

إصلاحات نظام ل.م.د في التعليم العالي الجزائري
تقييم نتائج تجربة 2004-2019

LMD reforms in Algerian higher education
Evaluating the results of the 2004-2019 experiment

د. عبد الله جوزه¹
جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر

تاريخ التقييم: 2020/03/11

تاريخ الإرسال: 2020/03/09

تاريخ القبول: 2020/05/09

Abstract:

This study aims to conduct a comprehensive evaluation of the conditions for implementing the LMD system. In Algeria, the results achieved in the field using the descriptive approach.

The study concluded that the reform that occurred through this system failed to address the imbalances that were wagered on, and more than that, further deepened it.

Keywords: Reforms, LMD system, higher education, experience, results.

المخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى إجراء تقييم شامل لشروط تطبيق نظام ل.م.د. في الجزائر والنتائج المحققة في الميدان مستخدمين المنهج الوصفي.

توصلت الدراسة إلى أن الإصلاح الذي حدث من خلال هذا النظام فشل في معالجة الاختلالات التي راهن عليها والأكثر من ذلك زاد في تعميقها.

الكلمات المفتاحية: إصلاحات، نظام ل.م.د، تعليم عالي، تجربة، نتائج.

¹ عبد الله جوزه، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، a.abdallahdj@gmail.com

1- مقدمة

شكل إصلاح التعليم العالي في الجزائر أمر حتمي لإعادة تنظيم التعليم العالي ليتماشى والتوجهات العالمية المتمثلة في تنويع ملامح التكوين وتكييفها مع الحقائق التي تملحها عولمة الاقتصاد والتطور التقني والتكنولوجي والعلمي حسب ما ذهبت إليه توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، إذ تم تسطير هدف استراتيجي يتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي.

المسجل حول هذا النظام الذي تم تطبيقه خلال الموسم الجامعي 2005/2004 حسب الداعمين والمروجين له، أنه يتسم بمرونة البرامج التكوينية، ويتميز بثلاثة مراحل تعليمية متكاملة، وأنه يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والعصرية ويهدف لربط الجامعة ومخرجاتها بحاجات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، ويجعل مؤسسات التعليم العالي منارة لإشعاع العلم والمعرفة ويساهم في انفتاحها على محيطها الاجتماعي والاقتصادي ويجعلها تساهم في تنمية البلاد والنهوض بالاقتصاد الوطني. كما يمكن هذا الإصلاح من معالجة مجمل الاختلالات التي أفرزها النظام الكلاسيكي سواء على مستوى الموارد البشرية والمالية أو على مستوى النصوص التنظيمية التي تسيّر القطاع.

قبل الحديث عن تفاصيل هذا الإصلاح الذي جاء به هذا النظام، وكذا ما أمكن له أن يحققه من تجويد لدور الجامعة ودوره في تحسين العملية التنموية للبلاد، وطبيعة الصعوبات التي اعترضته في الميدان، وكذا عن دعوة عدد آخر من المهتمين والمشتغلين في قطاع التعليم العالي إلى التراجع عنه وضرورة إجراء إصلاح عميق في القطاع يعمل ويسمح بالخروج ببرنامج عمل موحد يساهم بتنشيط الأعمال والأبحاث المستقبلية داخل الجامعة مع مختلف شركائها المحليين والدوليين.

الأسباب من تناول الموضوع والتي حددناها في:

✚ العمل على تحديد ماهية نظام LMD بصورة عامة وفي التجربة الجزائرية بصورة خاصة.

✚ العمل على تحديد طبيعة العوامل الداخلية والخارجية التي أدت إلى إصلاح التعليم العالي في الجزائر وفق نظام LMD.

✚ العمل على تحديد ومعرفة مجمل المشاكل التي واجهتها وتواجهها سياسة إصلاح التعليم العالي في الجزائر وفق نظام LMD منذ الانطلاق في تنفيذها إلى اليوم.

الأهداف العلمية من تناول الموضوع فكانت في:

✚ الوقوف على طبيعة الإصلاحات الجديدة التي جاء بها نظام LMD في الجامعة الجزائرية.

