتماعي و أنّ التربية تنمي الرأسمال الاقتصادي.

5. الدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع:

1.5. دراسة ابن خلدون:

يصر ابن خلدون³¹ في خطابه في المقدمة حول التاريخ العالمي على أهمية دور الأساتذة، بحيث يبين أن باستطاعة الجميع امتلاك ناصية العلم، بحيث هذا الأخير ليس حكرا على النخبة و لكن للجميع، الأهم هو وجود أساتذة بمقدورهم تعليم العلوم و الفنون بصفة غير متقطعة.

2.5. دراسة عبد الله مازوني:

كتابه "الثقافة و التعليم في الجزائر و المغرب العربي"³²، هي محاولة تحليل الخصائص السوسيوثقافية للجزائر المعاصرة و للمغرب عامة، أين الجغرافيا، التاريخ البربري، التخلف، الاستعمار الفرنسي كان لهم آثار على هذه الحضارة، و منها بروز خصائص خاصة لهذه الحضارة.

و يحمل الجامعيون مسؤولية دراسة هذه الخصائص عبر البحث الأكاديمي و البحث المتخصص و أن يكون هذا البحث ملقنا للتلاميذ عبر التعليم و للعامة عبر نشر الكتب و المقالات و لذلك يصّر على أن يكون مستوى الدروس عالي جدا، هذا ما يتطلب عمل شاق و عميق، فحسب رأيه هذا سيساعد في تطوير العلوم، فضلا على عملية إعادة ما عمل في السابق.

عن الجامعة يرى أنّ الاستعمار ترك جامعة بمعنى الكلمة و أنّه لا يمكن لأيّ جزائري أن يقول أنّ كلّ ما جاءت و كلّ ما أنتجته يجب أن نزميه أو نتركه و

³¹ Monteil (Vincent), La muqaddima , ED Sindabad , 1978

³² 1Mazouni(abdallah), culture et enseignement en Algérie et au maghreb, ED MASPERO 1969.

لكن عند الاستقلال و بعد إعادة توجيهها لم يؤخذ بعين الاعتبار و بصفة ذكية التطور الذي حققته بحيث يقول أننا لا يجب أن نستغرب من النتائج السياسية و المشاكل التي تعيشها الجامعة بما أنها تركت تحت رئاسة أغلبية من الشباب الذين هم صغار ثقافيا و لكن لها أصوات عالية.

فحسب رأيه المساوي التي تعرفها الجامعة منها تجزئتها إلى مؤسسات كثيرة بدون ارتباط فيما بينها و جعلها تلتحق بوزارات مختلفة و كون إطاراتها الخاصة بالتدريس ليس لها كفاءة بل جاءت فقط للملئ الفراغ بحيث أن أغلبية المدرسين يهتمون أكثر بالوظائف الأخرى مثل الإدارة أو السياسة.

و من جهة أخرى يصرّ على أن يكون المستوى المادي عال للأساتذة في كلّ الميادين لكي يكون المردود جيّدا.

3.5. دراسة السيد قادري عيسى:

حسبه³³ فإن تأطير مختلف رتب التعليم أصبح وطنيا بالتدرج حتى غدا يتكون و بشكل استثنائي من أساتذة جزائريين.

يجب ملاحظة أن الجزارة و بعيدا عن تحول جذري للسير البيداغوجي .تحت على النظر فيما وراء النوعية القانونية.

الملقنون إجمالا، مستوى كفاءة الأساتذة الجزائريين، اللغة الأصلية للتعليم في مختلف الدروس لمختلف الهيئات التدريسية، مكانة هذه الأخيرة، خصائصها الاجتماعية و التعليمية، المحتويات المدرّسة بموضوعية، و أخيرا الإطار المؤسسي و الميكانيزمات الحقيقية لسير الفعل البيداغوجي

³³ KADRI AÏSSA, Pédagogie et Société : Au fondement de l'Amorcée du système de l'enseignement supérieur Algérien/thèse Doctorat,1997

و الصعود السريع لتأطير معرب في مختلف شعب العلوم الاجتماعية و الإنسانية أدى إلى إنتاج تهميش للأساتذة خاصة المكونين باللغة الفرنسية. بذلك تمت الجزأة بسرعة عن طريق التعريب مبعدا بهذا جزءا من سلك الأساتذة الجزائريين ذوي تمهين عال لصالح أساتذة شباب ذوي تكوين ضعيف، بلا خبرة بيداغوجية.

أكثر من أن يكون تحولا بسيطا في النظام اللغوي، فإن التعريب قد أعطى تعريفا جديدا للجزأة في الصراع كإفلاق على علاقة في الأسس، و الذي يسجل في إطار نواة حقيقة لشروخ بين المعربين و المفرنسين.

في سنوات 70، السياسي قد لعب دورا استقراريا، إذ حافظ على الوحدة في إطار الاختلاف، بمعنى آخر التعايش في إطار النظامين.

4.5. دراسة فلوريون زنانكي:

محاولة دراسة مسار الفكر المعرفي في كتابه "علم اجتماع إطارات علم الاجتماع" قام فلوريون زنانكي³⁴ بتناول دراسة حول مسارات الفكر المعرفي ورسائله من خلال البنى الاجتماعية وبأخذ بعين الاعتبار أدوار المنوطة للأشخاص الذين يصنعون أو ينشرون المعرفة وتحليل وظيفة الدوائر الاجتماعية التي تهيكّل الجمهور في هذا الميدان.

ومن أجل هذا أخذ زنانكي بعين الاعتبار الأطر الخاصة المهنية بالمشكل المطروح : تقنيين ، الحكماء ، العلماء ، المبدعين والأساتذة ، وبالنسبة له فهذه الأطر ليست أفرادا منعزلين ولكنه في الحقيقة يسبقون طلب الجمهور ، والمعرفة التي يريدون ترقيةها أو نشرها فهي ذات أهمية في دورهم الاجتماعي وفي نمط خاص بالمتجمع .

³⁴ Znaniecki(Florian), the social role of the knowledge; new york ; Columbia university press; 1940

5.5. دراسة علي الكنز:

يعالج علي الكنز³⁵ في كتابه "حول الأزمة" دور الجامعة ، لقد فقد أساتذة التعليم العالي الهيمنة الفكرية على الجامعة الجزائرية التي كانت لديهم ، بغرض ممارستها في المجال الثقافي للمجتمع فهذه الجامعة التي تعد النواة المركزية للنشاط الفكري قبل الاستقلال وخلال الأعوام الموالية له، وغدت الجامعة جهازا عاليا للتكوين يبحث أكثر عن المهن الاقتصادية والاجتماعية .

6.5. دراسة محمد غلام الله:

في مقاله "المشاكل المرتبطة بإصلاح مرحلة ما بعد التدرج والقانون الخاص بالأساتذة الجامعيين إقتراحات لعناصر الحل " يعالج السيد محمد غلام الله³⁶ المشاكل المرتبطة بإعادة إصلاح مرحلة ما بعد التدرج والقانون الخاص بالأساتذة الجامعيين .

8.5. دراسة بان موريس:

يعالج بان موريس³⁷ في كتابه "الحريات المهنية للأساتذة" بحث يعالج تصورات الأساتذة لحريتهم المهنية .

³⁵ El-Kenz (Ali), au fil de la crise, 4 études sur l'Algérie et le monde arabe, ed. Bouchene, Alger, 1989

³⁶ Gholamallah (Mohamed), les problèmes liés à la refonte de la post-graduation et du statut particulier des enseignants universitaires, revue recherche ,ed université d'Alger,1992-1993

³⁷ Morris Ben ;les libertés professionnelles; UNESCO , PARIS ,1977

6. النظريات الملائمة للموضوع:

1.6 علم اجتماع نخب المجتمع و عوامل التغير الاجتماعي:

إن الذين يصنعون تاريخ المجتمعات هم الرجال، فأفعالهم و قراراتهم هي التي تحدد مصير الجماعات. فقد أراد كارل ماركس³⁸ التذكير به للفلاسفة المثاليين، فالتاريخ الاجتماعي ينتج عن نشاط بني الإنسان ذوي الحاجات، و التي لا يستطيعون تلبيتها إلا عن طريق العمل و الإنتاج.

نفس الشيء بالنسبة لماركس فيبر، الذي أوضح أن الأخلاق البروتستانتية يعبر عنها عن طريق رد فعل المؤمنين تجاه قسوة نزعة القدر، فكلاهما يرجع بنا إلى الإنسان، حاجياته، إلى فعله و ردود أفعاله.

و يعود الفضل إلى عالم الاجتماع فيلفريدو باريتو³⁹ (Vilfredo Pareto) في الحديث عن مفهوم "النخبة" في علم الاجتماع، فالنخبة في نظره مكونة من كل الذين يعبرون عن أخلاق خاصة أو لديهم قدرات في ميدانهم أو في بعض نشاطهم.

لقد كانت النخبة مكونة بالنسبة له من أعضاء مرموقين من المجتمع، أولئك الذين يتمتعون بفعل أخلاقهم الخاصة بالسلطة و الشهرة. و استطاع باريتو من التفريق بين "النخبة الحكومية" و "النخبة غير الحكومية"، و هذه الأخيرة لا تمتلك السلطة السياسية، و لكنها تمارس السلطة في قطاعات أخرى.

تحتوي النخبة على أشخاص و الجماعات الذين من خلال السلطة التي يمتلكونها أو النفوذ الذي يمارسونه ، فإنهم يساهمون في الفعل التاريخي لجماعة

³⁸ Cuvillier (Armand), manuel de sociologie, PUF, Paris, 1956, p 123 .

³⁹ Pareto (Vilfredo), traité de sociologie générale, vol II, Payot, Paris, 1919, pp. 1293-1305.

معينة، و ذلك سواء عن طريق القرارات التي يتخذونها أو عن طريق الأفكار التي يعبرون عنها.

يمكننا إحصاء ثلاث أنماط من النشاطات التي يقوم بها أساتذة التعليم العالي، ففي المقام الأول، فإن هذه النخبة تساهم في الفعل التاريخي و ذلك انطلاقا من الثقل الذي توظفه في مسار أخذ القرارات داخل المجتمع، و بالتالي يمكننا اعتبار التغير الاجتماعي أو مقاومة التغير كنتيجة لمجموع من القرارات متخذة من طرف مختلف الفاعلين و خاصة النافذين منهم أو الذين يشغلون مناصب استراتيجية.

فتحركاتهم أو عدم تحركهم قد يحدث نزوح الأشخاص و تغيير الظروف المعيشية لآلاف من الآخرين، و لكن عملية أخذ القرارات تقتضي اللجوء إلى أشخاص آخرين، فالموظفون السامون يستشيرون و يأخذون المعلومات و يجمعون الدراسات والبحوث وكذا آراء أساتذة التعليم العالي ، وعلى مستواهم فعدد كبير من القرارات اتخذت بتأثير من الإدارات العليا.

يقوم أساتذة التعليم العالي بشكل ثاني للفعل التاريخي، من خلال المعنى الذي يعطونه لوضعيتهم، أي للوعي الذي يكون لدى جماعة معينة، سواء كان خاطئ أو صحيح أو الحالة التي تريد أن تكون عليها.

و يتضمن هذا الفعل تفسير أحداث معينة و إعطائهم معنى و في بعض الأحيان نقدها و استنباط الوجهة المستقبلية المحبذة، و لذلك تستدعي تصورات عقلية، أحاسيسهم، و طموحاتهم و كذا دوافعهم .

و أخيرا فإن الأساتذة يحسسون بشكل آخر بنفوذهم على مسار التاريخ و ذلك عن طريق أفعالهم في تكوين الإطارات المستقبلية في المجتمع، و المساهمة في التطور الاقتصادي و في تنمية المجتمع، و ذلك عن طريق مستوى و نوعية التعليم.

2.6. علم الاجتماع المعرفة:

و يتضمن دراسة وسائل لإيصال المعارف و الوضعية الاجتماعية للأفراد الذين يقومون بنشر هذه المعارف⁴⁰.

3.6. علم الاجتماع العمل:

و هو يهتم أساسا بحوافز العمال تجاه الأعمال التي يقومون بها، و المردود يكون حسب هذه الحوافز...، فعلم الاجتماع العمل يهتم للقضايا المتعلقة بالأجور، العلاقات بين العمال و النقابة، أيضا عامل الشغل نفسه⁴¹.

4.6. علم اجتماع المهن:

يستند علم اجتماع المهن إلى ثلاث مساهمات رئيسية؛ هي تلك التي قام بها فير و دوكرهايم.

لقد شدد فير على أهمية المهن في المجتمع الغربي الحديث، و يرى في عملية الامتھان (Professionnalisation) العبور من نظام اجتماعي تقليدي إلى نظام اجتماعي يرتبط فيه وضع كل واحد بالمهام التي يقوم بها و حيث تخصص له تعويضات وفقا لمعايير عقلانية للكفاءة و التخصص.

المهنة هي "دعوة" فليست أبدا موروثة كالصبر و لكنها مراعاة و يتم تحملها كمهنة، أما دوركهايم فهو يفتش عن سلطة شرعية قادرة على تهدئة نزعات المصالح التي تمزق المجتمعات الصناعية، و إقامة حد أدنى من التماسك بين أعضائه، وهو يعتقد أنه يجدها في التجمعات المهنية أو التجمعات الحرفية التي لا يميز بينها دوما

⁴⁰ Javeau (Claude), comprendre la sociologie, ed. Marabout, Belgique, 1976, p.122.

⁴¹ Ibid, p.129.

بوضوح كبير، تحكم كل مهنة آداب خاصة تتطور عند أعضائها نظاما معينا و فصلهم عن الأنانية الفردية⁴²

5.6. علم الاجتماع الحقوق:

يمكن ترتيب موضوع علم الاجتماع الحقوق في ثلاث توجهات بحث و هي:

أ. دراسة العلاقات القائمة بين مجموع معين من القواعد القانونية و نمط معين لبنية اجتماعية أين تطبق هذه القواعد.

ب. دراسة سلوكيات و مواقف الأفراد تجاه القواعد القانونية التي تمهم.

ج. دراسة نشأة، تطبيق، و تحول المعايير القانونية في المجتمعات، و يتعلق الأمر هنا بحالة خاصة من دراسة المعيار عموما، و دراسة التغير أيضا.⁴³

6.6. التحليل المؤسسي:

و تأخذ المؤسسة كنقطة انطلاق (في حالتنا هي الجامعة)، و هي تقوم بفهم هذه المؤسسة و ذلك بتحليل أولئك الذين ينتجون عن طريق أفعالهم، (الأساتذة).

7.6. الوظيفة:

هذه النظرية تنص على أن الوظيفة موجودة لأنها ضرورية ومفروضة من طرف النظام الاجتماعي من أجل بقاءه ، ويمكن أن يحدث أن وظيفة لا تستجيب للحاجيات التي تحتاجها ، بينما هذه الحاجة تحدد بقاء بنية معينة وبالتالي نلاحظ ظهور تعويض وظيفي إذا لم يلقى المجتمع التعويض اللازم فإنه معرض لانحلال ، فمثلا المحابة تمثل تعويض وظيفي وبعض طرق التوظيف غير مستعملة من طرف الإدارة إن مفهوم اختلال الوظيفة في النظرية الوظيفية يلعب دورا مهما . ويتعلق

⁴² ا. بودون، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1970.

⁴³ Ibid, p.139.

الأمر بظاهرة وجودها ينصب في استمرارية بناء معينة وفي الواقع فإذا ترسخ اختلال الوظيفة فإنه يصبح وظيفة .

8.6. اقتصاديات التعليم العالي:

إن القضية الخاصة بالمردود الاقتصادي للتعليم العالي أي الاستثمار البشري قد شاعت في الستينات كرد فعل للمدرسة الكنزية حول العوامل الحاسمة في النمو الاقتصادي، حيث ركزت الأخيرة على دور رأس المال المادي بينما بدأت تظهر في مقابلها فكرة "القيمة الاقتصادية" للتعليم و هذا يعني أن للتعليم عائد يفوق ما ينفق عليه، بل يفوق عائده الاستثمار المخصص له في كثير من المشروعات الاقتصادية الأخرى. و بهذا الجانب أجريت دراسات متعددة لابرار قيمة الاستثمار في رأس المال البشري من خلال التعليم، سواء في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي. و أثبتت الدراسات التي تم معظمها في الولايات المتحدة الأمريكية و في الاتحاد السوفياتي و في بعض الدول الاسكندنافية، إن ما حدث من نمو في الدخل القومي خلال فترات معينة، لا يمكن تقصيره على أساس زيادة عوامل الانتاج المادية و زيادة رأس المال، و استنتجت تلك الدراسات وجود عوامل أخرى أطلق عليها "العامل المتبقي" متمثلا في ارتفاع مستوى المهارة في قوة العمل، و استخدام التطبيقات التكنولوجية، و غيرها من العوامل ذات الصلة بالتعليم و مخرجاته المباشرة و غير المباشرة ذات الأثر العظيم العائد من مختلف عوامل الإنتاج، كما قامت دراسات أخرى لتقدير القيمة الاقتصادية للتعليم العالي، باعتبار أن الهدف الاقتصادي فيه أكثر وضوحا سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، و أظهرت تلك الدراسات العائد المجزي ما يكتسبه الفرد من مهارات متمثلا في الفروق في دخول الأفراد الحاصلين على مؤهلات

ملخص:

سمحت لنا هذه الدراسة بتحديد الإطار النظري التي حسب ميرتون ضرورة حتى و إن كانت خاطئة ، مؤقتة أو محددة، لترتيب الواقع ، و تخطيط الملاحظة ووضع الفرضيات، و الوصول إلى التفسير.

حقا النظرية ضرورية في العلوم الإنسانية و لكن الإطار التطبيقي أيضا ضروري فهو لا يقتصر فقط في التحقيق و لكن يلعب أربعة أدوار، منها دور الإثارة ، دور صياغة النظرية ، دور إعادة التوجيه و دور توضيح المفاهيم

فإلى أي مدى توصل بحثنا الميداني؟

الباب الثاني

الإطار التطبيقي للبحث

الفصل الأول

الحقوق و الحريات المهنية

لأساتذة التعليم العالي

مقدمة

1. الحريات المهنية

1.1. حرية التعلم

2.1. حرية النقاش

3.1. حرية البحث و النشر

4.1. الحرية في روح الجماعة

2. الحقوق المهنية

1.2. الحقوق المدنية

2.2. حقوق الأمن

3.2. حق النشاط خارج الجامعة

3.2. الحق في الحصول على المهنة بصفة عادلة

ملخص

مقدمة

عرفت حقوق و حريات الأساتذة من خلال توصيات تتعلق بوضعية الأساتذة و التي يتبناها اليونسكو (Unesco) و المنظمة الدولية للعمل (O.I.T) في أكتوبر 1966، و قد قامت لجنة مشتركة متكونة من خبراء من المنظمة الدولية للعمل و اليونسكو، و تطبيقا لهذه التوصيات وجهت استمارة استبيان للحكومات و تم تحليل الإجابات من طرف اللجنة نفسها أثناء اجتماعها الثاني المنعقد في شهر ماي 1970 بمدينة باريس الفرنسية، و بعد الاطلاع على تقارير الدول الأعضاء، توصلت اللجنة المشتركة للاستنتاجات التالية:

"ترى اللجنة أنه لو طرحت التوصية مبدئيا بأن ممارسة المهام فإن سلك الأساتذة يجب أن يحظى بالحريات في الوسط الجامعي" (المادة 61)، فإنها لا تعبر عن طبيعة و لا عن محتوى هذه الحريات، و ترى هذه اللجنة أيضا أن عدد قليل من التقارير الحكومية تعطي لنا معلومات ضخمة حول اتساع الحريات الجامعية التي يتمتع بها أساتذة التعليم العالي و كذا الضمانات المتوقعة لحماية هذه الحريات، و من خلال هذه التقارير نرى أن أساتذة التعليم العالي في مجملهم يتمتعون بحريات مهنية أكثر من أساتذة التعليم الثانوي.

و على الأقل هناك اختلاف بين الدولة و منظمات الأساتذة فيما يخص تفسير الحريات الجامعية ، و بالتالي فإن برنامج و ميزانية اليونسكو مثلما هو مصادق عليهما لسنتي 1973-1974، يتضمنان الإجراءات التي تشرع في تحقيق دولي حول الحريات الجامعية لأساتذة التعليم العالي.

لقد تم اختيار 16 بلدا تمثل أهم المناطق الجغرافية و الثقافية "كوستا ريكا"، ساحل العاج، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، غانا، الجمر، الهند، اليابان، ماليزيا، المملكة المتحدة، السويد، و يوغسلافيا.

انطلاقاً من هذا التحقيق، فقد تم إعادة تعريف محتوى هذه الحريات و التي أفضت إلى وضع توصية تتضمن عدة محاور، محور يتناول الحقوق و الحريات، محور يتناول الواجبات و المسؤوليات، و محور يتناول ظروف العمل.

لقد بدا لنا أن عبارة "الحرية المهنية" مواتي بصفة أحسن لعبارة الحرية الأكاديمية لكي تكون عنواناً لهذا القسم و كلمة مهني استوفت الجانب الأكبر لمعنى "أكاديمي" و لديها أيضاً تسميات ترجع بنا مباشرة إلى وضعية و دور الأستاذ .

في القسم الأول قمنا ببحث مركزين على تحليل النتائج المستقاة من توزيع دلائل المقابلة على عينة متكونة من 37 أستاذ من صنف بروفيسور و ذلك لخبرتهم الطويلة.

بدأنا في هذا القسم بقراءة و انتقاء و جمع في مستوى بسيط نصوص الإجابات التي تظهر لنا أنها قابلة للمقارنة على مستوى تركيبي.

بعد تجميع نصوص الإجابات فكرنا في ترميزها بمساعدة عوامل التي تسمح لنا بتخصيص المواضيع و حساب درجة ظهورها، و من أجل حساب درجة ظهور موضوع معين نأخذ كوحدة قياس (items) و هو كمستوى بسيط لفكرة معبر عنها.