✚ إجراء تقييم موضوعي لواقع تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية، لأجل الوقوف على طبيعة الشروط التي رافقته خلال مختلف عمليات تطبيقه منذ البداية إلى اليوم.

✚ العمل على تقديم اقتراحات قد تساهم في تحسين قطاع التعليم العالي في الجزائر.

تأسيسا على ذلك انطلق البحث من التساؤل الآتي:

السياسة الإصلاحية التي جاء بها نظام LMD في الجامعة الجزائرية كان الغرض من ورائها إحداث تغييرات تنظيمية وبيداغوجية، وتصحيح مسارات التكوين وجعلها أكثر مرونة وملائمة لاحتياجات كل من المجتمع والاقتصاد. فما هو واقعها في الميدان منذ سنة تطبيقها إلى غاية اليوم، وهل رافقتها استعدادات من كل الأطراف وعلى كافة المستويات لإنجاحها؟ وهل حققت الغايات التي راھنت عليها في الميدان؟.

خدمة للسؤال الرئيسي وضع البحث الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما فحوى السياسة الإصلاحية التي طبقت في الجامعة الجزائرية؟.
- هل استند القائمون على تنفيذ سياسة إصلاح التعليم العالي وفق نظام LMD في الجامعة الجزائرية إلى سياسة إستراتيجية راعت مجمل العقبات، وهيئة الفرص الملائمة لنجاحه؟.
- هل ساهم نظام إصلاح التعليم العالي وفق نظام LMD في الجامعة الجزائرية في معالجة مختلف الاختلالات التي رصدتها اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي التي نصبت لذات الغرض؟.
- هل ساهم نظام إصلاح التعليم العالي وفق نظام LMD في الجامعة الجزائرية في تقديم مسارات تكوين تحقق اندماج خريجها في عالم الشغل الذي يعد أحد أهدافه الرئيسية؟.

2- المعالجة المنهجية للموضوع

اتبع البحث المنهج الوصفي، الذي من خلاله تم وصف مختلف الغايات والأهداف التي أقرها نظام الإصلاح الجديد المعروف بنظام LMD في المنظومة الجامعية الجزائرية في تصوره النظري، وكذا ما ترتب عنه من نتائج في أرض الواقع من خلال ما رصدته مختلف الأبحاث الأكاديمية التي أجراه عدد لا يستهان به من الباحثين الجزائريين خلال سنوات تطبيقه التي تمتد قرابة العشرين، بغية إجراء تقييم له، قصد تقديم بدائل قد تساهم في إعادة النظر في تفعيل سياسة الإصلاح فيه.

3- تحديد المفاهيم العامة

* **تعريف نظام LMD:** جاء في الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة نظام LMD المقدم سنة 2011 من قبل وزارة التعليم العالي أنه نظام للتكوين العالي يرمي إلى بناء الدراسة على ثلاث رتب (ليسانس ستة سداسيات)، ماستر (أربعة سداسيات)، دكتوراه (ستة سداسيات) (وزارة التعليم العالي، 2011، ص13).

بذلك يشير مصطلح LMD الذي هو اختصار لمجموعة مكونة من ثلاث مصطلحات إلى كل من: ليسانس، ماستر، دكتوراه.

- مرحلة ليسانس يقضي الطالب فيها ثلاث سنوات بعد البكالوريا.
- مرحلة الماستر يقضي الطالب فيها خمس سنوات بعد البكالوريا.
- مرحلة الدكتوراه يقضي الطالب فيها ثمانية سنوات بعد البكالوريا.

* **فلسفة نظام LMD:** جاء تكريسا كما هو معلوم لنظام بولونيا الذي تم الإعلان عليه يوم 25 ماي 1998، والذي هو أصلا تكملة لبرنامج أقدم منه والمتمثل في برنامج ERAMUS الذي ظهر عام 1987 والذي يسمح لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد من أجل تحضير شهادة مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعه رابعة غير أوروبية.