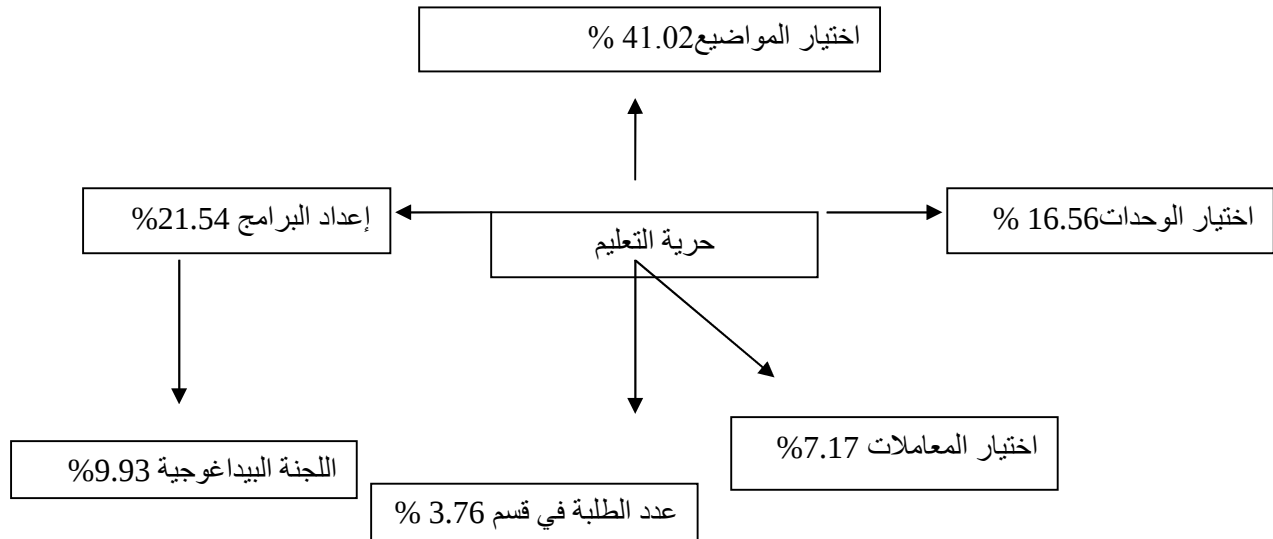
و بالتالي تحصلنا على الأشكال (diagrammes) على شكل نوى، انطلاقاً من علاقات توصلنا إلى استنباطها مستعملين في ذلك الترميز. و الذي سمح لنا بتخصيص كل واحد منهم و محددتين لبنية المواضيع و التفكير الذي يوافق لكل نواة، بالنسبة للنسب المئوية فقد حسبت على حسب درجة ظهور المواضيع داخل النواة، إن الانتقال من مواضيع إلى أشكال مفاهيمية متحصل عليها من جهة بتجميع المواضيع و بناء العوامل التي هي بمثابة مؤشرات تخص النوى، هذه الطريقة سمحت لنا باستنباط قطبين، أين نجد كل واحد منهم يعتبر محورا أساسيا عليه تنظيم مجموع الأسئلة.

1- الحريات:

1.1. حرية التعلم:

حسب توصيات اليونسكو (رقم 29)⁴⁴ لأساتذة التعليم العالي الحق في التدريس بعيدا عن كل تدخل شريطة أن يحترموا المبادئ المهنية المعروفة خاصة المتعلقة بالمسؤولية المهنية والصرامة الفكرية اتجاه المعايير وطرق التدريس. لا يجب إكراه أي أستاذ تعليم العالي على تدريس وحدة تخالف معارفه أو تعارض مع ضميره أو استعمال برامج أو طرق تعليم تتنافى و المعايير الوطنية والدولية فيما يتعلق بحقوق الإنسان. وبالتالي فعلى أساتذة التعليم العالي لعب دور مهم في بلورة برامج التعليم.

لقد مكنتنا عملية ترميز إجابات السؤال التالي "على أي مستوى يفتقد أساتذة التعليم العالي إلى الحرية في التدريس؟"، إلى استنباط هذا الشكل.



يقودنا المستوى الأول للشكل إلى تحديد "حرية بلورة البرامج" بالطبع فمشروع إصلاح التعليم العالي الكبير لعام 1972 والذي طبق في 1975 والموضع من طرف

⁴⁴ انظر الملاحق.

أحد مكاتب الدراسات والتكوين والمكون من جامعيين أجنب خاصة "البلجيكيين" ولم يشارك في إعداد هذا المشروع ولا أستاذ جامعي جزائري، ومن هنا نفهم ان تواجد الأساتذة الأجانب كان ضروريا لوجود نقص في الإطارات الجزائرية، ومن جهة أخرى لسياسة التصنيع التي تستلزم جلب التكنولوجيات التي تمتلكها الشركات الأجنبية وكان لدى الأساتذة الأجانب مهمة نشر المعارف، والتي هي الحلقة الأساسية من أجل إنجاح مشروع التنمية لأنها تمنح القواعد الضرورية لاكتساب التكنولوجيات.

إن تهميش الأساتذة الجامعيين الجزائريين يتعارض مع أحد أهداف هذا المشروع الذي هو جزأة البرامج والذي يرجع إلى قلة عدد الأساتذة الجامعيين الجزائريين، فسياسة استيراد العلم والتكنولوجيا ومراقبة الأجانب الذين يمثلون الأغلبية، والذي نتج عنه جعل الأساتذة الجزائريين ذو الكفاءات العالية في مناصب تسيير وتنظيم وبالتالي جعلهم تحت وطأة العمل يتخلون على نشاط التفكير .

في سنة 1981 تم تشكيل اللجان البيداغوجية الوطنية والتي كانت لها صلاحية إعداد إصلاح برامج التعليم والتكوين تماشيا مع التطور الملاحظ في العلوم والتكنولوجيا وقد أنشأت في كل لجنة بيداغوجية وطنية العديد من اللجان، وفي سنة 1984 وفي إطار التعريب قامت وزارة التعليم العالي باستدعاء الخبراء فكانت لهؤلاء الفرصة لعرض فشل نظام الوحدات السداسي، و كرد فعل فقد استبدل النظام السداسي بالنظام السنوي والمبنى على تعليم الوحدات، في النظام الجديد فإن عدد الوحدات قد انخفضت إلى النصف وقد أنشأت لجنة التعليم للتكفل بهذا الإصلاح.

لقد تبنت هذه اللجان مبدأ يتمثل في تحقيق توازن بين مستوى وبنية المعارف الحقيقية للطلبة في البداية وكذا برامج التعليم وذلك بالسهر على المحافظة على جزء كبير من الجذع المشترك (برامج الرسكلة).

لقد تمت المصادقة على برامج 1984 و تم تنفيذها ليس لكونها مطابقة لواقع التعليم، ولكن لكونها المحاولة الوطنية الأولى لبلورة محتوى التكوين من طرف سلك أساتذة جزائريين ومنذ ذلك الحين فقد تم إعداد إصلاحات أخذت بعين الاعتبار تنوع الشعب . انطلاقا من التسعينات انسحب أغلبية الأساتذة المؤهلين من اللجان البيداغوجية الوطنية و ذلك نظرا للحالة الأمنية للبلاد، و غدا الأساتذة الباقون يعانون من المعرفة السيئة للحاجيات الحقيقية للقطاعات المستفيدة. فكما عانى المحيط الاقتصادي من تغيير جذري بالانتقال من نظام اشتراكي إلى نظام اقتصاد السوق، كذلك فقد عانى الأساتذة من نقص في المعرفة التقنية المتخصصة لكونهم تلقوا تكويننا عام ونظري .

لقد تفاجأ الجميع بالحركة التي عرفتها اللجان البيداغوجية خلال سنة 1998 و التي تصادف إنشاء نظام الكليات بحيث نجد إنشاء الجذع المشترك في العلوم الاجتماعية على حساب العديد من الوحدات في مختلف التخصصات ورغم الرفض المطلق لرؤساء اللجان البيداغوجية الوطنية لهذا المشروع واللذين تم استدعائهم من طرف وزارة التعليم العالي بـ 36 ساعة من قبل و إبلاغهم بموضوع الاجتماع بصفة مختصرة الشيء الذي لم يسعف رؤساء اللجان باستشارة أعضاء لجائهم في مختلف الولايات ، ولهذا الأسباب نرى عدد معتبر من الأساتذة المستخلفين قد تم إبعادهم عن الخدمة وعدد آخر من الأساتذة تم توزيع عليهم وحدات لم تكن لديهم فيها الخبرة اللازمة، هذه الحالة أحدثت رد فعل من طرف أغلبية الأساتذة اللذين نجحوا من خلال اللجان البيداغوجية الوطنية في إجهاض

هذا النظام الذي لم يدم إلا سنتين ، فهذا النظام الذي أنشأ دون أن يكون تقييم للنظام القديم و الغير، و دون أن يتعرض هو نفسه لأي تقييم.

يأخذنا المستوى الثاني إلى حرية اختيار الوحدات، فما هو معروف أن أغلبية الأساتذة يصرحون إمكانية اختيار الوحدات التي يدرسونها نظرا لكونهم في مصف بروفيسور وهذه الحرية قد منحت لهم نظرا لأقدميتهم ومكانتهم .

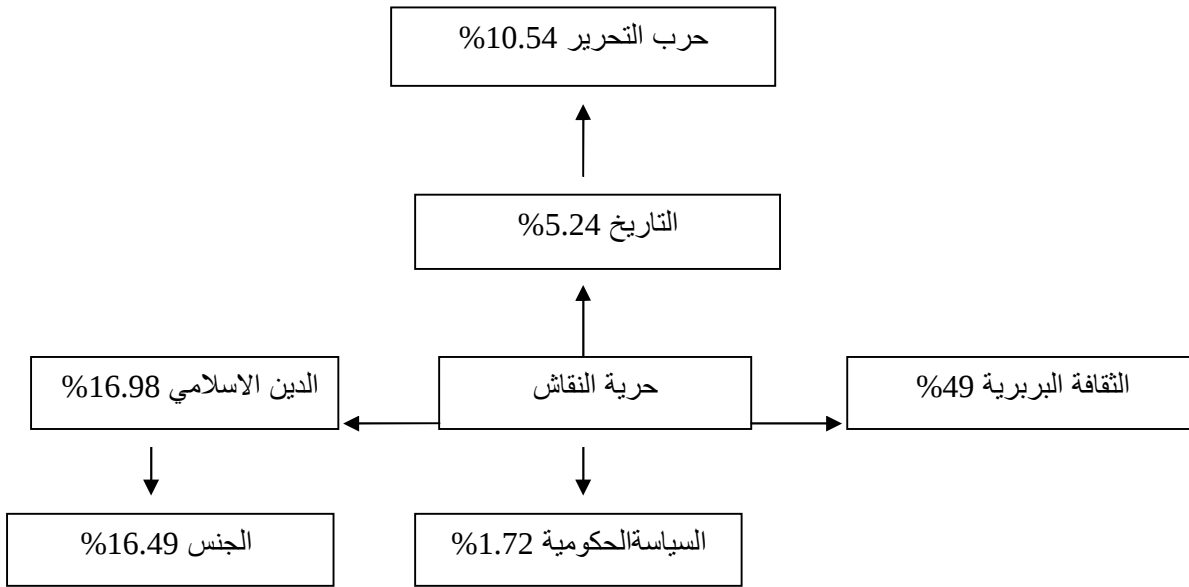
المستوى الثالث من الشكل يأخذنا إلى تحديد إختيار المواضيع، كلهم يصرحون أن لديهم الحرية التامة في اختيار المواضيع

المستوى الرابع يأخذنا إلى تحديد عدد الطلبة بحيث معظم الأساتذة يتأسفون لعدم استطاعتهم تحديد عدد الطلبة و كذلك نفس الشيء عن تحديد معاملات وحداتهم بحيث يعتبرون بعض الوحدات تستهل أكبر معامل من الأخرى.

2.1. حرية النقاش بعيدا عن كل إكراه مذهبي:

حسب توصيات اليونسكو رقم 27 فإن على الأساتذة أن يتمتعوا بحرية تامة في النقاش و ذلك بعيدا عن كل إكراه مذهبي

لقد سمح لنا ترميز إجابات السؤال "في رأيكم على أي مستوى يفتقد أساتذة التعليم العالي إلى حرية النقاش مع طلبتهم؟" إلى استنباط هذا الشكل.



يأخذنا هذا الشكل إلى المستوى الأول الذي هو تحديد القضية البربرية كموضوع أساسي يجد فيه الأساتذة صعوبات في طرحه مع الطلبة خاصة في سنوات السبعينات نظرا للنظام الاشتراكي والدكتاتوري للحكم ، فلم يكن للأساتذة الجامعين الحق في معالجة مواضيع مع طلبتهم خاصة تلك التي تتعارض مع مصالح الدولة مثل موضوع القضية البربرية الذي يعتبر حسب أمين خان⁴⁵ "أحد الطابوهات الكبرى للخطاب السياسي و الذي يجد مبرره في محاولات تقسيم الشعب الجزائري من طرف الاستعمار الفرنسي" بعد أيام النزاع لـ 16 أفريل 1980 و 15 مارس 1981 و التي صنعت الربيع البربري من أجل إدماج التقاليد

⁴⁵ Khan (Amine), les intellectuels entre identité et modernité en Algérie, séries des livres du CODESRIA, 1995, p.45.

البربرية، قامت الدولة من تغيير موقفها، باعتماد التوجه الليبرالي للموضوع، فلمح في برامج الجامعات الكبرى في الجزائر، عنابة، قسنطينة و وهران بصفة إجبارية أو اختيارية وحدات التعليم للتراث الثقافي الشعبي بمكوناته المختلفة، من جهة أخرى فقد نظم البحث في نفس هذه المواضيع في إطار تحضير الرسائل و في مجموعات بحث. و هذا لم يحسن من وضعية حرية التعبير حول البربرية لأنه في نفس الوقت بالمقابل بدأت ظاهرة اجتماعية تتشكل مثلما هو الحال في باقي الدول الإسلامية حيث نجد فئة من الشباب و الطلبة خاصة قد انبهروا بالخطاب الإسلامي المتطرف الذي كان يتداوله الإخوان المسلمون و أصحاب الجمعيات المماثلة و التي كانت تعمل في السرية بحجة الدفاع عن التقاليد و كانت تمنح لنفسها في بعض الكليات دورا في بعض الأحيان عنيف يذكر بأهمية الدفاع و تمجيد الحضارة العربية الإسلامية و قيمها الأخلاقية بالاستعانة في ذلك بالعنف في حق الأساتذة الذين يدرسون الأفكار الليبرالية أو الذين يدافعون عن المطالب البربرية و في بعض الأحيان أستاذات يلبسن اللباس الغربي.

و من أجل تفادي أي مشاكل بين الطلبة، و من جهة أخرى تفاديا لتفاقم الوضع بين الطلبة المتطرفون و الطلبة القبائل، يفضل الأساتذة عدم تناول المواضيع الحساسة.

المستوى الثاني من المنحنى يقودنا إلى تحديد ثانوي "النشاط الجنسي خارج الزواج" و الذي يعد عنصرا آخر ساهم في مضايقة حرية التعبير للأساتذة، و هذا العنصر هو خاصية ثقافية للمجتمع الجزائري أين نجد أن الأخلاق لا تسمح بمعالجة الطابوهات أو المقدسات.

إن رغبة الجزائري في الامتثال للنظام التقليدي للقيم التي ترمز لفضاء الهوية الجماعية، تدفعه إلى القيام بممارسات تطيع تمثلات المذهبية المقدسة، فحسب نور

الدين طوالبي⁴⁶ "الزواج هو مؤسسة مقدسة في الإسلام فموضوعه الأساسي هو التشريع لوحدة الأجناس لأن النشاط الجنسي عندما يتم خارج الزواج الذي هو إطاره الشرعي، يمثل في نظام الطابوهات الإسلامية الإثم الأساسي". الشيء الذي يجعل إذن أساتذة التعليم العالي يصادفون صعوبات في معالجة المواضيع مع طلبتهم مثل: الزنا، اللواط، الأمهات العازبات، التي هي جزء من الواقع الاجتماعي للمجتمع الجزائري.

فيما يخص المستوى الثالث للشكل فإنه يأخذنا إلى تحديد "التاريخ" و التحديد الثانوي "حرب التحرير" فبعض الأساتذة يصرحون أن لديهم صعوبات في تلقين بعض المعطيات التاريخية استنادا إلى وثائق لبعض الأحداث مثل هذا الأستاذ الذي يحكي لنا أنه أثناء درس حول تاريخ حركة التحرير الوطني للجزائر و دور جمعية العلماء الجزائريين الذي يتمحور في المطالب الثقافية فقط و أن التيار الوحيد الذي كان يطالب بالاستقلال كان تيار (نجم شمال إفريقيا، حزب الشعب الجزائري).

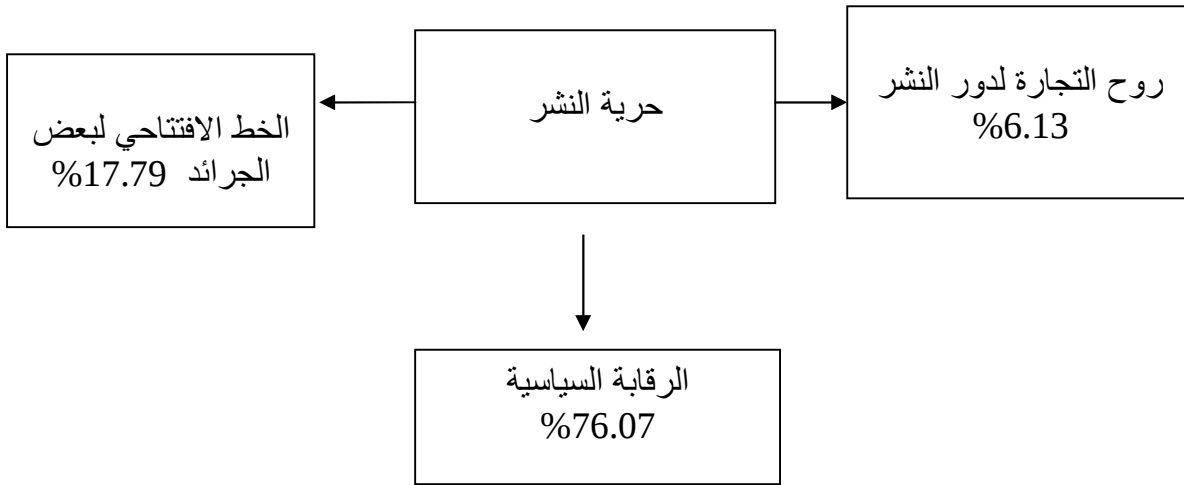
لقد كان رد فعل الطلبة هو الرفض القاطع لتقبل هذه الحقيقة، فحسبهم الإسلام هو الذي حرر هذا البلد و ليس رجال الإسلام و بالتالي منظماتهم الذين هم الصناع الحقيقيون للتحرير، لقد قال عبد الحفيظ حمدي شريف "إن تقديس محددات الهوية (اللغة، الدين، الأماكن، أحداث الذاكرة) ينفي أي مسافة أو كل حرية تجاه القضايا التي تتحول إلى طابوهات، و التي لا تستطيع في أي حالة التساؤل عنها لأن الإجابات موجودة من قبل".

يقودنا المستوى الرابع إلى تحديد - المواضيع السياسية . و التي تخص عدم الحرية في انتقاد سياسة الحكومات المتتالية في السنوات الستينات و السبعينات.

⁴⁶ Toulbi (Noureddine), accumulation, conflits des valeurs et pratiques familiales du sacré en Algérie, revue internationale des sciences sociales, n° 12, UNESCO, 1990, p.145

3.1. حرية إجراء البحوث و نشر نتائجها:

حسب توصيات اليونسكو المادة (رقم 29)⁴⁷، فإن أساتذة التعليم العالي لديهم الحق في إجراء البحوث بعيدا عن كل تدخل و عن كل تضيق، شريطة أن يمارس هذا النشاط في إطار احترام المسؤولية و المبادئ المهنية و المعروفة بصرامة علمية و فكرية و أخلاقية، وطنيا و دوليا و تنطبق على البحث. و للأساتذة الحق في نشر و مناقشة نتائج أعمالهم التي يؤلفونها أو هم طرف في تأليفها.



لقد سمحت لنا عملية ترميز إجابات السؤال "في رأيكم ما هي المشاكل التي يتعرض لها الأساتذة في نشر و توزيع أفكارهم و بحوثهم؟"، باستنباط هذا الشكل الذي يقودنا مستواه الأول إلى الرقابة السياسية الممارسة منذ مدة طويلة خلال النظام الاشتراكي، ففي النظام الاشتراكي نرى أن الأستاذ قد سلبت منه حقوقه ما عدا حق العمل فكان ممنوعا قول أو كتابة أي شيء و كذا التنظيم، فعلى سلوكه أن يتماشى مع مصالح السلطة التي تمنع عليه من طرف مسؤوليه حتى و إن كان لديه رغبة كبيرة لعمله فإنه لا يستطيع تنفيذه حسب رغبته و لذلك فإن أفكاره يجب أن تحظى بالقبول من مسؤوليه و لذلك فتجربته و معارفه المهنية ليست لها أي معنى بالنسبة لمسؤوليه و ما هم إلا وسائل خاصة في خدمة قضية

⁴⁷ انظر الملاحق.

الدولة و فيما يتعلق بعلاقاتهم مع العمال الآخرين فهي ليست علاقات خاصة و إنما علاقات تبعية و تنسيق من طرف إدارة المؤهلات و بالطبع فإن هذه الهيكلة تحقق مؤهلاته المهنية.

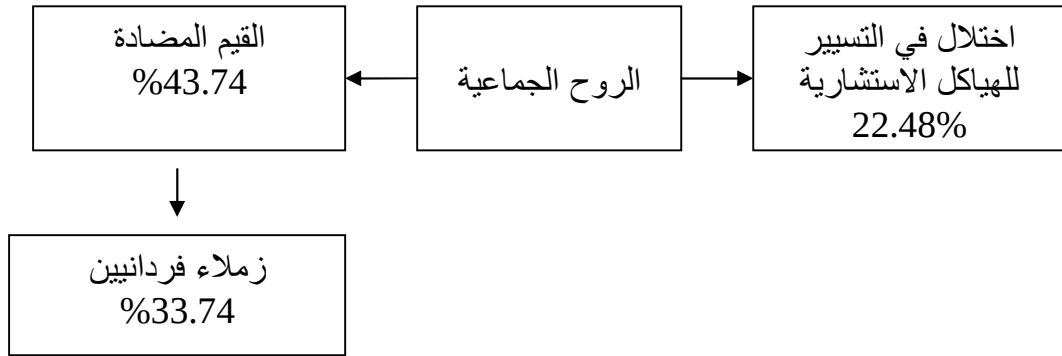
إن المال الذي يتقاضاه الأستاذ مقابل منشوراته ليس على حساب النجاح الذي حققه في السوق، و لكنه ثمن مولاته للقيادة، فحرية النشر تخضع لتوجيهه، فكلما تمثل لمصالح الدولة كلما كانت حريته أكبر و من ثمة أصبح الأستاذ موجه (بما أنه موظف عند الدولة) و منشوراته فن مطبق لأنه في عهد الاشتراكية الفن كان مؤمما، فهل كان بمقدوره أن ينتج شيئا ما غير الذي يتقاضى لأجله المال؟، فضلا عن ذلك، فكل المجالات و الجرائد كانت ملكا للدولة و الرقابة التي يعيشها الأساتذة كانت رقابة ذات طابع سياسي.

مع مجيء الديمقراطية بداية من سنوات التسعينات و اقتصاد السوق، فقد ظن الأساتذة أنهم تخلصوا من الرقابة و لكنهم سرعان ما أدركوا أنهم في مواجهة نوع آخر من الرقابة ألا و هي رقابة السوق، فالحرية التي يتمتع بها الأساتذة في النشر كانت قائمة على اتفاق ضمني من أجل اعتبار إكراه الإنتاج التجاري بمثابة قاعدة لا تتغير، ففي حقيقة الأمر فقد أصبحوا منتجي بضائع، فحريتهم تامة إذا ما وجدوا زبائن لمنتوجهم أو إذا كانت منشوراتهم تنصب في خط افتتاحي لمجلة معينة أو جريدة معينة أو باللغة المحبذة.

4.1. الحرية في الروح الجماعية:

حسب توصية رقم 32 "يستند العمل الجماعي إلى المبادئ التالية: الحريات الأكاديمية، تقسيم المسؤوليات، حق كل المعنيين في المشاركة في الهياكل وإجراءات عملية أخذ القرار داخل المؤسسة و وضع آليات استشارية، كل القضايا المتعلقة بالإدارة و تعريف سياسات التعلم، البرامج، والبحث التي يمكنها أن تكون موضوع القرارات الجماعية".

للسؤال "لماذا نلاحظ عدم وجود الجانب الجماعي (روح الجماعة) بين أساتذة التعليم العالي؟"، استطعنا استنباط هذا الشكل:



هذا الشكل يأخذنا إلى المستوى الأول الذي هو التحديد "القيم المضادة" أي اللامبالاة ، التغيب الذي ساد في الجامعة و محدد الثاني "الزملاء الفرادانيين".

و في كل حضارة صناعية نلاحظ حسب ألان تورين⁴⁸ (1965) توسع الفرديانية مهما كان النجاح الاجتماعي، و إن نمو هذه الفرديانية مشجعة من خلال تهديم و محو الثقافة، و هذا التهديم راجع إلى تنوع القيم المقترحة، و انجر عن سوء التنشئة سوء تنظيم النظم الرمزية و كذا ازدياد الأطر المرجعية للثقافات الفرعية.

إن تدهور أنظمة الإسقاط الثقافية تشوه الثقافة و تخرب هيكلتها، و بالتالي فإن القيم الثقافية تفقد أهدافها المقدسة.

⁴⁸Touraine (A), sociologie de l' action, Paris, Seuil, 1965, pp.416-426.

إن الفردانية التي تعطي لنا إجابة عن مسارات التهديم و تشويه التنشئة للقيم، تتجلى من خلال البحث عن خصوصية و تشخيص النشاطات، و اتساع النزعة الفردانية تشرح لنا ازدياد سلوكيات التقاعد و التي هي نمط من السلوك الآنومي.

هناك أيضا الانسحاب التعويضي الذي يتجلى في البحث، و خارج وظيفته وظيفة أخرى ملبيا بذلك الحاجات الشخصية.

يأخذنا المستوى الثاني إلى التحديد "سوء تسيير المجالس العلمية و اللجان البيداغوجية"، فالمجالس العلمية للأقسام هم أصحاب السلطة العلمية و الأخلاقية العليا و الشرعية على مستوى القسم و الجامعة، فهذه الهياكل هي بمثابة وسائل نظريا يجب أن تضمن السير الحسن للقسم الجامعي و ذلك من خلال الصلاحيات التي تمنحها له النصوص القانونية (القرارات رقم 355، 356، 357) بتاريخ 07 نوفمبر 1990. و حسب شهادات الأساتذة فإن المجالس العلمية للجامعات لا تقيم نوعية مسار التعليم و البحث على أساس مقاييس المردودية، الفعالية، و الملائمة، و فيما يتعلق ببرامج التعلم و إعادة تقديمهم الدوري على أساس تحقيقات تجرى في الميدان لم تطبق من طرف هذه المجالس رغم أن هذه المهام تعرض الصلاحيات المخولة للمجالس العلمية وفقا للمادة 09 و القرارات (355، 356، 357) بتاريخ 07 نوفمبر 1990 و المحددة لإجراءات تسيير المجلس العلمي للجامعة، و المادة 03 من القرار 355 و المحدد لإجراءات تسيير المجلس العلمي للجامعة، يحدد أن من بين صلاحياته الأخرى: "يتخذ المجلس العلمي للجامعة موقفه حول الخطط السنوية و الفصلية للتعليم و البحث للجامعة"، و فيما يتعلق جانب البحث فإن هذه الصلاحية لا تنطبق عليه بما أن هذه الخطط لا توجد.

و حسب المادة 7 للقرار 356 بتاريخ 7 نوفمبر 1990 و المحددة لإجراءات تسيير المجلس العلمي: "في إطار صلاحياته، فإن المجلس يتخذ موقفه حول مرحلة ما بعد

التدرج، حول بداية، إعادة بعثه، و غلقه، و كذا عدد المناصب الموجودة و المحددة حسب التقرير المعد"، و لكن هذه الأخيرة لا تتحكم جيدا في الأرقام، مما يعترض التحكم في الموازنة الكافية و كذا النظرة المستقبلية.

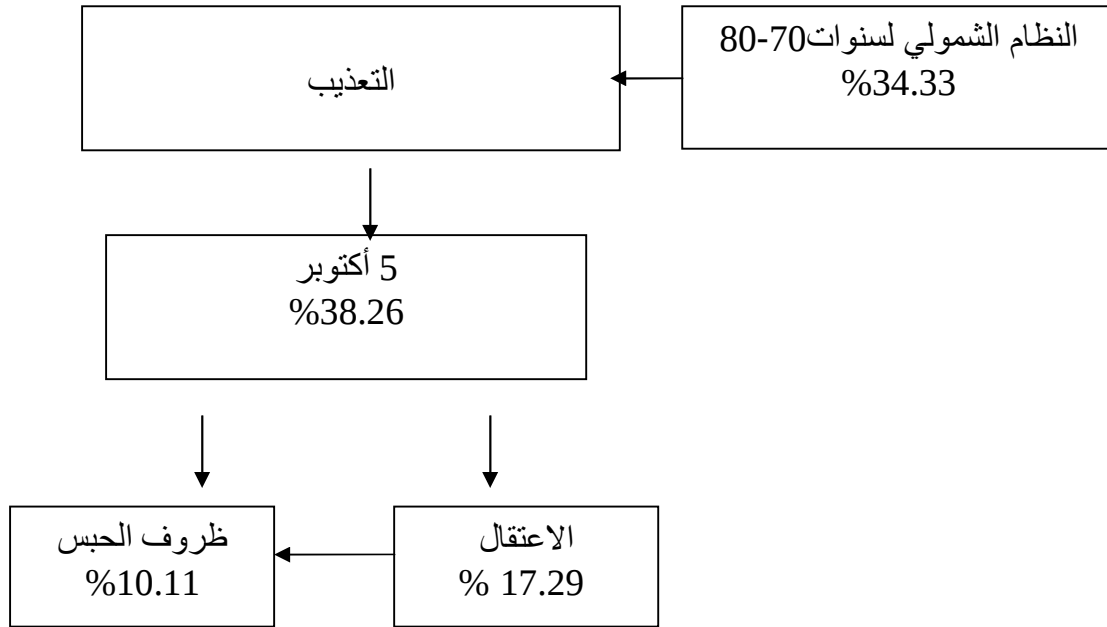
من جهة أخرى، فإن ضرورة الفعالية تقتضي وضع آلية المراقبة للنشاطات البيداغوجية و العلمية.

إن قلة الأهمية التي توليها المجالس العلمية للمشاكل البيداغوجية، للتقييم بصفة عامة، و أيضا لما يحدث في الأقسام و المدرجات لهو مؤشر على اختلال في التسيير للمجالس العلمية إذا علمنا أنها لا تقوم بمهامها.

2. الحقوق:

1.2. الحقوق المدنية:

حسب توصيات اليونسكو رقم 26 فلا يجب أن يكون أي أستاذ للتعليم العالي محل اعتقال أو حبس تعسفي و لا يجب أن يكون محل تعذيب أو معاملة متعسفة و غير إنسانية أو منحطة.



بالنسبة للسؤال "هل تظنون أنه هناك أساتذة كانوا محل تعذيب؟"، فقد استنبطنا هذا الشكل الذي في مستواه الأول يقودنا إلى أحداث 05 أكتوبر 1988 لأنه حدث أين سجلت ممارسات تعذيب بصفة معتبرة و ذلك حسب التقرير الأولي للجزائر للجان ضد التعذيب، تعد الجزائر من الموقعين على المعاهدة الدولية ضد التعذيب الغير الإنساني و المنحط بتاريخ 10 ديسمبر 1984 و الذي دخل حيز التنفيذ في 26 جوان 1987 و قد نشر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية بتاريخ 17 ماي 1987 في مادته الأولى من فصله الأول تقرر (فيما يخص غاية هذه المعاهدة فإن كلمة تعذيب تعني كل فعل يسبب للشخص ألم أو معاناة قاسية

جسمانية أو عقلية و ذلك للحصول من هذا الشخص معلومات أو اعترافات، معاقبة هذا الشخص لفعل قد قام به، مضايقته أو الضغط عليه).

في إطار مهمتها فإن لجنة التحقيق حول انتهاكات حقوق الإنسان المرتبطة بأحداث أكتوبر 1988 و التي شكلت في 20 أكتوبر من نفس السنة استطاعت أن تجمع العديد من الشهادات حول انتهاكات حقوق الإنسان حول:

الاعتقالات

ظروف الحبس

يذكر هذا التقرير أن العديد من الأشخاص المعتقلين كان لأسباب بسيطة و تعسفية و في بعض الأحيان تمت الاعتقالات قبل بضعة أيام بعد تاريخ الأحداث، و البعض منها كان قبل هذه الأحداث (أساتذة باب الزوار، المدرسة متعددة التقنيات)، و لذلك فبعض الأشخاص اعتقلوا بسبب آرائهم الواقعية رغم عدم مشاركتهم في أي مظاهرة.

هذه الاعتقالات كانت في كثير من الأحيان مصحوبة بحملات تفتيش من دون تصريح من العدالة وخارج الأوقات الشرعية، والعنف بكل أشكاله إذا ما حاول الأشخاص المعنيين بطلب تفسيرات حول دوافع استدعائهم .

بالإضافة إلى الحبس في مقرات الشرطة و الدرك التي أصبحت ضيقة بالنسبة لعدد الأشخاص الموقوفين، فتم حبسهم في أماكن غير ملائمة (ملاعب، ثكنات،... إلخ)، و أثناء إقامتهم في مثل هذه الظروف فإن بعضهم كانوا جرحى و لم يتلقوا العلاجات اللازمة، و نذكر مثال: خمسة جرحى بالعيارات النارية لم ينقلوا إلى المستشفى إلا بعد 12 يوما، و يجب ذكر أن القواعد التي تتضمنها حالة تحت المراقبة (Garde à vue) قد تم تجاهلها أثناء حملة الاعتقال، ففي بوفاريك مثلا الأشخاص المعتقلين مكثوا في معقل الشرطة و الدرك الوطني لمدة 6 أيام، و لما أتيحت الفرصة لعائلات و محامي المعتقلين بالاتصال بهم، تبين أن بعضهم

بدت عليهم آثار الضرب و البعض الآخر اشتكى من سوء المعاملة و التي كانت ضرب بسيط إلى التعذيب، و خطورة هذه الانتهاكات قد صرح بها يوم 17 أكتوبر في جامعة باب الزوار من خلال الشهادات الأولى لعشرات الأساتذة و المناضلين النقابيين الذين تم إطلاق سراحهم، و لقد تمثلت سوء المعاملات أساسا في عقاب جسدي، ضربات و جروح بالسلاح الأبيض، إكراه الأشخاص الموقوفين على التعري و الحبو عاريا على الأرض مليئة بالحصى و الزجاج المهشم، استعمال الغمس، استعمال الكهرباء، استعمال العنف الجنسي، حرق بالسيجارة، استعمال بالقوة لسوائل أو مواد سامة مختلفة، البول و المياه القذرة. و هذه شهادة لأحد منهم: (يوم الثلاثاء 04 أكتوبر جاء أشخاص إلى بيتي على الساعة الخامسة و عشرون دقيقة صباحا، رفضت فتح الباب لهم، و قالوا لي أنهم من الشرطة و لكنهم رفضوا تقديم وثائقهم. على الساعة السادسة دخلوا إلى بيت جاري و تمكنوا من التسلل عبر القبو و طلبوا مني ارتداء ملابسني و هذا ما فعلته و كان أمام الباب أربعة أشخاص آخرين، ثم بعد ذلك أخذوني في سيارة سوداء من نوع 504 ذات نوافذ قائمة بحيث أنني لم أرى الشارع و بالتالي أجهل الوجهة، و قبل إنزالي من السيارة وضعوا على رأسي قناعا و أدخلوني في عمارة ثم في مكتب صغير، كان هناك رجل قام بملء بطاقة معلومات خاصة بي، ثم بعد ذلك طلبوا مني أن أتعرى و ناولوني لباسا أزرق و أخذوا لي صورة و زوجوا بي في زنزانة رقم 19، و بعد ذلك قام الحارس بتوجيهي نحو سلام تؤدي إلى مكتب آخر ثم العودة إلى الزنزانة، و بعد مدة نفس الشخص أتى و أخذني إلى نفس المكتب و كشفوا لي عن وثائق يقولون أنهم وجدوها في بيتي، رفضت الاعتراف لأن التفتيش كان في غيابي و هنا تبدأ المعاناة، ضربات بالرجل و أخرى بالأيدي، و أحدهم يقترح الكهرباء، و يضعون الكهرباء في أذناي و يقولون لي ما هذا إلا عينة، اثنين آخرين يهيمنان بي إلى قاعة التعذيب ليضعاني فوق سرير من حديد و يضعون الكهرباء على صدري و فرجي. تدوم هذه المعاملة بضع دقائق ثم يعيدوني إلى

المكتب للمساءلة، ثم العودة إلى قاعة التعذيب و هذه المرة بالإضافة إلى الكهرباء يضعون إسفنجا في فمي مبللا بالبول و يعزروني ثم يعودون بي إلى الزنزانة بعد الظهر، يأتون ليأخذوني على الساعة الواحدة صباحا و هذه المرة كانوا 15 رجلا، و يسوموني نفس العذاب.

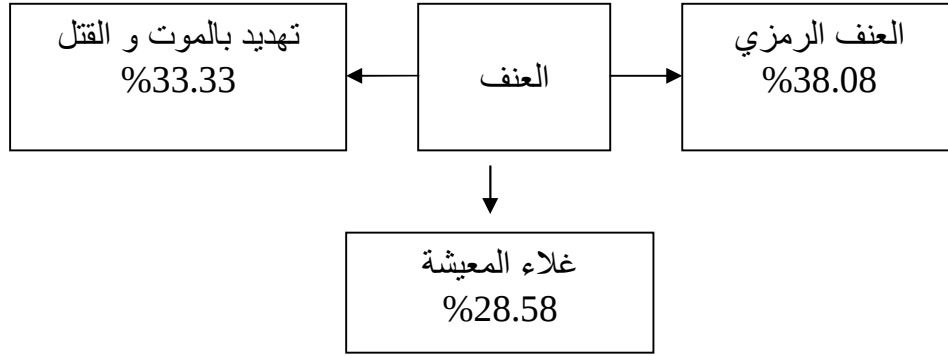
يهددونني بإحضار زوجتي و تعذيبها بمثل ما أعذب به، و يقولون لي عندنا نخشم الرجال، و أحدهم قام بإحضار قارورة فانتا فارغة وأقعدوني عليها، ويوم الأربعاء يعيدون الكرة و لكن بأكثر وحشية و أثناء مساءلي من طرف بعضهم يقوم اثنين منهم بالاستمرار في تعذيبي، أحدهم من ورائي يعذبني بالكهرباء و ذلك بعد تبليل جسمي بالماء، و آخر أمامي يصفعني في نفس الوقت، و آخر يقول لي يجب العفو.

يوم الأربعاء 12 أكتوبر، على الساعة الخامسة أو السادسة يأتون بشيبي و يأخذوني إلى المكتب أين أمضي عدة وثائق أصرح فيها بأني عوملت بطريقة لائقة و اصطحبوني إلى بيتي، و لقد فقدت عشرة كيلو غرامات في ظرف تسعة أيام و حتى بعد إطلاق سراحي لم أستطع حتى النوم، لم أستطع أن أقول أين كنت و لكن قالوا بأنك في (DGPS)، و الحارس كان بالزي العسكري و اللغة التي كانوا يتداولونها هي اللغة العسكرية و أحدهم قال لي "إنك هنا في قلب الدولة و السياسة هي نحن"⁴⁹

⁴⁹ شهادات ملتقطة من طرف باية قاسمي، الجزائر الأحداث، رقم 1204، 10-16 نوفمبر 1988.

2.2. الحقوق في الأمن:

حسب توصيات اليونسكو رقم 26 كل أستاذ له الحق في تأمين شخصه و الحرية في التنقل.



بالنسبة للسؤال "هل تظنون أن الأساتذة يعانون أو عانوا من أي عنف كان؟" فقد استنبطنا هذا الشكل الذي في مستواه الأول يقودنا إلى العنف الرمزي الذي هو حسب "كلودين شوليه"⁵⁰ عنف سياسي يتجلى في اللجوء إلى طرح أصولي للدين و الذي يتضمن عنف رمزي و الممارس من أجل وضع مراقبة على السلوكات.

يأخذنا الشكل إلى مستوى ثاني و المتمثل في غلاء المعيشة التي هي بدورها عنف اجتماعي و يصطحب كل تغيير اجتماعي سريع و عميق.

يأخذنا المستوى الثالث إلى تحديد التهديد بالموت و القتل و التي تعتبر عنفا مطلقا، و الذي يتمثل عند الرغبة في تصفية كل ما هو مخالف ما هو له و بالتالي الأساتذة الجامعيين الذين لا يشاطرون آراء الفاعلين، فقد رأوا أسماءهم في قوائم متابع و معتدى عليهم.

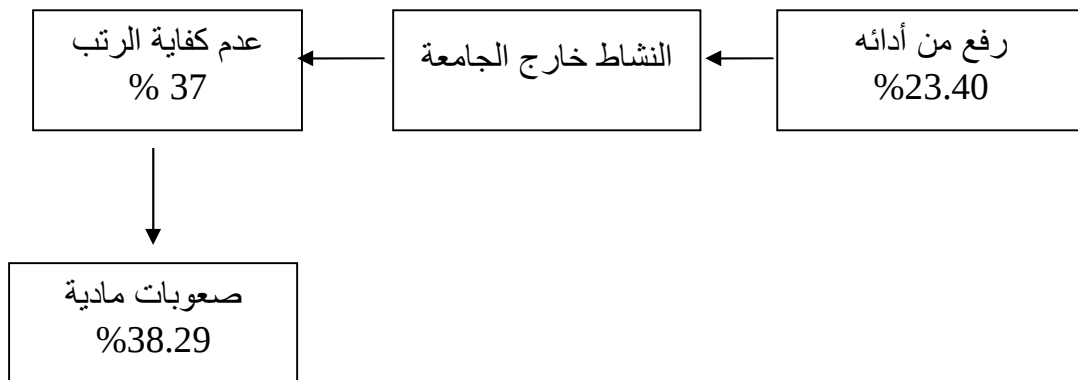
⁵⁰ Chaulet (Claudine), une violence à part, revue Insanyat, n° 10, janvier-avril 2000.

حسب الصحافة التي هي المصدر الوحيد و الموجود فإن الأفعال كانت تنفذ بطريقة عنيفة بعد أن تم تحضيرها بأوامر من القائد و تحت غطاء فتوى، و الضحايا في بعض الأحيان تخضع للتعذيب، تقطع رؤوسهم و تشوه أجسادهم أو يذبحون، هم الذين يرون أنفسهم ضحايا محتملون فقد فروا نحو الخارج أو نحو المدن الآمنة.

3.2. حق في النشاط خارج الجامعة:

حسب توصيات اليونسكو رقم 30 فالأساتذة التعليم العالي الحق في ممارسة نشاطات مهنية خارج الجامعة بما في ذلك نشاطات تسمح لهم بتحسين قدراتهم المهنية أو بتطبيق معارفهم لمعالجة مشاكل المجتمع بشرط أن لا تزعج أداء واجباتهم الأولية تجاه المؤسسة التي يعملون بها وهذا ما تملّيه سياسة وقانون المؤسسة .

حسب الجريدة الرسمية التي تحكم مكانة الأستاذ الجامعي أنها توصي في الفصل الثاني ، الباب الأول ، المادة الثامنة "بدون ضرر الإجراءات الخاصة بمهام التعليم الإضافية، والنشاطات الثقافية والفنية ، فإن صفة الأستاذ تتعارض مع ممارسة أي نشاط مأجور بصفة فردية ومستمرة أو ظرفية بشرط إجراءات المادة 11⁵¹ ، الفصل الثاني الباب الأول:" بالإضافة لمهام التعليم والنشاطات البيداغوجية فباستطاعة الأساتذة وفي إطار الاتفاقيات وبين مؤسساتهم وقطاعات النشاطات الأخرى ضمان أعمال دراسة وخبرة التي يترتب عنها حاجيات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، من جهة نظر مكتملة فإن المادة 12 تتضمن في هذا الإطار أن الأساتذة يستفيدون من أجره تقديم خدماتهم".