هدف اقتراح نظام بولونيا هو معالجة النقص الكبير في عدد الطلبة لهذه الدول، وبالتالي جذب واستقطاب بوجه خاص الطلبة النجباء منهم من قارات أخرى إلى أوروبا، بالخصوص طلبة المغرب العربي والشرق الأوسط، بالإضافة إلى تعميق الوحدة والترابط بين الدول الأوروبية لتشمل مجال التكوين في الجامعة وذلك بهدف تسهيل إدماج خريجها في سوق العمل، فهي بذلك منظومة وضعت لتجاوز الحدود التي يمكن أن تميز نوعية التكوين من دولة إلى أخرى وجعل معايير الدرجات الأكاديمية ومعايير الجودة أكثر قابلية للمقارنة وأقرب للتطابق في دول الاتحاد الأوروبي (حرز الله عبد الكريم وآخرون، ب،ت، ص13).

المسجل أنه تتبع هذه الندوة (بولونيا) بعد ذلك العديد من الندوات، نذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر: ندوة براغ في 2001، ندوة برلين 2003، ندوة بارغن في 2005، ندوة لندن في 2007، ندوة لوفان في 2009، ندوة بودابست في 2010، ندوة بوخراست في 2012... وكان مجمل ما أوصت به هذه الندوات هو العمل على:

- زيادة التكامل الاقتصادي وتقوية التعاون بين دول الاتحاد الأوروبي.
- جعل إطار يجعل المؤهلات في التعليم العالي متماثلة في شهاداتها والمعلومات المتوفرة فيها وتيسير المقارنة في الدرجات الجامعية في دول الاتحاد.
- تبني معايير متماثلة للجودة تساعد على توظيف المواطن الأوروبي.
- تمكين التعليم العالي الأوروبي من المنافسة العالمية.

4- تجارب تطبيق نظام LMD في المجال الأوروبي

1-4 التجربة الفرنسية

بالنسبة لفرنسا عملت على إيجاد تناسق بين تعليمها والتعليم العالي الأوروبي، وفق هذا النظام يسمح للطلاب الأوروبي بالتنقل وتبادل التخصصات والتكوينات المهنية. أما أهم مميزات هذا النظام في التجربة الفرنسية فتتحدد في:

الليسانس: يكتسب الطالب خلال هذه الفترة تخصص واحد أو تخصصين أو ثلاثة تخصصات ويحظى بمتابعة الفرق البيداغوجيا والتكوينية، ومدير الدراسة والمكلفين بالاستقبال والدعم والمتابعة وفحص المعارف وتقويم التجربة، وهناك لجنة مكلفة بمتابعة الليسانس وتقييم تطبيق القوانين الجديدة وتقديم انطباعاتها والقرارات الواجب إتباعها.

هذا التعديل أدخل شهادة جديدة في الليسانس مقسمة إلى سداسيات وهذا يعادل النظام القديم المسمى D.E.U.G شهادة الدراسات الجامعية العامة، والطلبة الذين درسوا هذا النظام يمكنهم التسجيل في العام الجديد ليسانس مهني خلال العام.

هذه الشهادة التي أسس لها عام 1999 (ليسانس مهنية) هي شهادة معادلة ليكالوريا + 3 سنوات ميزتها مشاركة الجامعة والمؤسسات المهنية في وضعها استجابة للمطالب الأوروبية المتمثلة في ضرورة تماشيها مع السوق الأوروبية وهذه الشهادة توفر للطلبة تصنيف مهني يتماشى

مع متطلباتهم وقدراتهم بحيث تحضر في عام وهناك 1438 ليسانس مهني، في العام الثاني من الدراسة تتم قراءة المواد النظرية والتطبيقية والتربصات تكون ما بين 12 إلى 16 أسبوعا وتكون بعض التربصات في الخارج ويتم خلالها إنجاز مشروع بحث الذي يقيم معارف الطلبة وآليات أدائهم وبهذا تحظى المذكرة والمناقشة الشفوية بالأهمية وتكون جزء من التعليم المتحصل عليه قد ساهم فيه المهنيين.

الماستر: خلال هذه المرحلة يمكن للطلاب أن يتحصل على ما ستر مهني أو ماستر بحث وتتكون هذه الشهادة من أربع سداسيات معادلة ليكالوريا +5 سنوات مقسمة إلى سداسي في العام الأول وسداسيين في العام الثاني. أما ماستر المهني تعوض شهادة الاتقان لمدة عام متبوعة بشهادة الدراسات العليا المختصة D.E.S.S، يتم القبول في هذا الماستر وفق الملف والأماكن المحددة لذلك. أما ماستر بحث يعوض شهادة الاتقان لمدة عام متبوعة بشهادة الدراسات المعمقة D.E.A ويتم تحضيرها خلال 4 سداسيات، وكل سداسي يقابله 30 رصيد، وهذا يفسح المجال للتسجيل لشهادة الدكتوراه.