⁵¹ انظر الملاحق.

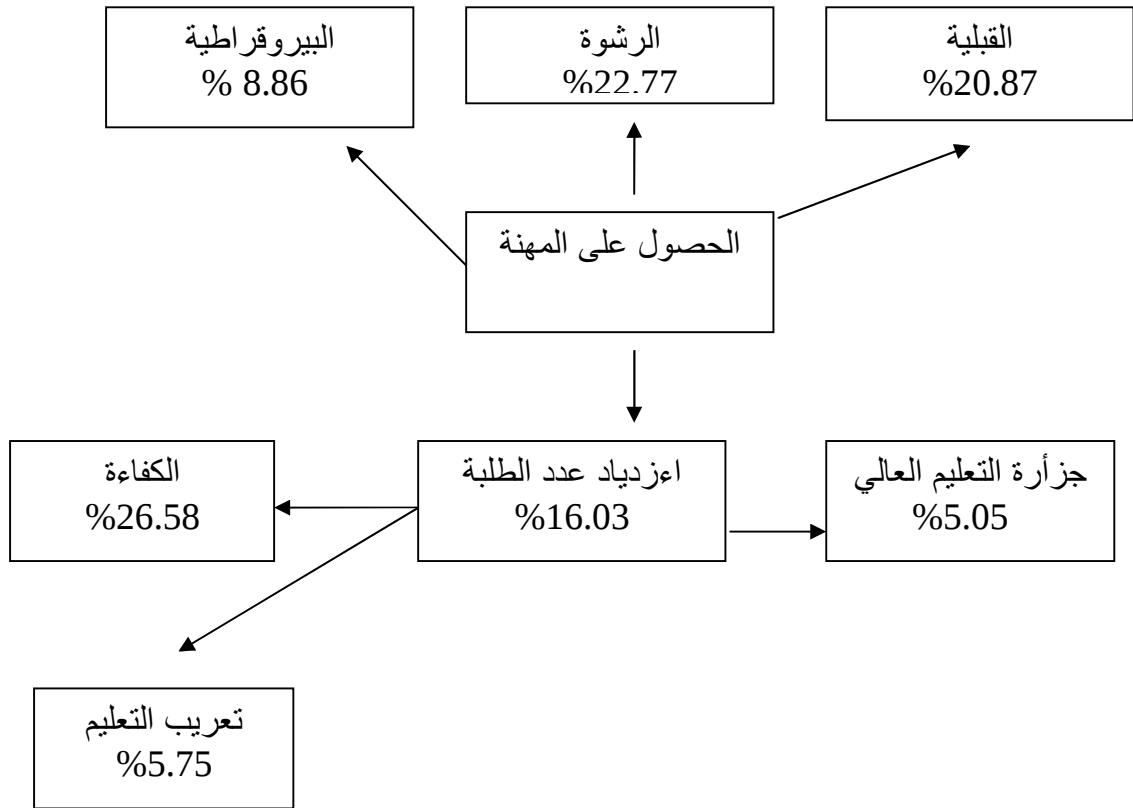
بالنسبة للسؤال "في رأيك ما هي الأسباب التي تدفع بعض الأساتذة إلى ممارسة نشاطات خارج الجامعة" استطعنا أن نستنبط هذا الشكل الذي في مستواه الأول يقودنا إلى عدم كفاية الرتب و إلى محدد ثانوي "صعوبات ذات طبيعة مادية سواء الأساتذة لا يتوفرون على سكنات ملائمة، أو ليست لديهم سكنات أصلاً ، مما ينجر عنه صعوبة العمل عنده، أو ليس لديهم سيارة مما يؤدي إلى مشاكل يومية بسبب النقل أو لا يستطيع تلبية حاجياته اليومية لعائلته الصغيرة".

يقودنا المستوى الثاني إلى تحديد "الرفع من أدائه" فالبعض من الأساتذة يصرحون بأن العمل في مؤسسات كمراكز البحوث أو مخابر أو مكاتب الدراسات يحسن من أدائهم للتعليم .

4.2. حق تكافؤ الفرص في التوظيف:

حسب توصيات اليونسكو (رقم 25)⁵²، فإن المرور إلى المهنة الأكاديمية في التعليم العالي عليه أن يؤسس أصلا على المؤهلات الأكاديمية، الكفاءة و التجربة، و يجب أن تفتح لكل المواطنين بدون تمييز.

انطلاقا من الإجابات على السؤال الأول "في رأيكم، المرور إلى مهنة أستاذ التعليم العالي هل هو مبني على المؤهلات الأكاديمية و الكفاءة أو على مقاييس أخرى؟" و لقد تحصلنا على هذا الشكل (الشكل الأول)



تضمن النواة هنا (حق تكافؤ الفرص في التوظيف) مسار التوظيف، المحدد الأول الذي يمثل نمط التوظيف على أساس الكفاءة و المؤهل الأكاديمي و الذي هو الوسيلة الرسمية، المحدد الثاني (الرشوة) و الذي يتمثل في اللجوء إلى نظام توظيف غير رسمي، كيف يمكننا فهم ذلك؟.

⁵² أنظر الملاحق.

إن المحددين الثانويين (البيروقراطية و القبليّة) في حقيقة الأمر ليسا مستقلين فإدماجهما داخل المحدد الأساسي يوافق تطبيق إجراء التوظيف الغير الرسمي.

ففي الجزائر نجد أن ظاهرة الرشوة قد غدت ممارسة معممة، فقد ظهرت هذه الظاهرة منذ الاستقلال كترياق وظيفي للقانون و البيروقراطية الفادحة، فكلما تدخلت الدولة كلما قننت، و كلما نمت البيروقراطيات المسيطرة، و كثيرة هي الإجراءات الموازية و التي تعود إلى سلوكات تجاوزية، هذه الوضعية ازدادت خطورتها بفعل التركيبة الخاصة للمجتمع الجزائري، و فعلا فالجزائر تظهر من بين المجتمعات التي تسود فيها القبليّة و العشائرية، و من هنا ففرد من عشيرة أو من قبيلة أو من قرية أو من منطقة يمكن اعتباره نخبة لهذه التركيبة الاجتماعية، فعلى أفراد الجماعة الاستفادة منه.

إن الرشوة هي تبادل سري بين سوقين: السوق الإداري و السوق الاجتماعي، فهذا التبادل خفي لأنه يتعدى على المعايير العمومية، القانونية و الأخلاقية و يضحى بالمصلحة العامة لصالح المصالح الخاصة.

هذه الصفقة تسمح لأعضاء الجماعة بتقلد مناصب عمل بطريقة امتيازية، و تجلب للفاعلين العموميين ريوعا تمنحهم احترام و مكانة محظوظة في هذه الجماعات، و تمنحهم أحيانا أرباحا مادية، و على العكس من ذلك فإذا مورست الرشوة في بلد غربي، فإن الفاعلين العموميين يرتشون مقابل أرباح مادية محظوة.

لعل هذا ما ساهم في الخلط بين المصالح الشخصية، و بالمقابل نجد تثمين المنفعة على حساب المساواة و القيم كالفعالية و الكفاءة ، و هذا ما سمح أيضا ليس من تقليل من شأن التعليم فحسب، و لكن يشكك من مصداقية التعليم و مكانة القائمين عليه.

مع إقامة الديمقراطية منذ التسعينات، و منه إلغاء ظاهرة البيروقراطية كنا ننتظر أن تختفي هذه الظاهرة و لكن على العكس من ذلك، فظاهرة الرشوة باقية

و تنمو في حين أن أخلاق الدولة مدعمة بمجموعة من الاتفاقات و القواعد فإن رفع الشرعية عن هذه القيم قد نتج عنه انخفاض القيمة الأخلاقية للرشوة.

فإضعاف قيم نطاق الدولة و كذا الثمن الأخلاقي للرشوة يشجع من نشأة حلقة مفرغة: فالرشوة تنتشر و توسعها يساهم في تقبلها.

إن اتساع نطاق الرشوة خلال التسعينات يتجلى من خلال الفرص الثمينة التي تمنحها هذه المرحلة بالمقارنة مع مراحل أخرى من التاريخ، فالسياق إذا هو سياق أزمة، بمعنى اهتزاز في الحالات المكتسبة و إعادة النظر فيها و في نفس الوقت ظهور قواعد جديدة و قيم و مبادئ، هذه المرحلة الخاصة تتميز أولا بتغير إيديولوجي كبير، و تغلب فكرة اقتصاد السوق على تلك المتعلقة بالدولة.

لقد طبقت سياسات الخصوصية تحت ضغط صندوق النقد الدولي، مما أدى إلى ظهور رواد رشوة جدد، المافيا الاقتصادية التي انخر عنها رشوة الطبقة السياسية و الشرطة التي تحظى بامتيازات في كل الميادين و تحصل بذلك على مناصب التعليم لفائدة أعضاء عشيرتهم.

إن بنية المنحى تؤدي بنا إلى مستوى ثالث و المتعلق بموجة التوظيف في الثمانينات، و الراجع إلى تفاقم عدد الطلبة و الذي يرجع بدوره إلى سياسة ديمقراطية التعليم العالي، فالمحددات الثانوية (سياسة الجزارة و التعريب) لسنة 1984 تشكل عاملا آخر أين نجد مقاييس الكفاءة و التجربة لم تشكل مبادئ للتوظيف بما أنه يكفي لأن يوظف أن يكون حاملا لشهادة اليسانس و أن يكون جزائريا و معربا.

ملخص:

من خلال هذا البحث فإنه يتضح لنا جليا أن أساتذة التعليم العالي لا يتمتعون بكل الحريات المهنية المحددة في توصيات منظمة اليونسكو و ذلك لاستمرار وجود بعض الظواهر و التي وجدت في النظام القديم.

على الرغم من الانتقال من اشتراكي مركزي إلى نظام اقتصاد السوق و ديمقراطي، فالظواهر التي سبق ذكرها هي من جهة الرقابة و التي كانت رقابة سياسية في النظام القديم، فأخذت شكل آخر و هو رقابة السوق في النظام الجديد، الشيء الذي ينتهك حرية النشر.

و من جهة أخرى، الرشوة التي وجدت في النظام القديم بفعل البيروقراطية، و هي موجودة باستمرار في النظام الجديد رغم اختفاء السبب، و تعد عاملا يعيق حق تكافؤ الفرص في التوظيف.

التسيير المركزي لأحوال الجامعة منع الأساتذة من حرية المشاركة في التسيير ، هذا ما أدى بهم إلى هجرة المؤسسات الإستشارية

هناك فئة ثانية من الأسباب و التي ساهمت في انتهاك الحريات المهنية لأساتذة التعليم العالي، و التي نعزيبها إلى الخصوصية الثقافية و السوسيولوجية للمجتمع الجزائري من جهة، فرغبة الجزائري للامتثال للنظام التقليدي للقيم و الذي يرمز إلى فضاء الهوية للجماعة، تدفعه إلى القيام بسلوكات تستجيب للتصورات المذهبية للمقدس، و من هنا تقديس محددات الهوية كاللغة، الدين، و التاريخ ؛ ينفي كل حرية تجاه القضايا التي تعتبر طابوهات كقضايا تعالج الثقافة البربرية، أو قضايا تعالج الجنس أو أخرى تعالج ثورة التحرير، ومن جهة أخرى فإستمرار وجود روح العشائرية و القبلية أو ما نسميه نحن (بني عمي) و الذي يسمح للبعض بالحصول علي منصب في التعليم العالي الأمر الذي يتنافي مع مبادئ المؤهلات الأكاديمية و الكفاءة والتجربة.

وهناك فئة ثالثة من الأسباب التي ساهمت في اعتراض حريات الأساتذة والتي يمكن ربطها هذه المرة بالوضعية السياسية للبلاد، ومن بينها حق عدم التعذيب وهو حق قد انتهك بصفة مفضوكة خلال أحداث أكتوبر، وحق الأمن والذي بين من خلال البحث أن الأساتذة قد عاشوا عنفا مطلقا ورمزيا بفعل تهديدات بالموت والقتل التي وجهت لهم من طرف المتشددين، والعنف الاقتصادي الراجع إلى غلاء المعيشة.

الفصل الثاني

المهام الإجبارية للتعليم و البحث

مقدمة

1. التعليم

1.1. نسبة إنجاز المهام الإجبارية

2.1. المطلب الثاني: كفاءة أساتذة التعليم العالي

3.1. المطلب الثالث: تقديرات الأساتذة

ملخص

2- البحث

1.2. نشاطات البحث الأكاديمي و البحث المتخصص

2.2. الصعوبات المواجهة في البحث

3.2. تقديرات الأساتذة

ملخص

خلاصة

مقدمة

العديد من الشهادات وصلتنا حول العلم والتعليم عند العرب القدامى، ولا نستطيع في بحثنا هذا نقل كل ما كتبه حول هذا الموضوع فمن بين العلماء الذين تركوا لنا مؤلفات حول التعليم حري بنا أن نتعرض إلي ابن المغرب والذي أصبح بفضل أعماله على غرار أحد أعلام هذا العالم القديس أغسطين أصبحت تراثا عالميا وغدت بذلك ملكا للإنسانية فيعتبر ابن خلدون بحق مؤسس العديد من التخصصات في العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع ، التاريخ أو التربية المقارنة ، وتعد أفكاره حول التعليم سديدة وتنصب في العديد من البحوث المتقدمة في عصرنا الحالي .

بالنسبة إليه فالتعليم شرعية كونية لأنه (ضروري في كل مكان وللجميع) كما يقول مونتاي⁵³ (Vincent Monteil) فباستطاعة الجميع امتلاك ناصية العلم فاكسب هذه الأخيرة ليست حكرا علي نخبة والتي هي بطبيعة الحال مالكة لذكاء عالي والشيء الأهم هو وجود أساتذة بمقدورهم تعليم العلوم والفنون بصفة غير متقطعة .

إن انخراط الحضارات سببه انقطاع هذه السلسلة من الموصلين ففي المناطق أين نجد العلوم والفنون مغروسة فإن العقول قادرة على تعلم التقنيات والمهن .

في القرن 16 الذي يمثل العصر الذي عرف انخفاض في عدد العلماء بالمغرب "فقد أصبحوا قلة مما يثير الخوف من اندثار الطريقة" كما يقول صاحب المقدمة فالرجال إذا هم الذين يحيون التعليم والعلوم.

مما قيل يجب التأكيد علي الجانب الديمقراطي للتعليم عند المسلمين القدامى الذين مهما كان موقعهم الاجتماعي كان لديهم الحق في تعليم نوعي مجانا من طرف علماء والذين يدرسون في غالب الأحيان بالجان ، فهؤلاء العلماء يسترزقون

⁵³ - Monteil (Vincent), la muqqadima, ed. Sindbad, 1978, p.889.

أساسا من الزراعة والتجارة أو من المنح التي يكافؤن بها عرفانا لأعمالهم العلمية، ويجب التذكير هنا ما سبق قوله حول الإطار الديمقراطي بمعنى حرية العلماء فيما يتعلق بمحتوى وطرقهم في التعليم وواعون بهذا المكسب فإنهم يحافظون دائما على مسافة بينهم وبين السلطات المختلفة التي تحاول احتوائهم واستعمال نفوذهم بما أنهم يحضون بشهرة عند العامة فعلى سبيل المثال نرى الإمام سحنون في القرن التاسع لا يعترف بلقب العالم لمن يقبل امتيازات السلطة وحسبه فعلي العالم الحقيقي أن يتجاوز كبار هذا العالم وأن يتقي مصابيحهم .

إن هذه الحالة ليست منعزلة ، عندما أنشأ الوزير نظام الملك الجامعات قام العلماء بالاحتجاج خوفا من أن السياسة تكتسح ميدان التعليم وبالتالي تصادر حريتهم .

قام الإمام الغزالي باعتزال التدريس في الجامعة ليعيش حياة صوفية وليدرس في منزله في مسقط رأسه (مدينة طوس) والكثير من العلماء استمروا في التدريس داخل المساجد أين يشعرون أنهم في منأى عن رجال الحكم. و قد كان العرب القدامى يتمتعون بحرية في تأدية مهام التعليم و كانوا يؤدونها بطل صدق و أمانة.

لقد تضمنت طرق تدريسهم التي ذاع صيتها خارج الحدود مناهج التقييم، و كان التعليم في القرون الأولى من تاريخ الإسلام مسند إلى رجال قد بلغوا بسلوكهم و علمهم النبل. و قد اعتبر أولئك الذين بلغوا درجة عالية من الأخلاق و اكتسابهم قدر كبير من العلم، كعلماء لديهم القدرة على التدريس.

لقد وهب ابن خلدون جل حياته للعلم و التدريس، و يحدثنا عن هذا الميدان بكونه طالب علم و كباحث و ممارس للتعليم العالي عبر أصقاع العالم الإسلامي، فيقول: (إن التفرغ للعلم و امتلاك ناصيته يقتضي فهم أسسه و قضاياها و القدرة على الانتقال من المبادئ إلى التطبيق).

ما هو واقع التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر في أيامنا هذه؟.

1. التعليم:

فيما يتعلق واجبات و مهام أساتذة التعليم العالي، فإن توصيات الـ unesco، تنص في رقمها 34-1 أن ممارسة الحريات الأكاديمية تجبر على كل أستاذ جامعي أن يضمن تعليما صالحا، و أن يكون عادلا اتجاه الطلبة، بدون تفرقة فيما يتعلق الجنسية أو العرق أو الدين، و تشجيع الحرية في تبادل الأفكار بين الطلبة، و كون متفرغ لهم لتوجيههم في دروسهم

تنص الجريدة الرسمية لـ 19 جويلية 1989، عنوان2، فصل2، فرع1، في المادة32، على المهام التالية: "على الأساتذة المحاضرين أن يضمنوا وقتا أسبوعيا قدره 9 ساعات محاضرة، عليهم كذلك تحضير و تحديد الدروس، تأطير رسائل اللسانس و الماجستير و الدكتوراه، تنشيط الفرق البيداغوجية، استقبال الطلبة 4 ساعات في الأسبوع لتوجيههم و نصحهم"

تنص المادة 36 على المهام التالية: "على الأساتذة المساعدين أن يضمنوا وقتا أسبوعيا قدره 10 ساعات من الأعمال الموجهة، كذلك عليهم تأطير رسائل اللسانس و المشاركة في أعمال الفرق البيداغوجية".

تنص المادة 42 على المهام التالية: "على المساعدين أن يضمنوا 10 ساعات أسبوعيا من الأعمال الموجهة، وأن يطبقوا البرامج المتفق عليها في إطار الفرق البيداغوجية، لذلك عليه المشاركة في أعمال هذه الفرق

ما هي وضعية ممارسة التعليم العالي في الواقع؟

1.1 نسبة إنجاز المهام الإجبارية

1.1.1. نسبة الحجم الساعي في الأسبوع

الجدول الأول: نسبة الحجم الساعي

المجموع	الحجم الساعي للتعليم في الأسبوع					الرتبة
	12-10 سا	10 - 8 سا	8 - سا	6- سا	4 - سا	
24		02	09	13	0	أستاذ محاضر
158		25	65	49	27	مكلف بالدروس
72	08	25	35	12	0	أستاذ مساعد
200	86	52	13	37	0	مساعد
454	94	104	122	98	27	المجموع

إن الحجم الساعي المحدد من طرف القانون لأساتذة في صف أستاذ محاضر و مكلف بالدروس هو 9 ساعات في الأسبوع.

هذا الجدول يبين لنا ان هذا القانون لم يطبق بما أن فقط 8.3 % من الأساتذة المحاضرين يقومون بحصصهم الساعية بصفة عادية، و 15.8 % فقط من الأساتذة المكلفون بالدروس يقومون بحصصهم الساعية المنوطة لهم، بينما 34.7 % من الأساتذة المساعدون يطبقون القانون في هذا الشأن، و 65.2 % من هؤلاء يقومون بحصصهم بنسبة أقل من النسبة القانونية، و أما المساعدون فنسبة الذين يطبقون القانون هي 43% .

إن مؤشر "نسبة القيام بالحصص الساعية الأسبوعية في التدريس" حسب الرتب مقارنة بالإجراءات القانونية للتدريس التي لم تحترم، فالنسب في أغلب الأحيان ضعيفة و تبين لنا التبذير الكبير فيما يتعلق استعمال الموارد، بالنسبة لرتب أستاذ محاضر، مكلف بالدروس، و أستاذ مساعد.

2.1.1. الوقت الأسبوعي المخصص للتأطير الفردي للطلبة:

الجدول الثاني: الوقت الأسبوعي المخصص للتأطير الفردي للطلبة

النخصص	عدد الأساتذة المؤطرين	عدد الطلبة المؤطرين	نسبة التأطير	متوسط الوقت المخصص للطلبة	متوسط الوقت المخصص لكل طالب
حقوق	80	960	12	1 سا 30	7 د
اقتصاد	24	272	08	1 سا 30	11 د
لغات	52	1508	19	2 سا	4 د
علم النفس	57	228	04	1 سا 30	22 د
علم الاجتماع	37	370	10	1 سا 30	9 د
تاريخ	30	210	07	1 سا 30	12 د
فلسفة	28	224	08	1 سا 30	11 د
علوم سياسية	46	276	06	1 سا 30	15 د
صحافة	54	324	06	1 سا 30	15 د
المعدل	46.4	45.7	10	1 سا 45	11 د

إن نسبة التأطير الضرورية للسير الحسن لعمل البحث بالنسبة للطلبة هو $\frac{1}{2}$ ساعة في الأسبوع لكل طالب، و متوسط نسبة التأطير هو 10 طلبة لكل أستاذ، و بالتالي فإن متوسط نسبة الوقت الذي يجب على الأساتذة تخصيصه للطلبة هو 5 ساعات في الأسبوع و ذلك لضمان السير الحسن لأعمالهم.

بينما متوسط الوقت الحقيقي المخصص من طرف الأساتذة للطلبة هو 11 دقيقة، هذا المؤشر يبين جليا أن عدد الطلبة الذي يجب تأطيره مرتفع، الشيء الذي يجعل الأساتذة لا يخصصون الوقت الكافي لطلبتهم.

3.1.1. نسبة المشاركة في اللجان البيداغوجية:

الجدول الثالث: نسبة المشاركة في اللجان البيداغوجية

المجموع	عدد الاجتماعات للجنة البيداغوجية المشارك فيها				الرتبة
	8- 6	6 - 4	4 - 2	2 - 0	
24	3	6	9	6	أستاذ محاضر
158	17	30	77	34	مكلف بالدروس
72	7	18	38	9	أستاذ مساعد
200	35	41	55	69	مساعد
454	62	95	179	110	المجموع

في كل الحالات، فإن نسبة المشاركة في اللجان البيداغوجية تبقى ضعيفة بالمقارنة مع متوسط الاجتماعات المحددة من طرف الوزارة و الذي هو مرة كل أسبوع، الأمر الذي يجعل عدد الاجتماعات المتوقعة هو 30 اجتماع سنويا.

للجان البيداغوجية صلاحيات و من بينها وضع علاقة بين المعارف الملقنة للطلبة من خلال المحاضرات و الأعمال الموجهة، و بين مختلف الوحدات الأخرى. إن نسبة التغيب لحضور اجتماعات اللجنة البيداغوجية يجعلنا نفكر أن الطلبة يجدون أنفسهم أمام معارف مجزأة و غير تركيبيه، الشيء الذي يحد من فعالية التعليم.

2.1. كفاءات الأساتذة:

1.2.1. في الميدان العلمي:

1. الاهتمام المولي للتخصص:

لقد قيس هذا المتغير من خلال مؤشرات خصائص التخصص عند الأساتذة.

الجدول الرابع: خصائص التخصص عند الأساتذة من حيث السهولة و الصعوبة:

الرتبة	خصائص التخصص عند الأساتذة من حيث السهولة و الصعوبة						المجموع
	سهل	سهل نوعا ما	صعوبة متوسطة	صعب نوعا ما	صعب	بدون إجابة	
أستاذ محاضر	3	9	6	3	3	0	24
مكلف بالدروس	19	53	57	19	0	10	158
أستاذ مساعد	0	9	23	40	0	0	72
مساعد	0	4	23	79	94	0	200
المجموع	22	75	109	141	97	10	454

31% من الأساتذة يرون أن الميدان العلمي الذي يدرسون فيه صعب نوعا ما، و أما 24% منهم فإنهم يرون أنهم تلقوا صعوبات متوسطة في ميدان تدريسهم، و أما بالنسبة للذين يرون أن الميدان العلمي الذي يدرسون فيه صعب فنسبتهم هي 21.3%، و 16.5% نسبة الذين يرون أنه سهل نوعا ما، و أخيرا 4.8% يرون أنه سهل . و بالتالي فإن أغلبية أساتذة المحاضرين يرون أن الميدان العلمي يعرف صعوبة متوسطة، بينما أغلبية الأساتذة المساعدين و المساعدين يرون أنه صعب نوعا ما.

خصائص التخصص من حيث الموضوعية و الذاتية

الجدول الخامس: خصائص التخصص من حيث الموضوعية و الذاتية

المجموع	خصائص التخصص من حيث الموضوعية و الذاتية						الرتبة
	بدون إجابة	موضوعي	موضوعي نوعا ما	موضوعي-ذاتي	ذاتي نوعا ما	ذاتي	
24	0	0	6	12	6	0	أستاذ محاضر
158	4	31	85	34	4	0	مكلف بالدروس
72	0	14	45	13	0	0	أستاذ مساعد
200	0	39	9	111	18	23	مساعد
454	4	84	145	170	28	23	المجموع

37.4% من الأساتذة يصرحون أن تخصصهم نصف موضوعي-نصف ذاتي.

31.9% من الأساتذة يرون أن تخصصهم موضوعي نوعا ما.

18.5% من الأساتذة يرون أن تخصصهم موضوعي.

6.4% من الأساتذة يرون أن تخصصهم ذاتي نوعا ما.

5% من الأساتذة يرون أن تخصصهم ذاتي.

الجدول السادس: خصائص التخصص من حيث الأهمية:

المجموع	خصائص التخصص من حيث الأهمية						الرتبة
	بدون إجابة	مهم	مهم نوعا ما	بدون موقف	مهم قليلا	غير مهم	
24	0	6	15	0	3	0	أستاذ محاضر
158	5	73	69	8	3	0	مكلف بالدروس
72	0	0	19	0	31	22	أستاذ مساعد
200	0	19	65	0	56	60	مساعد
454	5	98	168	8	93	82	المجموع

37% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس مهم نوعا ما.

21.6% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس مهم للتكوين.

20.5% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس مهم قليلا.

18% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس غير مهم للتكوين.

الجدول السابع: خصائص التخصص في الجامعة

المجموع	خصائص التخصص في الجامعة						الرتبة
	بدون إجابة	ذات قيمة	ذات قيمة نوعا ما	قليل القيمة بصفة متوسطة	قليل القيمة نوعا ما	قليل القيمة	
24	0	3	6	15	0	0	أستاذ محاضر
158	3	50	15	64	11	15	مكلف بالدروس
158	0	0	10	9	40	13	أستاذ مساعد
200	0	15	0	107	32	46	مساعد
454	3	68	31	197	83	74	المجموع

43% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس بالمقارنة مع التخصصات الأخرى قليل القيمة بصفة متوسطة في الجامعة.

18.2% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس بالمقارنة مع التخصصات الأخرى قليل القيمة نوعا ما في الجامعة.

16.3% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس بالمقارنة مع التخصصات الأخرى قليل القيمة في الجامعة.

خصائص التخصص في المجتمع

الجدول الثامن: خصائص التخصص في المجتمع

المرتبة	خصائص التخصص في المجتمع						المجموع
	قليل القيمة	قليل القيمة نوعا ما	قليل القيمة بصفة متوسطة	ذات قيمة نوعا ما	ذات قيمة	بدون إجابة	
أستاذ محاضر	0	0	9	15	0	0	24
مكلف بالدروس	42	46	45	21	0	4	158
أستاذ مساعد	9	18	22	18	5	0	72
مساعد	37	42	32	37	52	0	200
المجموع	88	106	108	91	57	4	454

23.8% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس قليل القيمة بصفة متوسطة في المجتمع.

23.3% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس قليل القيمة نوعا ما في المجتمع.

19.4% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس قليل قيمة في المجتمع. هذا ما يشكل نسبة 66.5

20 من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس ذات قيمة نوعا ما بينما

12.6% من الأساتذة يرون أن التخصص المدرس ذات قيمة في المجتمع.

حسب جون ديوي (John Dewey)⁵⁴ فإن قيمة التخصص هو الجانب العلائقي لنشاط التدريس و الذي لديه هدف، فالقيمة تعني أننا نرجع إلى المواضيع التي تعرف نشاط التدريس و التي تمده بوسائل تحقيقه. و كل نشاط ذات هدف

⁵⁴ Dewey (John), démocratie et éducation, ed nouveau horizon , sans date

معين، يستلزم التفريق بين المرحلة القبلية غير المكتملة و المرحلة البعدية المكتملة، و تقتضي أيضا مراحل وسيطة.

فوجود قيمة لتخصص معين، يعني أخذ الأمور بجدية و كأننا ندخل في حالة من التنمية المستمرة، بدل أن نأخذها كل على حدة، فالمسافة بين وضعية غير المكتملة معينة و البناء المرغوب يقتضي جهد من التحويل، اهتمام و صبر مستمر، و هذا الموقف هو ما نسميه الإرادة.

تعتبر تنمية القدرة على الاهتمام أساسا أيضا، فهذه النظرية تبين لنا أن القيمة التي نوليها للتخصص المدرس يشجع التعليم و ينمي القدرة على التدريس و يحدث اهتماما مستمرا لدى الطلبة.

37.4% من الأساتذة يرون أن تخصصهم نصف موضوعي و نصف ذاتي، و أما 38.4% منهم يرون أن تخصصهم قليل الأهمية للتكوين، بينما 77.4% يرون أن التخصص المدرس بالمقارنة مع التخصصات الأخرى قليل القيمة نوعا ما و بصفة متوسطة، و 66.5% يرون أن التخصص قليل القيمة و في بعض الأحيان قليل القيمة نوعا ما.

إن خصائص التخصص المدرس لدى الأساتذة سلبية نوعا ما بالنسبة للأساتذة و من هنا نلاحظ انعدام الاهتمام للتخصص المدرس، و بالتالي يثبط من عزائم و التزام الأساتذة.

الجدول التاسع : الوقت المخصص لتحضير الدروس

المجموع	الوقت المخصص لتحضير الدروس					الرتبة
	بدون إجابة	9 - 12 سا	6 - 9 سا	3 - 6 سا	1 - 3 سا	
24	0	0	3	6	15	أستاذ محاضر
158	5	0	15	23	115	مكلف بالدروس
72	0	9	36	22	5	أستاذ مساعد
200	0	10	93	41	56	مساعد
454	5	19	147	92	191	المجموع

42% من الأساتذة يخصصون من ساعة إلى ثلاث ساعات في الأسبوع لتحضير دروسهم.

32.4% من الأساتذة يخصصون من ثلاث ساعات إلى ست ساعات في الأسبوع لتحضير دروسهم.

20.3% من الأساتذة يخصصون من ست ساعات إلى تسع ساعات في الأسبوع لتحضير دروسهم.

4.2% من الأساتذة يخصصون من تسع ساعات إلى اثني عشر ساعة في الأسبوع لتحضير دروسهم.

و في كل الحالات، فإن هذه النسب ضعيفة، و خاصة عندما نعرف أن الإنتاج العالمي للمعلومات و المعطيات الكيفية و الكمية في تطور مستمر، فقد أصبح واضحاً أنه من أجل تجديد هذه المعطيات، يجب على الأستاذ تخصيص وقت أكثر للبحث البيبليوغرافي.

الجدول العاشر: ضمان ساعات إضافية

المجموع	ضمان الساعات الإضافية		الرتبة
	لا	نعم	
24	18	6	أستاذ محاضر
158	108	50	مكلف بالدروس
72	40	32	أستاذ مساعد
200	84	116	مساعد
454	250	204	المجموع

1. 55% من الأساتذة لا يضمنون ساعات إضافية.

44.9% من الأساتذة يضمنون ساعات إضافية

فهذا المؤشر يبين لنا إما أن الأساتذة ليسوا بحاجة إلى ساعات إضافية، بفعل أنهم ينهون برامجهم في الوقت المحدد و ذلك على حساب الوقت المخصص للنقاش مع الطلبة، أو و بكل بساطة أن الأساتذة لا يهتمون بإنهاء برامجهم.

د . وجود الوثائق التي تقدم البحوث المعدة حاليا عبر العالم:

الجدول الحادي عشر: وجود الوثائق التي تقدم البحوث المعدة حاليا عبر العالم:

المجموع	وجود وثائق و بحوث		الرتبة
	لا	نعم	
24	6	18	أستاذ محاضر
158	77	81	مكلف بالدروس
72	45	27	أستاذ مساعد
200	149	51	مساعد
454	277	177	المجموع

61% من الأساتذة يرون أنهم لا يجدون وثائق تقدم لهم البحوث المعدة حاليا عبر العالم، علما أن "بالنسبة للعالم فإن إنتاج المعلومات يعد وسيلة للحياة، واستهلاك المعلومات وسيلة للإنتاج"⁵⁵.

لم يطبق هذا المبدأ من طرف الأساتذة الجامعيين الجزائريين، فإن لم يستهلكوا المعلومات، فإنهم لن ينتجوا، بالإضافة إلى أن المعلومات المدرسة للطلبة قديمة، و هذه الوضعية لا تزيد الأمر إلا تعقيدا فيما يخص إدماج الطلبة في عالم الشغل.

⁵⁵ UNISIST, abrégé de l'étude sur la réalisation d'un système mondial d'information scientifique, UNESCO, Paris, 1971, p.82.

أ. وجود الكفاءة لإعداد درس بدون مساعدة:

الجدول الثاني عشر: وجود الكفاءة لإعداد درس بدون مساعدة:

المرتبة	وجود الكفاءة لإعداد درس بدون مساعدة:			المجموع
	نعم	لا	بدون إجابة	
أستاذ محاضر	21	0	3	24
مكلف بالدروس	146	0	12	
أستاذ مساعد	40	18	14	72
مساعد	139	28	33	200
المجموع	346	46	62	454

76.2% من الأساتذة يرون أن لديهم الكفاءة اللازمة لإعداد درس بدون أي مساعدة، مقابل 10.1% منهم الذين يرون أن ليس لديهم الكفاءة اللازمة لإعداد درس بدون مساعدة. إن هذه النسبة ضعيفة بالطبع، و لكنها جد معبرة، و تبين أن في الجامعة فئة من الأساتذة الذين ليس لديهم الكفاءة على إعداد درس بدون مساعدة، و أما أولئك الذين لم يجيبوا فإنهم يمثلون نسبة 13.7% و هي معبرة.

الجدول الثاني عشر: تقديم خطة الدرس و تبليغ الأهداف:

المجموع	تقديم خطة الدرس و تبليغ الأهداف		الرتبة
	لا	نعم	
24	6	18	أستاذ محاضر
158	69	89	مكلف بالدروس
72	49	23	أستاذ مساعد
200	116	84	مساعد
454	240	214	المجموع

تمثل نسبة 52.9% الأساتذة الذين لا يقدمون خطة درسهـم و كذا أهدافهـ، الأمر الذي يجعل الدروس المقدمة غير واضحة و يصعب تركيب الدروس السابقة مع الوحدات الأخرى.

الجدول الرابع عشر: التنسيق بين المحاضرات و الأعمال الموجهة:

الرتبة	التنسيق بين المحاضرات و الأعمال الموجهة		المجموع
	نعم	لا	
أستاذ محاضر	6	18	24
مكلف بالدروس	73	85	158
أستاذ مساعد	32	40	72
مساعد	102	98	200
المجموع	213	241	454

53.1% من الأساتذة يصرحون بوجود غياب للتنسيق بين المحاضرات و الأعمال الموجهة و لا يوجد لتركيب بين المعارف المقدمة، فنرى أن هدف العمل الموجه الذي هو تعميق معارف المحاضرة لم يطبق.

فيجد الطالب نفسه أمام معارف مجزأة و التي تفقد معناها في غياب التركيب. و هذا المؤشر يبين لنا مرة أخرى التبذير الملاحظ في جهود التعليم.

الجدول الخامس عشر: التحكم في لغة التدريس:

المرتبة	صعوبات في نقل المصطلحات العلمية				المجموع
	صعوبات كبيرة	صعوبات متوسطة	صعوبات صغيرة	دون صعوبات	
أستاذ محاضر	6	13	5	24	
مكلف بالدروس	38	77	43	158	
أستاذ مساعد	40	5	27	72	
مساعد	88	79	33	200	
المجموع	172	174	108	454	

38.3% من الأساتذة يصرحون أنهم يتلقون صعوبات قليلة في إيصال المصطلحات العلمية .

37.9% من الأساتذة يصرحون بأنهم يتلقون صعوبات متوسطة في إيصال المصطلحات العلمية .

23.8% من الأساتذة يصرحون بأنهم لا يتلقون صعوبات في إيصال المصطلحات العلمية .

إن الصعوبات المواجهة بسبب اللغة نجدها عند الأساتذة المفرنسين و كذلك العربيين ، فالأساتذة المعربين يتلقون صعوبات في ترجمة المفاهيم الإنجليزية ، الفرنسية ، الألمانية أو الأمريكية إلى اللغة العربية رغم مرونة هذه الخيرة ، ومن جهة أخرى فالأساتذة اللذين كانوا خلال سنوات السبعينات مفرنسين (مدرسون باللغة الفرنسية) وبتطبيق سياسة التعريب منذ الثمانينات، فإنهم يواجهون صعوبات في الترجمة والتعبير .

حسب ابن خلدون، فإن التعليم فن والمدرسون يستعملون مختلف الاصطلاحات و كل سلطة لديها إصطلاحاتها، الأمر ذاته بالنسبة لكل التقنيات

الشيء الذي يبين أن الاصطلاح لا يمثل جزءاً من العلم ويضيف انه الأمر نفسه بالنسبة لكل العلوم، فكل مدرس يستعمل تعبير خاص به وبالتالي فالعبارات التقنية متغيرة بينما كل علم معطى فهو فريد هذه الملاحظات تبين خطورة الفوضى الاصطلاحية في العالم العلمي والتقني، وذلك ليس في عصر ابن خلدون فحسب بل و حتى في أيامنا هذه، فعلي سبيل المثال من بين أسباب إخفاق الطلبة هناك مشكل عدم فهم الطلبة للمصطلحات الموظفة .

العديد من الطلبة يخفقون منذ السنة الأولى جامعي لأنهم كما يقولون لا يفهمون اللغة التي يستعملها أساتذتهم فهذه اللغة مجردة ونظرية.

الجدول السادس عشر: طرق الإيصال:

المجموع	طرق الإيصال		الرتبة
	الإملاء	النقاش	
24	24	0	أستاذ محاضر
158	31	127	مكلف بالدروس
72	32	40	أستاذ مساعد
200	84	116	مساعد
454	171	283	المجموع

إن نسبة الأساتذة الذين يصرحون باستعمال طريقة الإملاء هي 37.7 % ، حتى وإن كان الأستاذ يستعمل طريقة النقاش، فالطلبة يطالبون بطريقة الإملاء إن تفسير هذه الظاهرة يكمن في المسارات الدراسية ما قبل الجامعة التي رسمت لنفسها نمطا معرفيا وإطارا للبنى القاعدية للغة والفكر والجامعة في هذا السياق جاءت لتعميق وإكمال المسار والأعوان الموصولون "الأساتذة" هم النتائج الصافي لهذا النظام القائم علي محتوى تعليم الكتاب الذي يحاول حسب فاني كولونا (Fanny Colonna)⁵⁶ تأسيس بيداغوجية شاملة التي تهدف إلي تهذيب الجسم والعقل وهذا التعليم مؤسس على النص المقدس الغير قابل للنقاش والذي يهدف إلى إنتاج المؤمن .

حسب عيسى قادري⁵⁷، فإن الطقوس البيداغوجية لازمة ليس من خلال مراحل التعقيد المتنامية للتعلم، و لكن من خلال ازدياد الكثافة النصية للاكتساب، فنتعلم القرآن من السورة الصغرى (الفاحة) إلى السور الكبرى، و ليس حسب الترتيب الومني للنزول.

⁵⁶ Colonna (Fanny), le kuttabs, essais d'analyses, rapport d'un séminaire de l'I.I.P.E. , UNESCO, Paris, 1984, p.37.

⁵⁷ Kadri (Aissa), pédagogie et société, colloque international sur la formation pédagogique, Alger, mai 2001.

هذا التقدم من الأسهل إلى الأصعب في الحفظ، يتميز بمراحل كثيرة للتعلم و يقع في مسار من التنامي و يؤسس استعدادات مكتسبة للخطية (*habitus de la linéarité*).

متمحورة على التخزين فإن طرق التعلم قائمة على الإعادة و ليس على الفهم و لا تعتمد على النقد، و لا تطور موقفا تفكيريا نقديا و من هنا يتقبل نظام الأمور كما هو ماثل أمامنا، و هذا الشكل التاريخي للاتصال و تلقين المعرفة قد هيكل بصفة أساسية عدد كبير من الفاعلين في النظام الجامعي.

ي . التقييم : تصحيح النسخ مع نموذج التصحيح:

الجدول السابع عشر: التقييم: تصحيح النسخ مع نموذج التصحيح:

المجموع	تصحيح النسخ		الرتبة
	لا	نعم	
24	21	3	أستاذ محاضر
158	150	8	مكلف بالدروس
72	54	18	أستاذ مساعد
200	167	33	مساعد
454	392	62	المجموع

إن 86.3 % من الأساتذة لا يلجأون إلى التصحيح بالاعتماد علي نموذج للتصحيح بحضور الطلبة الشيء الذي يبرهن على أن الأساتذة يعتبرون التقييم مجرد عملية تسمح فقط في تقييم الطلبة سواء عن طريق النجاح أو الإخفاق، فهي لا تشكل عملية تسمح إكتشاف نقاط ضعف الطلبة و استعمال التصحيح كوسيلة لملئ الثغرات و رفع المستوى

3.2.1. في ميدان العلاقات:

أ - التفرغ :

الجدول الثامن عشر: التفرغ:

المجموع	التفرغ				الرتبة
	متفرغ	متفرغ بصفة متوسطة	متفرغ قليلا	غير متفرغ	
24	15	9	0	0	أستاذ محاضر
158	53	55	50	0	مكلف بالدروس
72	22	36	9	5	أستاذ مساعد
200	56	51	74	19	مساعد
454	146	151	133	24	المجموع

33.2% من الأساتذة متفرغون بصفة متوسطة لدى طلبتهم.

النجاح أو الإخفاق.

32.2% من الأساتذة متفرغون لطلبتهم.

29.3% من الأساتذة متفرغون قليلا لطلبتهم.

5.3% من الأساتذة غير متفرغون لطلبتهم.

يبين لنا هذا المؤشر النسبة المعتبرة من الأساتذة المتفرغون قليلا أو الغير متفرغون لدى طلبتهم الشيء الذي يؤكد أن عددا معتبرا من الطلبة متروكون لدوائهم .

3.1 تقديرات الأساتذة:

1.3.1 نسبة الأساتذة الذين يعملون:

الجدول التاسع عشر: نسبة الأساتذة الذين يعملون:

المجموع	نسبة الأساتذة العاملون					الرتبة
	قليلا جدا	قليلا نوعا ما	متوسط	كثيرا نوعا ما	كثيرا	
%100	%57.1	%28.6	%14.3	0	0	أستاذ محاضر
%100	%50	%16.6	%16.7	%16.7	0	مكلف بالدروس
%100	%28.6	%42.8	%28.6	%0	0	أستاذ مساعد
%100	%37.2	%30.2	%27.9	%4.7	0	مساعد
% 100	%43.2	%29.5	%21.8	%10.7	0	المعدل

43.2% هي معدل النسب المئوية للأساتذة الذين يرون أن الأساتذة الجامعيين الذين يعملون قليلون جدا.

29.5% يرون أن الأساتذة الجامعيين الذين يعملون قليلون نوعا ما.

21.8% من الأساتذة يرون أن الأساتذة الجامعيين الذين يعملون متوسطون.

10.7% من الأساتذة يرون أن الأساتذة الجامعيين الذين يعملون كثيرون نوعا

ما.

يبين لنا هذا المؤشر أن الأساتذة لديهم تصور سيئ تجاه زملائهم.

2.3.1. التكوين المقدم في التخصص:

الجدول العشرون: التكوين المقدم في التخصص:

المجموع	التكوين المقدم في التخصص:					الرتبة
	سيئ	دون المتوسط	متوسط	حسن نوعا ما	حسن	
24	3	9	12	0	0	أستاذ محاضر
158	0	15	111	19	13	مكلف بالدروس
72	9	40	18	5	0	أستاذ مساعد
200	28	79	69	24	0	مساعد
454	40	143	210	48	13	المعدل

46.2% من الأساتذة يرون أن التكوين المقدم في التخصص متوسط.

31.4% من الأساتذة يرون أن التكوين المقدم في التخصص دون متوسط.

10.5% من الأساتذة يرون أن التكوين المقدم في التخصص حسن نوعا ما .

8.8% من الأساتذة يرون أن التكوين المقدم في التخصص حسن .

الجدول الواحد و العشرون: حكم الأساتذة حول أسباب نقص التكوين:

المرتبة	أسباب نقص التكوين						المجموع
	1	2	3	4	5	6	
أستاذ محاضر	0	12	3	6	0	3	24
مكلف بالدروس	0	69	7	50	26	6	158
أستاذ مساعد	4	31	18	9	4	6	72
مساعد	9	97	14	13	55	12	200
المجموع	13	209	42	78	85	27	454

1 = ندرة في الوسائل المادية والتجهيزات .

2 = نقص في التأهيل البيداغوجية .

3 = نقص في التأهيل العلمي .

4 = نقص في الدافعية عند الأساتذة .

5 = ضعف مستوى الطلبة وخمولهم .

6 = سوء تنظيم و سوء تسير القدرات البشرية والوسائل المادية.

إن 46% من الأساتذة يرون بأن أسباب نقص التكوين راجع إلي النقص في التأهيل البيداغوجي، بينما 17.01% منهم أنها راجعة إلي نقص في الدافعية لدى الأساتذة و 18.7% منهم يرون أن أسباب نقص التكوين راجعة إلي ضعف مستوى الطلبة وخمولهم وأما 9.2% منهم يرون أنها راجعة إلي نقص التأهيل العلمي، و 5.9% من الأساتذة يرون أن أسباب نقص التكوين راجعة إلي سوء التنظيم للقدرات البشرية و الوسائل المادية و 2.8% منهم يرون أنها راجعة إلي ندرة في الوسائل المادية والتجهيزات .

يبين لنا هذا المؤشر نقص في البيداغوجية الذي يتميز به التعليم العالي في

الجزائر.

2. البحث

حسب توصيات اليونسكو (رقم 34)⁵⁸ "إن ممارسة الحريات الأكاديمية تفرض علي كل أستاذ في التعليم العالي الواجبات التالية:
إجراء بحوث متخصصة و نشر نتائجها وإذا كان بالإمكان تعميق معارف
هذه البحوث في تخصصه باستعمال طرق خاصه وكذا تحسين قدراته البيداغوجية
".

فيما يتعلق بالبحث فإن القانون من خلال جريدة 19 جويلية 1989 الباب الأول، الفصل الأول، المبحث الأول ، في مادته رقم 32 جاء فيها "إن الأساتذة المحاضرون مكلفون بإثراء وتنويع أعمال بحوثهم، وإنجاز كل الدراسات و الدراسات الخبرة المرتبطة بتخصصهم المناطة إليهم من طرف مؤسساتهم في إطار العلاقات بين التعليم والقطاعات الأخرى للنشاط."

الفصل الثالث، المبحث الأول في مادته رقم 36 جاء فيها أن الأساتذة المساعدين بمقدورهم أن يكلفوا بإنجاز دراسات و دراسات خبرة ، ووضع وسائل في إطار اتفاقيات تربط هيئتهم الموظفة بالقطاعات الأخرى مع قطاعات أخرى للنشاط الوطني .

⁵⁸ انظر الملاحق.

1.2. نشاطات البحث الأكاديمي و البحث المتخصص:

1.1.2 الاهتمام الدائم للبحث:

الجدول الثاني و العشرون: الاهتمام الدائم للبحث:

المجموع	وجود اهتمام دائم للبحث			الرتبة
	بدون جواب	لا	نعم	
24	0	0	24	أستاذ محاضر
158	9	15	134	مكلف بالدروس
72	18	9	45	أستاذ مساعد
200	15	83	102	مساعد
454	42	107	305	المجموع

67.2% من الأساتذة يؤكدون بأن لديهم الاهتمام الدائم بموضوع أو ببعض المواضيع التي يتمنون التخصص فيها ووضعها في مركز نشاطاته المتعلقة بالتعليم والبحث علي المدى البعيد .

23.6% من الأساتذة يؤكدون بأن ليس لديهم الإهتمام الدائم بموضوع أو ببعض المواضيع التي يتمنون التخصص فيها ووضعها في مركز نشاطاته المتعلقة بالتعليم والبحث علي المدى البعيد بينما 9.2% منهم لم يجيبوا .

يبين لنا هذا المؤشر العدد المعتبر من الأساتذة اللذين ليس لديهم الاهتمام الدائم بالبحث في حين أن إعداد درس يستلزم من الأساتذة بذل جهد كبير في البحث، ومن أجل ضمان مستقبلهم المهني يجب عليهم إنجاز بحوث أكاديمية.

الجدول الثالث و العشرون: نشاط البحث المتخصص:

المجموع	نشاط البحث المتخصص			الرتبة
	بدون جواب	لا	نعم	
24	0	0	24	أستاذ محاضر
158	8	15	135	مكلف بالدروس
72	19	31	22	أستاذ مساعد
200	15	83	102	مساعد
454	42	129	283	المجموع

62.3% من الأساتذة يؤكدون أن لديهم نشاط البحث المتخصص.

28.4% من الأساتذة يؤكدون أن ليس لديهم نشاط البحث المتخصص.

هذه النسبة لا تمثل الأغلبية ولكنه بمجرد وجود أساتذة جامعين ليست لديهم بحوث متخصصة يشوه من صورة الجامعي الذي يقتضي عمله في تلقين تعاليم أكاديمية والأهم من ذلك القيام بنشاطات بحث متخصصة من أجل المساهمة في تنمية البلاد فالبحث المتخصص يسمح للأساتذة المبتدئين بتطوير أدائهم، بينما 9.3% من الأساتذة لم يجيبوا على السؤال.

الجدول الرابع و العشرون: الحجم الساعي المخصص لنشاط البحث:

المجموع	الحجم الساعي المخصص لنشاط البحث				الرتبة
	بدون جواب	4-6 سا	2-4 سا	0-2 سا	
24	0	21	3	0	أستاذ محاضر
135	31	81	15	8	مكلف بالدروس
22	5	17	0	0	أستاذ مساعد
102	0	14	88	0	مساعد
283	36	133	106	8	المجموع

37.4% من الأساتذة الذين لديهم نشاط بحث متخصص يخصصون حجم ساعي معدله 2 إلى 4 ساعات أسبوعيا لنشاطات البحث.

47% من الأساتذة يخصصون ما معدله 4 إلى 6 ساعات أسبوعيا لنشاطات البحث.

12.8% من الأساتذة لم يجيبوا.

2.8% يخصصون أقل من ساعتين أسبوعيا .

هذه النسب في كل الحالات ضعيفة جدا علما بأنه لا يوجد أي رجل علم قادر على جمع كل المعطيات الضرورية لبحثه، فعليه إذن تخصيص الوقت والطاقة لاكتساب ما يحتاجه كل عالم، فالعالم اليوم يتفق على أن المشكل الأساسية المطروحة من طرف الإعلام العلمي هي التزايد المستمر للمنشورات والمعلومات من جهة والتغيرات التي يعرفها تنظيم العلم من جهة أخرى. فالعلم يعرف حاليا ثورة حقيقية والتي تعيد النظر في أهدافها وفي مؤسساتها في آن واحد.

إن المجالات العلمية ومصالح الملخصات التحليلية والفهرسة وكذا المكتبات العلمية ومراكز المعلومات تتسم بشكل لتقديم تقليدي، الأمر الذي يستدعي جهداً أكبر لإيجاد المعلومات المناسبة.

4.1.2. التسجيل في رسالة دكتوراه:

الجدول الخامس و العشرون: التسجيل في رسالة دكتوراه:

المجموع	التسجيل في رسالة دكتوراه			الرتبة
	بدون جواب	لا	نعم	
24	0	24	0	أستاذ محاضر
158	8	46	104	مكلف بالدروس
72	5	49	18	أستاذ مساعد
200	7	110	83	مساعد
454	20	229	205	المجموع

47.8% من الأساتذة يصرحون أنهم ليسوا مسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه.

47.8% من الأساتذة يصرحون بأنهم مسجلون لتحضير رسالة الدكتوراه،

بينما 4.4% منهم لم يجيبوا.

يبين لنا هذا المؤشر أن مستوى التأطير في العلوم الاجتماعية ليس في مستوى

المطلوب و أن الأساتذة لا يبالون في التقدم في مسارهم المهني .

الجدول السادس و العشرون: نية التسجيل لتحضير رسالة الدكتوراه :

الرتبة	نية التسجيل لتحضير رسالة الدكتوراه			المجموع
	نعم	لا	بدون قرار	
مكلف بالدروس	15	4	27	46
أستاذ مساعد	24	0	25	49
مساعد	36	9	65	110
المجموع	75	13	117	205

57% من الأساتذة الغير مسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه، ليس لديهم نية التسجيل في تحضير رسالة الدكتوراه.

36.6% من الأساتذة الغير مسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه، لديهم النية في التسجيل، و 6.4% منهم ليس لديهم النية في التسجيل.

2.2. الصعوبات المواجهة في البحث:

1.2.2. أسباب عدم التسجيل لرسالة الدكتوراه:

الجدول السابع و العشرون: أسباب عدم التسجيل لرسالة الدكتوراه:

المرتبة	أسباب عدم التسجيل لرسالة الدكتوراه			المجموع
	1	2	3	
مكلف بالدروس	20	19	7	46
أستاذ مساعد	25	17	7	49
مساعد	47	36	27	110
المجموع	92	72	41	205

1= لديه الشهادة الأولى و هي كافية.

2= إن ممارسة التدريس لا يشجع على البحث.

3= غير متحفز للبحث.

44.9% من الأساتذة غير المسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه يوردون سبب

أنهم مقتنعين بالشهادة الأولى، و 35.1% منهم يرجعون سبب عدم تسجيلهم إلى أن مهمة التعليم شغلتهم هن البحث، بينما 20% منهم فإنهم يرون أنهم غير متحفزين للبحث.

يبين لنا هذا المؤشر أن أغلبية الأساتذة يبحثون في تكوينهم تأمين منصب

عملهم.

الجدول الثامن و العشرون: مدة التسجيل لرسالة الدكتوراه:

المجموع	مدة التسجيل لرسالة الدكتوراه:			الرتبة
	12 فما فوق	12-7	6-1	
104	59	23	22	مكلف بالدروس
18	8	7	3	أستاذ مساعد
83	83	0	0	مساعد
205	150	30	25	المجموع

73.2% من الأساتذة المسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه منذ أكثر من 12 سنة.

14.6% من الأساتذة المسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه منذ مدة تتراوح ما بين 12-7 سنة.

12.2% من الأساتذة المسجلين لتحضير رسالة الدكتوراه منذ مدة تتراوح ما بين 6-1 سنة.

يبين لنا هذا المؤشر أن الأساتذة الذين يحضرون رسالة الدكتوراه لديهم صعوبات في إتمامها.

الجدول التاسع و العشرون: الصعوبات المتلقاة خلال إعداد الرسالة:

الرتبة	الصعوبات المتلقاة خلال إعداد الرسالة				المجموع
	1	2	3	4	
مكلف بالدروس	49	3	4	48	104
أستاذ مساعد	6	2	3	7	18
مساعد	24	21	25	13	83
المجموع	79	26	32	68	205

1= نشاط التدريس لا يترك لنا الوقت للبحث

2= غياب حوافز قوية للموضوع.

3= تشعر بالتيه بسبب نقص في التوجيه و المساندة في إعداد الإشكالية و تنمية البحث من طرف واحد أو العديد من المتخصصين المؤهلين.

4= صعوبة إيجاد وثائق حول الموضوع.

38.5% من الأساتذة المسجلون لتحضير شهادة الدكتوراه يوردون كسبب صعوبات المتلقاة في سير رسالتهم هو نشاط التدريس الذي لا يترك وقت فراغ للبحث، بينما 33.2% منهم يوردون كسبب صعوبات المتلقاة في سير رسالتهم صعوبة إيجاد الوثائق حول الموضوع، و 15.6% منهم يوردون كسبب صعوبات المتلقاة في سير رسالتهم نقص في التوجيه و الدعم و تنمية البحث من طرف متخصصين مؤهلين، و أخيرا 12.7% منهم يوردون سبب غياب المحفزات لموضوع.

الجدول الثلاثون: المنشورات البيداغوجية (مطبوعات، كتب)

المجموع	الواجبات البيداغوجية		الرتبة
	لا	نعم	
24	18	6	أستاذ محاضر
158	135	23	مكلف بالدروس
72	72	0	أستاذ مساعد
200	200	0	مساعد
454	425	29	المجموع

و 93.6% من الأساتذة يصرحون بأن ليس لديهم منشورات بيداغوجية، و 6.4% منهم فقط يصرحون بأن لديهم منشورات بيداغوجية.

و يبين لنا هذا المؤشر أن طريقة إعطاء المحاضرات مكتوبة بدأت تندثر و الطريقة الأكثر استعمالا هي النقاش الحر أو الإملاء من الكتب المؤلفة من طرف الغير لسياقات مختلفة.

و أما بالنسبة للأساتذة القليلين الذين تمكنوا من الصعود إلى رتبة أستاذ محاضر، فقد تمكنوا من ذلك دون أن ينشروا و لا مقال.

الجدول الواحد و الثلاثون : المنشورات العلمية:

المجموع	المنشورات العلمية		الرتبة
	لا	نعم	
24	0	24	أستاذ محاضر
158	92	66	مكلف بالدروس
72	41	31	أستاذ مساعد
200	144	56	مساعد
454	277	177	المجموع

61% من الأساتذة ليست لديهم منشورات علمية .

39% من الأساتذة لديهم منشورات علمية، فللأستاذ الجامعي يعد إنتاج المعلومات وسيلة للحياة، فغدا من الطبيعي أن تحويل المعلومات يقع في قلب مسار التعليم العلي نفسه، و لإنتاج المعلومات العلمية أثر كمي و كفي على تكوين الطلبة، مثلما هو الحال بالنسبة لعناصر أخرى في المجتمع.

إن بإمكان عدم النشر لدى أساتذة التعليم العالي أو قلته يكثر من حدة نقص الوثائق في مختلف الميادين العلمية، و عكس ذلك بإمكانه خفض هذا النقص.

3.2. تقديرات أساتذة التعليم العالي:

1.3.2. خصائص البحث على المستوى الكمي:

الجدول الثاني و الثلاثون: خصائص البحث على المستوى الكمي:

المجموع	خصائص البحث على المستوى الكمي					الرتبة
	مهم	متوسط نوعا ما	متوسط	غير كافي نوعا ما	غير كافي	
24	0	3	3	6	12	أستاذ محاضر
158	0	0	35	77	46	مكلف بالدروس
72	0	5	18	27	22	أستاذ مساعد
200	0	0	61	88	51	مساعد
454	0	8	117	198	131	المجموع

43.6% من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكمي غير كافي نوعا

ما.

28.9% من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكمي غير كافي.

25.8% من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكمي متوسط.

1.7% من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكمي معتبر نوعا ما.

2.3.2. خصائص البحث الجامعي على المستوى الكيفي:

الجدول الثالث و الثلاثون: خصائص البحث الجامعي على المستوى الكيفي:

المجموع	خصائص البحث الجامعي على المستوى الكيفي					الرتبة
	مرتفع	مرتفع نوعا ما	متوسط	ضعيف نوعا ما	مستوى ضعيف	
24	0	0	15	5	4	أستاذ محاضر
158	14	7	61	42	34	مكلف بالدروس
72	11	4	31	22	4	أستاذ مساعد
200	4	39	107	41	9	مساعد
454	29	50	214	110	51	المجموع

47.2 % من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكيفي أنه متوسط.

24.2 % من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكيفي أنه ضعيف نوعا

ما.

11.2 % من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكيفي أنه ضعيف.

11 % من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكيفي أنه عال نوعا ما.

6.4 % من الأساتذة يرون أن البحث على المستوى الكيفي أنه عال، و يبين

لنا هذا المؤشر أن للأساتذة رأي سلبي نوعا ما حول خصائص البحث الجامعي على المستوى الكيفي.

الجدول الرابع و الثلاثون: صعوبات تنمية البحث الجامعي:

المرتبة	صعوبات تنمية البحث الجامعي				المجموع
	1	2	3	4	
أستاذ محاضر	4	9	8	3	24
مكلف بالدروس	17	96	30	15	158
أستاذ مساعد	17	18	31	6	72
مساعد	10	65	93	32	200
المجموع	48	188	162	56	454

1 = قلة الوسائل المالية.

2 = مختلف الحاجيات المتعلقة بالتوثيق.

3 = ندرة الجامعيين ذوي القدرات على إعداد برامج جماعية للبحث من المستوى العالي تأطير و تكوين الباحثين الشباب.

4 = سوء التنظيم و سوء التسيير.

41.4% من الأساتذة يرون أن سبب صعوبات التنمية يرجع إلى الحاجيات المختلفة التي تتعلق بالتوثيق.

35.7% من الأساتذة يرون أن سبب صعوبات التنمية يرجع إلى ندرة الجامعيين ذوي القدرات على إعداد برامج جماعية للبحث من المستوى العالي تأطير و تكوين الباحثين الشباب.

12.3% من الأساتذة يرون أن سبب صعوبات التنمية يرجع إلى سوء التنظيم و سوء التسيير.

10.6% من الأساتذة يرون أن سبب صعوبات التنمية يرجع إلى قلة الوسائل المالية.

ملخص

من خلال نتائج البحث فإن أساتذة التعليم العالي لا يقومون بواجباتهم ومهامهم الإجبارية علي أكمل وجه، فنلاحظ ضعف مستوى أداء الأساتذة وكذا قلة تحفيزه وبالنسبة لمهامهم الخاصة بالتدريس والبحث فالأسباب متعددة ولكن السبب الرئيسي هو النظام الذي يسير لمهام التدريس والبحث ألا وهو القانون فهو قائم على البحث الأكاديمي (مذكرة+رسالة) من أجل الترقية إلى رتبة عليا وهو مرتبط بالبحث المتخصص والذي بدوره يسبب سوء تنظيم الوثائق وعدم توفرها وكذا ضعف مستوى التأطير يجعل البحث صعب ويدفع بالأستاذ إلي توفير جهود إضافية من أجل جمع المعطيات وهو ملزم أيضا بإنجاز بحوث بغرض إنجاز دروس التي هي ذات نمط عام و بيداغوجي، فيجد الأستاذ نفسه أمام نمطين من البحث غير متوافقين الشيء الذي يجعل التوفيق بين المهمتين أمرا مستحيلا.

الفصل الثالث

ظروف العمل

مقدمة

1. الترقية

- 1.1. توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم
- 2.1. التوجيه تعقيدات سببها عدم توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم
- 3.1. الموافقة على شروط الترقية التي تعتمد على البحث البيداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي
- 4.1. حكم الأساتذة على ظروف ترقية وظيفة الأستاذ
- 5.1. أسباب الحكم الغير الواقعي على ظروف الترقية

2. الراتب

- 1.2. خصائص الراتب
- 2.2. مواجهة الأساتذة لصعوبات مادية
- 3.2. الوضعية المادية لأساتذة التعليم العالي
- 4.2. تقدير الأساتذة لنسبة ارتفاع الراتب

ملخص

مقدمة

فيما يتعلق بظروف العمل فالْيونسكو في توصياتها (رقم 3)⁵⁹ علي أساتذة التعليم العلي أن يستفيدوا من الظروف التالية : نظام تنظيم الحيات المهنية عادل متفتح يحتوي علي إجراءات منصفة فيما يتعلق الترسيم والترقية وكل هذا يتعلق بتنظيم الحيات المهنية.

وفيما يتعلق بالتقييم فإن التوصية رقم 47 تقرر (يجب علي التقويم أن يتمحور حول مقاييس الكفاءة الأكاديمية فقط فيما يخص البحث والتعليم)، وبالنسبة للمعاملة فالتوصية رقم 57 يجب أن تكون معاملة أساتذة التعليم العالي حسب أهمية وظيفته وبهذا يجب ضمان لهؤلاء الأساتذة مستوى معيشي معقول لهم ولعائلاتهم بالإضافة إلي ضمان وسائل تحسين مؤهلاتهم المهنية وذلك بتنمية معارفهم ونشاطات ثقافية أو علمية.

يجب أن تراجع هذه المعاملة دوريا وذلك للأخذ بعين الاعتبار العوامل المختلفة كغلاء المعيشة، فالتحسين العام لمستوى المعيشة ناتج من الإنتاجية أو ارتفاع عام للأجور والمعاملات، وبالنسبة للقانون ومن خلال الجريدة الرسمية بتاريخ 15 جويلية 1989، الباب الثاني، الفصل السادس في مادته 23 تنص علي أنه فيما يخص ظروف إدماج الأساتذة ذو الشهادات الأجنبية.

(إن الأساتذة في الجزائر الذين اكتسبوا الجنسية الجزائرية باستطاعتهم أن يدمجوا في الرتب الجامعية في التعليم بعد تقييم اللجنة

الجامعية الوطنية)، وتنص المادة 24 (إن الأساتذة الذين بحوزتهم رتبة جامعية في الخارج يحتفظون برتبتهم وأقدميتهم أثناء توظيفهم في أسلاك التعليم العالي

⁵⁹ انظر الملاحق.

وذلك بعد تقييم اللجنة الجامعية الوطنية) وطل هذا يتعلق الأمر بظروف إدماج أصحاب الشهادات في الخارج.

1. الترقية

وفيما يتعلق بشروط التوظيف فإن المادة 33 تنص علي أن (يوظف الأساتذة المحاضرين علي أساس الشهادات وأعمالهم وذلك بعد التسجيل علي قائمة القدرة الكفاءة من طرف وزارة التعليم العالي سنويا، وبعد تقييم اللجنة الوطنية الأساتذة المساعدين ذو الأقدمية ثلاثة سنوات و متحصلين على شهادة دكتوراه أو شهادة قابلة للاعتراف في الشروط المحددة في القوانين حيز التنفيذ).

فيما يتعلق بشرط الترقية فإن المادة 35 تنص علي أن (الأساتذة المساعدين ذو الأقدمية ثلاثة سنوات ومتحصلين علي شهادة دكتوراه أو شهادة قابلة للاعتراف في الشروط المحددة في القوانين حيز التنفيذ يدمجون في رتبة أستاذ محاضر وذلك بعد دراسة الملفات البيداغوجية، العلمية و الإدارية من طرف اللجنة الوطنية الجامعية).

فيما يخص بسلك الأساتذة المساعدين فإن المادة 37 تنص علي أن (يوظف الأساتذة المساعدين عن طريق الاختبار علي أساس الشهادة من بين الحاصلين علي شهادة الماجستير أو علي شهادة معترف بها)، وتنص المادة 39 علي أن (يدمج المساعدون المتحصلين علي شهادة دراسات عليا أو علي شهادة معترف بها في الشروط المحددة في القانون، والمسجل لرسالة دكتوراه دولة . في رتبة أستاذ مساعد بعد تقييم حالة سير رسائلهم من طرف المجلس العلمي).

وتنص المادة 40 علي أن (يدمج المساعدون الذين لديهم ستة سنوات أقدمية في رتبة أستاذ مساعد لمدة ثلاث سنوات بصفة مؤقتة وذلك بعد حصولهم علي رسائل الماجستير).

وفيما يتعلق بسلك المساعدين فالمادة 34 تنص علي أن (يدمج المساعدون في سلك المساعدين ابتداء من تطبيق هذا القرار) .

1.1. توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم:

الجدول الخامس و الثلاثون: توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم:

المرتبة	توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم		المجموع
	نعم	لا	
أستاذ محاضر	4	20	24
مكلف بالدروس	16	119	135
أستاذ مساعد	5	17	22
مساعد	7	95	102
المجموع	32	251	283

88.7% من الأساتذة الدين لديهم نشاط بحث متخصص يتبين أن موضوعهم لا يتوافق مع المواضيع التي يدرسونها.

11.3% من الأساتذة الدين لديهم نشاط بحث متخصص يتبين أن موضوعهم يتوافق مع المواضيع التي يدرسونها.

2.1. مواجهة تعقيدات سببها عدم توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم:

الجدول السادس و الثلاثون: مواجهة تعقيدات سببها عدم توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم

الرتبة	مواجهة تعقيدات سببها عدم توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم		المجموع
	نعم	لا	
أستاذ محاضر	20	0	20
مكلف بالدروس	119	0	119
أستاذ مساعد	17	0	17
مساعد	95	0	95
المجموع	251	0	251

إن التعقيدات في مجالي البحث والتعليم سببه عدم التوافق بين المواضيع في الميدانين والكل يرتبط على تبين أن هذا توافق يعقد لهم المجالين التعليم والبحث .

3.1. الموافقة على شروط الترقية التي تعتمد على البحث البيداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي:

الجدول السابع و الثلاثون: الموافقة على شروط الترقية التي تعتمد على البحث البيداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي:

المجموع	الموافقة على شروط الترقية التي تعتمد على البحث البيداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي:		الرتبة
	لا	نعم	
20	3	17	أستاذ محاضر
119	25	94	مكلف بالدروس
17	4	13	أستاذ مساعد
95	11	84	مساعد
251	43	206	المجموع

82% من الأساتذة الدين لديهم نشاط علمي متخصص يؤكدون علي أن النظام الساري لانتظام الحياة المهنية، يركز شروط الترقية التي تعتمد على البحث البيداغوجي وليس على البحث الأكاديمي.

4.1. حكم الأساتذة على ظروف ترقية وظيفة الأستاذ:

الجدول الثامن و الثلاثون: حكم الأساتذة على ظروف ترقية وظيفة الأستاذ:

المرتبة	حكم الأساتذة على ظروف ترقية وظيفة الأستاذ		المجموع
	واقعي	غير واقعي	
أستاذ محاضر	6	18	24
مكلف بالدروس	9	149	158
أستاذ مساعد	19	53	72
مساعد	33	167	200
المجموع	67	387	454

85.3% من الأساتذة يحكمون علي أن ظروف ترقية وظيفة الأستاذ ليست

واقعية.

و نسبة 14.7% فقط من الأساتذة يحكمون علي أن ظروف ترقية وظيفة

الأستاذ واقعية.

5.1. أسباب الحكم الغير الواقعي على ظروف الترقية:

الجدول التاسع و الثلاثون: أسباب الحكم الغير الواقعي على ظروف الترقية:

المجموع	أسباب الحكم الغير الواقعي على ظروف الترقية			الرتبة
	3	2	1	
18	11	7	0	أستاذ محاضر
149	51	49	49	مكلف بالدروس
53	16	22	15	أستاذ مساعد
167	21	23	123	مساعد
387	99	101	187	المجموع

1 = غموض المعادلة المرتبطة بالشهادات الأجنبية.

2 = اختلاط في شهادات المعادلة من خلال الهياكل بين النظام القديم والنظام الحالي المعمول به.

3 = جعل الترقية قائمة على مقياس واحد و هو البحث الأكاديمي (رسالة + مذكرة)، و ليس على الإنتاج البيداغوجي، و هو معيق لنوعية التكوين.

48.3% من الأساتذة الذين حكموا على ظروف الترقية أنها غير واقعية يرجعون الأسباب إلى مشاكل المعادلات الخاصة بالشهادات الأجنبية.

26% من الأساتذة الذين حكموا على ظروف الترقية إلى الرتبة العليا، يرجعون الأسباب إلى الغموض المتعلق بالمعادلات الخاصة بالشهادات الأجنبية المحددة من طرف قانون بين أسلاك التعليم القديمة و تلك القائمة حديثا.

25.6% من الأساتذة الذين حكموا على ظروف الترقية إلى الرتبة العليا جعل الترقية قائمة على مقياس واحد و هو البحث الأكاديمي (رسالة + مذكرة)، و ليس على الإنتاج البيداغوجي، و هو معيق لنوعية التكوين.

2. الراتب

1.2. خصائص الراتب

الجدول الأربعون: خصائص الراتب:

المجموع	خصائص الراتب					الرتبة
	صحيح	صحيح نوعا ما	دون موقف	غير كافي نوعا ما	غير كافي	
24	0	0	0	0	24	أستاذ محاضر
158	6	0	0	53	99	مكلف بالدروس
72	3	5	7	15	42	أستاذ مساعد
200	0	0	0	0	200	مساعد
454	9	5	7	68	365	المجموع

80.4% من الأساتذة يرون أن المعالجة في الجامعة غير كافية.

15% من الأساتذة يرون أن المعالجة في الجامعة كافية نوعا ما.

2% من الأساتذة يرون أن المعالجة في الجامعة صحيحة.

1.1% من الأساتذة يرون أن المعالجة في الجامعة صحيحة نوعا ما، بينما

1.5% منهم بدون موقف.

2.2. مواجهة الأساتذة لصعوبات مادية

الجدول الواحد و الأربعون: مواجهة الأساتذة لصعوبات مادية:

المرتبة	مواجهة الأساتذة لصعوبات مادية		المجموع
	نعم	لا	
أستاذ محاضر	24	0	24
مكلف بالدروس	131	27	158
أستاذ مساعد	57	15	72
مساعد	169	31	200
المجموع	381	73	454

83.9% من الأساتذة يصرحون بوجود صعوبات مادية، بينما 16.1% منهم

يصرحون بعدم وجود صعوبات مادية.

3.2. الوضعية المادية لأساتذة التعليم العالي

1.3.2. توفر السيارة:

الجدول الثاني و الأربعون: توفر السيارة:

المجموع	توفر السيارة		الرتبة
	لا	نعم	
24	12	12	أستاذ محاضر
158	73	85	مكلف بالدروس
72	25	47	أستاذ مساعد
200	114	86	مساعد
454	224	230	المجموع

49.3% من الأساتذة لا يملكون على وسيلة نقل، بينما 50.7% منهم يملكون

وسيلة نقل.

2.3.2. توفر جهاز الحاسوب:

الجدول الثالث و الأربعون: توفر جهاز الحاسوب:

المجموع	توفر جهاز الحاسوب		الرتبة
	لا	نعم	
24	7	17	أستاذ محاضر
158	92	66	مكلف بالدروس
72	37	35	أستاذ مساعد
200	97	103	مساعد
454	233	221	المجموع

51.3% من الأساتذة لا يملكون جهاز حاسوب، بينما 48.7% منهم يملكون

جهاز حاسوب.

3.3.2. توفر السكن لدى الأستاذ:

الجدول الرابع و الأربعون: توفر السكن لدى الأساتذة:

المجموع	توفر السكن لدى الأساتذة		الرتبة
	لا	نعم	
24	0	24	أستاذ محاضر
158	72	86	مكلف بالدروس
72	35	37	أستاذ مساعد
200	135	65	مساعد
454	242	212	المجموع

53.3% من الأساتذة لا يملكون سكنا بينما 46.7% منهم يملكون سكنا .

4.2. تقدير الأساتذة لنسبة ارتفاع الراتب:

الجدول الخامس و الأربعون: تقدير الأساتذة لنسبة ارتفاع الراتب:

المجموع	تقدير الأساتذة لنسبة ارتفاع الراتب				الرتبة
	300 فما فوق	300-200	200 -100	100-5	
24	0	3	5	16	أستاذ محاضر
158	0	1	56	101	مكلف بالدروس
72	7	6	39	20	أستاذ مساعد
200	14	46	59	81	مساعد
454	21	56	159	218	المجموع

48% من الأساتذة يرون أنه شرعي وواقعي إعطاء الجامعين نسبة ارتفاع المعالجة من 5 إلى 100% مقابل عمله .

35% من الأساتذة يرون أنه شرعي وواقعي إعطاء الجامعين نسبة ارتفاع المعالجة من 100 إلى 200% مقابل عمله

12.3% من الأساتذة يرون أنه شرعي وواقعي إعطاء الجامعين نسبة ارتفاع المعالجة من 200 إلى 300% مقابل عمله

4.7% من الأساتذة يرون أنه شرعي وواقعي إعطاء الجامعين نسبة ارتفاع المعالجة من 300 % فما فوق.

ملخص

يبين لنا هذا البحث أن 88.7% من الأساتذة الذين لديهم نشاط بحث متخصص يصرحون بأن موضوع بحثهم لا يتوافق مع موضوع الوحدة التي يدرسونها، و لعلهم كلهم يتفقون على أن هذا اللاتوافق يعيق مهامهم المتمثلة في البحث و التعليم.

يقيم القانون الأساتذة على أساس أعمال بحوثهم فقط لأجل توظيفهم وترقيتهم، في حين هذا النموذج مربوط بمؤسسات جامعية نخبوية مهمتها البحث وهذا النموذج مقبول مادام نشاط البحث يوفر مباشرة محتوى البرامج لكن ومع تخصص البحث وجد الأستاذ الجامعي نفسه مقسما بين نشاطين غير متوافقين.

إن البحث المتخصص يتعارض مع الطابع العام للتعليم، فلاستاذ الجامعي لا يستطيع تدريس بحثه الذي يعالج جزءا ضئيلا من برنامجه، الأمر الذي يحدث توترا بين مهمة التكوين ومهمة البحث ومع ذلك فإن 82% من الأساتذة لديهم نشاط متخصص يوافقون على أن النظام الحالي لتنظيم الحياة المهنية يقيم شروط الترقية على البحث البيداغوجي (إثراء المعرفة المعطاة في الدروس)، فضلا عن ذلك فإن نظام الترقية والتوظيف قائم على مقياس واحد وهو البحث الأكاديمي، تحضير المذكرات والرسائل، فالنشاطات والإنتاج البيداغوجي لا تحظى بالأهمية الشيء الذي يولد نفي البيداغوجية في الجامعة الجزائرية إن أغلبية الأساتذة هم في مرحلة التكوين وهم منشغلون بتحضير مذكرة من أجل ترسمهم أو الارتقاء في حياتهم المهنية، وبالتالي فهم يخصصون الوقت والجهود لبحثهم على حساب الجهود التي عليهم توفيرها من أجل إنتاج درس الذي هو بدوره بمثابة عمل بحث متخصص ومركب هام بالإضافة إلى تجديده وتحسينه باستمرار.

فضلا عن ذلك فإن 85.2% من الأساتذة يرون أن شروط الترقية إلى رتبة عليا غير واقعية، بينما 48.3% منهم يوردون مشكل المعادلات المحددة بالقانون بين أسلاك التعليم القديمة وتلك المستحدثة بمثابة سبب.

إن قانون 1962 وضع ثلاثة أسلاك من الموظفين: أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، بروفيسور.

فالأستاذ المساعد يدمج في درجة مساعد أثناء تربصه ويرسم بعد ذلك كأستاذ مساعد إذا تحصل في حدود المدة القصوى لتربصه والتي هي ثلاث سنوات الشهادة اللازمة، وإلا فسيوضع حد لمهامه، بإمكان الأستاذ المساعد أن يرقى إلى منصب مكلف بالدروس بعد عامين من الأقدمية، ويرقى الأستاذ المحاضر المرسم إلى منصب بروفيسور بعد عامين أو ثلاث سنوات من الأقدمية.

ومن أجل مواجهة للتدفق الكبير لعدد الطلبة وللحاجة الكبيرة للأساتذة، كان لزاما علي الجامعة أن توظف أصحاب شهادات الليسانس كمساعدين، وأمام المهمة الثقيلة للتعليم فالأساتذة لم يستطيعوا إنجاز الرسالة، ومدة منصب المساعد مددة بصفة غير محدود، وبالتالي فقد أصبح منصب المكلف بالدرس منصبا دائما.

حسب نظام القانون الجديد فإن سلك الموظفين يتوافق مع كل من هذه المستويات :

- . الماجستير للأجل التوظيف في سلك الأساتذة المساعدين.
- . الدكتوراه الجديدة تفتح الباب للانضمام إلى سلك الأساتذة المحاضرين .
- . مستوى البروفيسور .

إن تطبيق القانون القديم أفضى إلى ثلاثة مناصب:

منصب المساعد في القانون القديم يتوافق مع سلك الأساتذة المساعدين في القانون الجديد عندما يكون لصاحب هذا المنصب مستوى علمي قريب من الماجستير (شهادة الدراسات المعمقة مع مذكرة). وكان التمكن في المحاضرات في القانون القديم منصبا مؤقتا للمرور إلى منصب بروفيسور بينما في نلاحظ في القانون الجديد التمكن من المحاضرات سلك مستقل عن البروفيسوره، وبفعل فصله عن المستوى العلمي (مسابقة علي أساس الشهادة زائد أعمال) فإن التحكم في المحاضرة قد تراجعت في القانون الجدي.

لقد أدمج الأساتذة المكلفون بالدروس في العلوم القانونية، الاقتصادية والسياسية في سلك الأساتذة المحاضرين، بينما المكلفون بالدروس في التخصصات الأخرى لم يدمجوا في السلك الموافق في النظام الجديد ألا وهو سلك المحاضرين فهم ضحايا معاملة تمييزية فقط أسقطوا، بما أنهم تقهقروا الرتبة الوسطى التي كانوا يشغلونها في القانون الجديد، و للعودة إلى رتبهم السابقة، عليهم إنجاز رسالة دكتوراه ثانية و المرور إلى التحكم في المحاضرات و اجتياز مسابقة على أساس الشهادة و الأعمال من أجل بلوغ المنصب الأعلى.

و بالغياب شبه الكلي للأساتذة المحاضرين، فإن المكلفون بالدروس قاموا منذ السنوات الأولى من الاستقلال إدارة المؤسسات الجامعية، فرق التعليم، محاضرات الماجستير، تأطير مرحلة ما بعد التدرج، و ضمان المسؤوليات الجامعية الكبرى، و القانون غير المكيف حسب الواقع يقيهم في الرتبة القانونية الدنيا، مما أحدث عدم رضى و انعدام الدافعية لدى الأساتذة.

الاستنتاج العام

من خلال بحثنا هذا حول الظروف المهنية لأساتذة التعليم العالي، و من خلال الوسائل التحليلية و المؤشرات التي حددناها بصفة جلية، فقد توصلنا إلى بعض النتائج التي تفرض نفسها رغم الصعوبات التي صادفناها، سواء كانت نظرية أو تطبيقية.

بين لنا الميدان أن ما عدى حرية إختيار مواضيع ووحدات الدراسة، فإن الأساتذة لا يتمتعون بالحريات الأخرى و ذلك راجع لأسباب سياسية و منها التسيير المركزي للجامعة من طرف الوزارة الوصية والذي منع الأساتذة من حرية المشاركة في تسيير الجامعة و الذي أدى إلى هجرة الهياكل الإستشارية كلجان البيداغوجية

كذلك مواصلة ظاهرة الرقابة التي حرمت بعض الأساتذة من حرية النشر فبعدما كانت في الماضي ذات طابعا سياسيا، أصبحت في وقتنا الحالي ذات طابع رقابة السوق

كذلك تفشي ظاهرة الرشوة و روح العشائرية التي يرجع مصدرها لظاهرة البيروقراطية و الذي يعد عاملا يعيق حق تكافؤ الفرص في التوظيف

انتهاك الحق في الأمن عند ممارسة العنف و التعذيب على الأساتذة و ذلك بصفة مفضوحة خلال أحداث 5 أكتوبر من طرف الدولة و ممارسة العنف الرمزي و حتى العنف المطلق من طرف المتشددین الإسلامويين

كذلك هناك بعض الأساتذة يشكون بعدم حريتهم في النقاش مع الطلبة ببعض المواضيع كالثقافة البربرية التي كانت طابوها في عهد النظام الحزب الواحد و

الذي يجد مبرره في محاولات الإستعمار الفرنسي تقسيم الشعب الجزائري، فرغم تسامح الدولة شيئاً ما في هذا المجال بعد الربيع البربري 1980-1981، ظهر مانعا في ذلك الوقت و هو وجود في الأقسام طلبة اسلامويين متشددين دافعون الثقافة الإسلامية المتشددة ،مستعملا في بعض الأحيان العنف ضد الطلبة الآخرين ،هذا ما أدى بعض الأساتذة إلى عدم المناقشة في هذا الموضوع

و من الأسباب الثقافية رغبة الطلبة للامتثال للنظام التقليدي للقيم و الذي يرمز إلى فضاء الهوية للجماعة، تدفعه إلى القيام بسلوكات تستجيب للتصورات المذهبية للمقدس، فتقديس محددات الهوية كاللغة، الدين و التاريخ ينفي كل حرية تجاه القضايا التي تعتبر طابوهات كالقضايا التي تعالج الجنس و بعض أحداث ثورة التحرير، هجدا ما يعقد مناقشة الأساتذة في هذه المواضيع.

و من الأسباب الاقتصادية نقص القدرة الشرائية للأساتذة لضعف أجورهم، و الذي يرجع إلى الإصلاحات الاقتصادية التي تعرفها البلاد، بحيث مرّت من إقتصاد إشترافي إلى إقتصاد السوق الليبرالي و الموجه من طرف القوى العمومية بمساعدة الصندوق العالمي للتنمية و البنك العالمي و الذي تسبب في الأزمة الاقتصادية.

بفضل هذه المؤشرات فإن فرضيتنا الأولى قد تحققت بصفة شبه كلية.

عن الواجبات و المهام الإجبارية للأساتذة، بينّ لنا الميدان أنه فيما يتعلّق بالتعليم فإن المهام المنصوص عليها في القانون لم تحترم بحيث أنّ نسبة القيام بالحصص الساعية الأسبوعية ضئيلة، و نفس الشيء فيما يتعلّق بنسبة التأطير و نسبة المشاركة في اللجان البيداغوجية.

أمّا عن الإهتمام المولى للتخصص و الذي يعطيه Jhon Deney أهمية كبيرة بحيث يدعي أنه كلّما اعطيت قيمة كبير للتخصص كلّنا أخذ التعليم بالجدية و كبرت القدرة على التدريس، فإنّ 37% من الأساتذة يرون أن تخصصهم نصف موضوعي و نصف ذاتي، أمّا 34% منهم فإنهم يرون أن تخصصهم قليل الأهمية للتكوين، و 77% يرون أن التخصص المدرس قليل القيمة نوعا ما بالمقارنة بالتخصصات الأخرى و 66% منهم يرون أنّ التخصص قليل القيمة، هذا ما يبرهن عدم اتسام التخصصات بالقيمة عند الأساتذة و بذلك عدم تحفيز الأساتذة في التدريس لها.

في الميدان البيداغوجي بيّن لنا الميدان أنّ الوضعية سيئة للغاية:

أوّلا: لأن الأساتذة يصرحون أنهم لا يجدون وثائق مستحدثة حول التخصص المدرس، هذا ما يعقد اندماج الطالب في عالم الشغل، بما أن المعلومات التي في حوزته قديمة و عقيمة.

ثانيا: 53% من الأساتذة لا يقدمون خطة الدرس و كذا أهدافه، الأمر الذي يجعل الدروس المقدمة غير واضحة و يصعب تركيب الدروس فيما بينها.

ثالثا: 53% من الأساتذة يصرحون عدم التنسيق بين المحاضرات و الأعمال الموجهة، بحيث يجد الطالب نفسه أمام معارف مجزأة و التي تفقد معناها في غياب التركيب، و الذي عقّد الأمور هو تصريح 76% من الأساتذة بتلقي صعوبات قليلة و متوسطة في إيصال المصطلحات العلمية.

رابعا: 37% من الأساتذة يصرحون إستفحال طريقة الإملاء التي لا تفتح المجال للنقاش و النقد.

خامسا: 86% من الأساتذة لا يلجئون إلى التصحيح بالاعتماد على نموذج التصحيح في حضور الطلبة، الشيء الذي يبرهن على أن الأساتذة يعتبرون الامتحانات مجرد عملية تسمح فقط بتقييم الطلبة، سواء عن طريق النجاح أو الإخفاق، فهي ليست عملية تسمح باكتشاف نقاط ضعف الطلبة و استعمال التصحيح كوسيلة ملئ الثغرات و رفع المستوى.

أما فيما يتعلق بالبحث، فرغم وجود نسبة 67% من الأساتذة الذين يدعون أنّ لديهم اهتمامات دائمة بموضوع بحث و وضع هذه الأخيرة في مركز نشاطاتهم المتعلقة بالتعليم و البحث على المدى البعيد و إعادة 62% منهم أن لديهم نشاط في البحث المتخصص، غير أنّ 48% منهم يصرحون أنهم ليسوا مسجلين لتأطير رسالة الدكتوراه و 57% يصرحون أنّ ليس لديهم نية في التسجيل ، بحيث أنّ 45% يذكرون سبب إقتناعهم بالشهادة الأولى و 35% يذكرون سبب أخذ مهمة التعليم معظم وقتهم و 20% يصرحون أنّهم مسجلون في تحضير رسالة الدكتوراه، غير أن 73% منهم يصرحون أنهم مسجلون منذ أكثر من 12 سنة.

أمّا عن المنشورات و التي تعتبر الناتج الملموس للبحث فإن 94% من الأساتذة يصرحون بأن ليس لديهم منشورات بيداغوجية و 61% منهم يصرحون بأنه لديهم منشورات علمية، هذا ما يترجم المستوى المتدني لأداء البحث.

من خلال هذه النتائج فقد حققنا فرضيتنا الثانية بصفة كاملة.

فيما يتعلق بظروف العمل 89% من الأساتذة الذين لديهم نشاط بحث متخصص، يصرحون أن موضوع بحثهم لا يتوافق مع المواضيع التي يدسونها، كلّهم يصرحون أنّهم يواجهون تعقيدات سببها عدم توافق موضوع البحث مع موضوع التعليم.

82% منهم موافقون على شروط الترقية على تعتمد على البحث اليداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي، بحيث أن 85% منهم يحكمون على أنّ ظروف الترقية غير واقعية.

48% منهم يرجع الأسباب إلى مشاكل المعادلات الخاصة بالشهادات الأجنبية.

26% يرجع الأسباب إلى الغموض المتعلق بالمعادلات الخاصة بالشهادات القديمة و الجديدة.

26% يرجع الأسباب إلى جعل الترقية قائمة على مقياس واحد و هو البحث الأكاديمي، و ليس على البحث اليداغوجي.

هذا المؤشر قد بيّن لنا أنّ القانون الذي يسيّر الترقية غير واقعي و يعقّد من ظروف العمل.

أمّ عن الراتب ف 80% من الأساتذة يرون أنّ الراتب غير كاف و 84% منهم يصرحون بمواجهتهم لصعوبات مادية، بحيث أنّ 49% منهم لا يملكون وسيلة نقل و 51% لا يملكون جهاز حاسوب و 53% لا يملكون سكنا.

48% من الأساتذة يرون أنه شرعي و واقعي أن يضاف للراتب نسبة تتراوح من 5% إلى 100% .

كلّ هذا يبيّن الوضعية المادية السيئة التي يعاني منها معظم أساتذة التعليم العالي.

بهذا العنصر الأخير فإننا حققنا فرضيتنا الثالثة.

و بذلك تتحقق فرضيتنا العامة و هو أنّ عجز أساتذة التعليم العالي تحويل جهد التعليم و جهد البحث إلى جهد للتنمية راجع لوضعيتهم المهنية السيئة.

و ختاماً فإنّ الأساتذة يكونون أجيالاً من الطلبة الذين يعانون من سوء التكوين و نقى في التأهيل و بالتالي غير قادرين على متابعة وتيرة التطور في العالم و لا يستجيبون لحاجيات القطاع الاقتصادي و يعتبر هؤلاء الطلبة طاقات معطلة، فالجامعة بذلك أساتذة التعليم العالي قد فشلت في أداء مهماتها الثلاث، أي الإنتاج، إعادة الإنتاج و الإدماج.

البيولوجرافية التحليلية

1- المراجع الخاصة بالمنهجية

- 1- Boudon(Raymon) , les méthodes en sociologie, puf, coll. Que sais-je ?, n°1334, Paris, 1969.
- 2- Cibois(f), Analyse des données sociologiques, PUF, 1985
- 3- Durkheim(Emile), Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF, 1988.
- 4- Grawitz (Madeleine), Méthodes des sciences sociales, ED.Dalloz, paris, 1991.
- 5- Javeau(claude), L'enquête par questionnaire, PUF, 1987.

2- المراجع الخاصة بالمعاجم و القواميس

- 1 Boudon(Raymon) et Bourricaud (F), dictionnaire critique de la sociologie, PUF, Paris, 4°edition, 1994
- 2- Cuvillier (Arrmand), Manuel de sociologie , PUF, Paris, 1956
- 3-Gurvitch (George), Traité de sociologie, tome1, tome2, PUF, 1967.

3- المراجع الخاصة بعلم الاجتماع

- 1- Bourdieu (pierre)et Passeron(J.C), Les héritiers, ED.Minuit, Paris, 1964
- 2- Idem, la reproduction, ED.Seuil, Paris, 1970
- 3- Cazeneuve(Jean), dix grandes notions en sociologie, ED.Seuil, Paris, 1976
- 4- Durkheim(Emile), éducation et sociologie, PUF, Paris, 1980
- 5- Jaccard(p), Sociologie de l'éducation ,ED.Payot , Paris, 1962
- 6- Mendras(Henri), éléments de sociologie, ED.Seuil, 1983
- 7- Pareto(Vilfredo), Traité de sociologie générale, ED.Payot, Paris, 1915, vol 2
- 8- Touraine(Alain), Sociologie de l'action, Seuil, Paris, 1965
- 9- Znaniecki (Florian), The social role of the man of knowledge, New york, columbia university press, 1940

4- المراجع الخاصة بموضوع البحث

1. الدكتور خير الله عمار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزء الأول، الثاني، الثالث، 1976.
- 2- فرانكل تشارلس، نظرات في التعليم الجامعي، بحوث لفريق من كبار الجامعيين، ترجمة محمد توفيق رمزي، الناشر دار المعرفة، القاهرة، بدون سنة
- 3- تركي رابع، أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982
4. حامد عمار، اقتصاديات التعليم، سرسن اللياب، القاهرة، 1946.
5. د. مسارع الراوي، العمل التربوي العربي المشترك و دور المنظمات العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت - لبنان، أكتوبر، 1980.
6. د. محمد السيد سليم، الجامعات العربية و ظاهرة التبعية العلمية، مجلة المستقبل العربي، العدد 40، 1982.
7. ر، بودون، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1976.
8. عبد العزيز السيد، تنمية الخيرات الإنسانية و م... بالتنمية الاقتصادية في الدول النامية، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة. 1963.
9. منى عقراوي، التقليد في الشرق الأوسط، الجامعة و إنسان الغد، الجامعة الأمريكية في بيروت، 1986.
- 10- Morris (Ben), les libertés professionnelles, UNESCO, Paris, 1977.
- 11- Dewey (J), Démocratie et éducation, ED.Nouveaux horizon , sans date
- 12- Dreze (J) et Debelle (J), conceptions de l'université, Editions universitaires, Paris, 1968
- 13- Colonna (Fanny), Les kuttabs, essais d'analyses, UNESCO, Paris, 1984.
- 14- El-kenz (Ali), Au fil de la crise, 4 études sur l'Algérie et le monde arabe, ED. Bouchene, Alger, 1989.

- 15- Fourier (Charles), les statuts et privilèges des universités françaises, sans maison d'édition, 1986.
- 16- Glasman (D) et Kremer (j), essai sur l'université et les cadres en Algérie, ED.CNRS, Paris, 1978.
- 17- Mairi (Liés), Faut-il fermer l'université?, ENAL, Alger, 1992.
- 18- Mazouni (Abdallah), culture et enseignement en algérie et au maghreb , ED Maspero,1969
- 19- Monteil (Vincent), La Muqqadima, ED.Sindabad, Paris, 1978.
- 20- Semiane (a , Octobre , ED. Le Matin, Alger, 1998.
- 21- Vendryes(v), Droit et la crise universitaire, récents apports sociologiques à la philosophie du droit, 1948.

5. المجلات

- 1- العوا (عادل)، التربية و تطوير التعليم العالي و الجامعي، مجلة وزارة التعليم العالي، مطبوعات المجلس الأعلى، بدون تاريخ.
- 2- صابر (محي الدين)، دور التعليم العالي في تنمية الذاتية الثقافية، مجلة وزارة التعليم العالي، بدون تاريخ.
- 3- المجلة العربية للتربية، الناشر المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، المجلد الثاني، العدد الثاني، سبتمبر، 1982.
4. وقائع ندوة الدراسات الإنمائية، عقدت في بيروت 1970.
- 5- Annuaire de l'Afrique du Nord , ED. CNRS ,1996.
- 6- Chaulet (Claudine), Une violence à part, Revue Insannyat, n°10, 2001.
- 7- Fourrastie (Jean), l'enseignement et sous-développement, Revue Population, avril-juin, 1985.
- 8- Ghoulamallah (Mohamed), Les problèmes liés à la refonte de la post-graduation et du statut particulier des enseignants universitaires, Propositions d'éléments de solution ,Revue Recherche, ED. Université d'Alger, 1992-1993.
- 9- Hamdi-cherif (a), De quelque blocages dans l'accès au savoir, Revue NAQD, n°13, 2000.
- 10- Khan (Amine), Les intellectuels entre identité et modernité en Algérie, série des livres CODESRIA , 1995.
- 11-Toualbi (Nourredine) , Accumulation , conflit des valeurs et pratiques familiales du sacré en Algérie, Revue internationale des sciences sociales, n°12, UNESCO, 1990.
- 12- Revue UNISIST, Abrégé de l'étude sur la réalisation d'un système mondial d'informations scientifiques, UNESCO, Paris , 1971.
- 13- les amis de l'association de l'université, l'université d'Alger de 1945 à 1959.

6- الرسائل الجامعية:

- 1- Abassi (Tahar), Impact de la politique algérienne de l'enseignement et de la formation sur la philosophie de l'éducation dans sa dimension progressive , scientifique et humaine, Alger, 2000.
- 2- Florio (Nicole), la liberté d'expression et la liberté académique, Bruxelles, 1978.
- 3- Guyot (yves), Obstacle à la communication dans l'enseignement supérieur, Paris4, 1975.
- 4- Kadri(Aissa), Pédagogie et société, thèse Doctorat, 1997.
- 5 - Sous-sena(Elly-guillaume), le pari universitaire , paris,1973.

7- المقالات الصحفية:

- 1-Allab (Fatiha) , L'université algérienne entre le formel et le réel , EL-WATAN , Lundi 16-12-1996.
- 2-Idhahk (Abd el kader) , L'effondrement de l'université algérienne , EL-WATAN ,Mardi 25-06-1995.
- 3-Chitour (Chemseddine) , Situation de l'enseignement universitaire et réhabilitation des enseignants du supérieur, EL-WATAN , Vendredi-samedi 12-04-1997.
- 4-Ben (Malika) , L'enseignement supérieur à la veille des grands changements ; le début de la fin de crise, L'ACTUALITE ,Vendredi 12-samedi 13-12-1997.
- 5-Bennoune (Mahfoud) , Le système éducatif ; sa crise et ses causes, LE MATIN ,n°1212 , dimanche 31-12-1995.

8 - الوثائق:

1- تقارير الندوات العلمية و التربية، الندوة الوطنية حول التكوين العالي من (3-1) جويلية، وثيقة رقم 1 سنة 1980.

2- Les recommandations de l'UNESCO

3- Le journal officiel , n°122, du mois de février 1989

الملاحق

استبيان

بحافز أهمية الموضوع، بادرت بدراسة حول الوضعية المهنية لأساتذة التعليم
العالي
نشكركم على مساهماتكم الفعّالة في الإجابة على تساؤلات هذا الاستبيان، و
ذلك بهدف نجاح هذا التحقيق العلمي حول الموضوع.

1. الرتبة:
 2. التخصص:
 3. كم ساعة تقضونها في الأسبوع لتحضير دروسكم؟ سا/الأسبوع
 4. كم ساعة تقضونها في الأسبوع تأطير التلاميذ؟ سا/الأسبوع
 5. عدد التلاميذ الموجهين من طرفكم؟
 6. كم من اجتماع للجنة البيداغوجية قمتم بعقده خلال هذه السنة؟ اجتماعا
 7. ما هي خصائص المادة المدرسة؟ ميدان المعرفة الذي تدرسون يمثل مظهرا:
- أ. معقدا متغيرا شكليا إلى حد ما و صعبا أو على العكس منظما، قارا وسهل التناول

☐ سهلا

☐ سهلا نوعا ما

☐ متوسط الصعوبة

☐ صعبا إلى حد ما

☐ غير معقد

ب. ذاتيا و إيديولوجيا و موضوعيا و علميا

☐ ذاتيا

☐ ذاتيا نوعا ما

☐ نصف ذاتي و نصف موضوعي

☐ موضوعيا إلى حد ما موضوعيا

☐ موضوعيا

ج. ذات أهمية لتثقيف الطالب أو لتكوينه المهني

☐ ليس مهما

☐ مهما نوعا ما

☐ بدون رأي

☐ مهما إلى حد ما

☐ مهما

8. هل المادة التي تدرسون بالمقارنة بمواد أخرى ذات أهمية وقيمة علمية في

أ. الجامعة

- ☐ عديمة القيمة
- ☐ عديمة القيمة نوعاً ما
- ☐ متوسطة القيمة قيمة إلى حد ما
- ☐ ذات قيمة

ب. المجتمع

- ☐ عديمة القيمة
- ☐ عديمة القيمة نوعاً ما
- ☐ متوسطة القيمة
- ☐ قيمة إلى حد ما
- ☐ ذات قيمة

9. كم ساعة تقضونها في الأسبوع لتحضير دروسكم؟ سا/الأسبوع

10. هل تقومون بتدريس ساعات إضافية في مؤسستكم أو مؤسسات أخرى؟

- ☐ نعم ☐ لا

11. هل تملكون كتباً أو مجلات تتضمن البحوث العالمية الراهنة في الميدان الذي تدرسون فيه؟

- ☐ نعم ☐ لا

12. هل تعتقدون أنكم حققتم الكفاءة اللازمة لتحضير دروسكم دون مساعدة؟

- ☐ نعم ☐ لا

13. هل تقدمون للطلبة خطة الدرس و أهدافها؟

- ☐ نعم ☐ لا

14. هل تفكرون أن هناك تجانسا بين المحاضرات و الأعمال الموجهة؟

- ☐ نعم ☐ لا

15. هل تلقون صعوبات في إيصال المفاهيم العلمية

☐ صعوبات كبيرة

☐ صعوبات متوسطة

☐ صعوبات صغيرة

☐ لا يوجد صعوبات

16. ما هي أنماط تلقين الدروس؟

☐ النقاش ☐ الإملاء

17. هل تقومون بالتصحيح مع تصحيح مثاليا في حضور الطلبة؟

☐ نعم ☐ لا

18. في إطار العلاقات مع الطلبة:

☐ إنكم متفرغين لهم ☐ غير متفرغين لهم

19. الأستاذ الجامعي يتمتع بحرية بذل الجهد بمقدار مهم، كلما كان محفزا

ما هي نسبة الأساتذة الذين ينشطون بجهد، حسب رأيكم؟

كثيرون %

إلى حد ما %

عدد متوسط %

نوعا ما %

قليلون %

20. هل ترون بأن التكوين المقدم إلى طلبتكم من خلال المادة التي تدرسون؟

☐ جيد

☐ قريب من الجيد

☐ متوسط

☐ ضعيف

☐ ضعيف جدا

21. إذا ما حكمتكم على مستوى التكوين بأنه غير كاف، فما هي العوامل التي يرجع لها ذلك، حسب رأيكم؟

1. نقص الوسائل و التجهيز..... ☐
2. عدم الكفاءة التربوية للمدرسين..... ☐
3. عدم الكفاءة العلمية للمدرسين..... ☐
4. ضعف الدافعية لدى المدرسين..... ☐
5. ضعف مستوى الطلبة و عدم نشاطهم..... ☐
6. فوضى و سوء تسيير الكفاءات البشرية و الوسائل المادية..... ☐

22. هل لديكم اهتمام مستمر بموضوع أو مواضيع من خلالها تودون التخصص و التركيز حولها في نشاطاتكم التعليمية و البحثية على المدى الطويل

نعم ☐ لا ☐

23. إضافة إلى نشاطاتكم التعليمية و البحثية في تحضير مادة دروسكم، هل لديكم نشاطات أخرى للبحث المتخصص

نعم ☐ لا ☐

24. إذا كان الجواب نعم، فما هو عدد الساعات الأسبوعية التي تقضونها عادة في هذه النشاطات البحثية المتخصصة؟ سا/ الأسبوع

25. إذا كان الجواب نعم، هل موضوع بحثكم متجانس مع موضوع دروسكم

نعم ☐ لا ☐

26. إذا كان الجواب لا، هل هذه الوضعية تعقد مهامكم في التدريس و مهامكم في البحث؟

نعم ☐ لا ☐

27. إذا كان الجواب نعم، هل توافقون أن يعتمد النظام الحالي في تنظيم المسار المهني، على البحث البيداغوجي و ليس على البحث الأكاديمي؟

نعم ☐ لا ☐

28. كيف تحكمون شروط الترقية في الرتبة العليا؟

واقعية ☐ غير واقعية ☐

29. إذا كان الجواب غير واقعية، هذا راجع لسبب:

1. مشكل المعادلات بين الشهادات الأجنبية ☐

2. التباس في المعادلات المحددة من طرف القانون الأساسي بين الأسلاك التعليمية

السابقة و المحددة أخيرا..... ☐

3. اعتماد القانون الأساسي على البحث الأكاديمي و ليس على البحث البيداغوجي،

هو عامل معادي لنوعية التكوين..... ☐

30. هل أنتم مسجلون لتحضير أطروحة دكتوراه الدولة

نعم ☐ لا ☐

31. إذا كان الجواب لا، هل هذا راجع إلى سبب:

1. لقد حصل على دبلوم، و هذا كاف ☐

2. إن نشاطات التعليم لا تترك لنا الوقت المخصص للبحث ☐

3. غياب الدافعية القوية في بحث الموضوع ☐

32. إذا لم تكونوا مسجلين في تحضير أطروحة دكتوراه، هل لديكم اهتمام بالتسجيل؟

نعم ☐ لا ☐

33. إذا كنتم مسجلين في تحضير أطروحة دكتوراه دولة، منذ متى أنتم مسجلون؟

34. في حالة تلاقيكم صعوبات في تقدم البحث، هذا يرجع إلى:

1. إن نشاطات التعليم لا يترك لكم إلا القليل من الوقت المخصص للبحث

☐

2. غياب النفعية القوية في بحث الموضوع ☐

3. شعورك بالضياع، نتيجة نقص التوجيه و التأطير في تحضير مشكلة البحث و بنائه

من طرف مختصين ذوي كفاءة ☐

4. صعوبة الحصول على المراجع و الوثائق الحديثة في الموضوع

☐

35. هل قمتم بإنجاز منشورات تربوية؟

☐ نعم ☐ لا

36. هل قمتم بإنجاز منشورات علمية؟

☐ نعم ☐ لا

37. حسب رأيكم، هل البحث العلمي الجامعي من ناحية الجانب الكمي:

1. غير كافية ☐

2. ضعيفة نوعا ما ☐

3. متوسطة الكفاية ☐

4. كافية إلى حد ما ☐

5. كافية ☐

38. و من الناحية النوعية:

1. مستوى ضعيف ☐

2. ضعيف نوعا ما ☐

3. متوسطة ☐

4. عالية إلى حد معين ☐

5. عالية ☐

39. تتمثل صعوبات تطوير البحث العلمي الجامعي في:

1. عدم كفاية الوسائل المالية و المادية ☐

2. احتياجات مختلفة فيما يخص الكتب و المنشورات ☐

3. نقص الجامعيين المؤهلين، ذوي الكفاءة لإعداد برامج شاملة و متكاملة للبحث على

مستوى عال، و القادرين على تأطير و تكوين الباحثين الشباب ☐

4. سوء التنظيم و ضعف التسيير ☐

40. هل ترون أن الراتب الذي تحصلون عليه من الجامعة:

1. غير كاف ☐

2. أقل كفاية ☐

3. بدون رأي ☐

4. مقبول ☐

5. كاف ☐

41. هل تواجهون صعوبات مادية أو مالية تؤثر على مردود عملكم؟

نعم ☐ لا ☐

41. هل لديكم: ؟

سكن: نعم ☐ لا ☐

سيارة: نعم ☐ لا ☐

جهاز كمبيوتر: نعم ☐ لا ☐

43. إلى أي نسبة ترون ضرورة رفع مستوى أجر الأستاذ الجامعي ليكون واقعيا و مطابقا لما يبذله من جهد؟.....

الملحق رقم 2

دليل المقابلة

1. في رأيكم، هل الحصول على منصب في التعليم العالي قائم على المؤهلات الأكاديمية و الكفاءة أم أنه قائم على مقاييس أخرى؟
2. على أي مستوى ترون أن أساتذة التعليم لا يتمتعون بالحرية في التعليم؟
3. في أي حالة ترون أن أساتذة التعليم العالي لا يتمتعون بحرية النقاش مع طلبتهم؟
4. في رأيكم ما هي المشاكل التي يمكن للأساتذة التعليم العالي أن يصادفونها أثناء نشر و طبع أفكارهم و أبحاثهم؟
5. هل ترون أنه يوجد من الأساتذة من عذبوا؟
6. هل أنتم الأساتذة تعانون من أي نوع من العنف؟
7. في رأيكم، ما هي الأسباب الحقيقية التي تدفع الأساتذة إلى ممارسة نشاطات خرج الجامعة؟
8. لماذا نجد أن جانب الروح الجماعية منعدمة بينكم أنتم أساتذة التعليم العالي؟

أجور أساتذة التعليم العالي

توصيات منظمة اليونسكو

القوانين الخاصة بأساتذة التعليم العالي