الدكتوراه: هذه المرحلة منحدر من ماستر بحث يحضر الطالب خلالها للدكتوراه ويكون مسجل في ماستر بحث بينما طلبة الماستر المهنية يجب أن يحصلوا على تأشيرة تسمح لهم بمتابعة دراستهم وتحضر في 6 سداسيات بكالوريا + 8 سنوات. التكوين في الدكتوراه يضمن تقديم أحدث المعارف وتكون هذه الدراسة في مدارس الدكتوراه التابعة لوزارة التعليم العالي (بوعيسى عفاف، 2019/2018، ص- ص، 162-164).

المؤكد أن هذا الإصلاح الذي قامت به فرنسا مكنها رغم العديد من الصعوبات التي صاحبته في البداية مثل: (طرق وكيفيات تطبيقه، صعوبة الانتقال من التعليم التقليدي إلى النظام الجديد، طريقة الامتحانات التي لم تجعل من بعض مكتسبات الطالب إجبارية مثل الامتحانات التعويضية والاستدراك التي من المحتمل أن تزيد من الفشل الدراسي الذي يعد من أعلى النسب في أوروبا، سياسة النقش المادي لتطبيق هذا النظام الجديد، الذي يتطلب دائما إضافات مادية جديدة لخلق سنوات جديدة للدراسة) ... من تحقيق عدد من الأهداف يمكن الإشارة إليها في النقاط الآتية:

- نظم عروض التكوين نحو مسارات تضمن التطور البيداغوجي لتحضير الشهادات الوطنية.
- الاندماج في هذه المسارات يكون على أساس الاحتياج.
- تطوير التمهين وتسهيل الدراسات العليا للاستجابة للتكوين المتواصل بالشهادات، وتفضيل التكوين المكسب للخبرات، مع الأخذ بعين الاعتبار المحيط الاجتماعي.
- تشجيع الحركية للإكثار من الحيوية للتكوين الجامعي في الخارج مع الأخذ بعين الاعتبار لشرعية مراحل التكوين المكتسبة خاصة في الخارج.
- تسهيل وإنشاء التعلم عن طريق تكنولوجيا الإعلام.
- تحسين وتطوير التعليم عن بعد (بلهوارى فريد، 2013/2012، ص ص 46-48).

2-4- التجربة البريطانية

في هذا الصدد نجد العديد من الجامعات البريطانية ترددت في تطبيق اتفاقية بولونيا، ولم تجر تغييرات ذات بال على نظامها التعليمي الجامعي، بل وسعت بعض الجامعات في متطلبات السنة الإعدادية أو برامج الإعداد للتعليم الجامعي لكل من حصل على الثانوية في اثني عشرة عاما،

وشمل هذا البرنامج تقوية في اللغة الإنجليزية وبعض العلوم الأساسية مثل: الرياضيات والحاسب الآلي والفيزياء، والكيمياء، وخاصة في التخصصات العلمية، في حين ما تزال أغلب جامعاتها تقتصر القبول في الطب على الحاصلين على الثانوية من إنجلترا دون غيرها التي تستغرق عادة اثني عشرة عاما من الدراسة في التعليم العام، أما الجامعات الاسكتلندية فما زال الحصول على شهادة الليسانس في أغلب التخصصات يتم في أربع سنوات من الدراسة بعد الثانوية العامة الاسكتلندية التي تستغرق الدراسة فيها أربعة عشرة عاما (بن محمد أبو عمة عبد الرحمان، 2010، ص47).

3-4- تجربة ألمانيا وهولندا

أما كل من ألمانيا وهولندا عملتا على تجسيد هذا المشروع تأسيسا بفرنسا، إذ عملت ألمانيا على إدخال هذا النظام إلى جامعاتها من أجل زيادة النجاعة في المنهج الدراسي، وكان من النتائج المحققة في ذلك إنقاص عدد السنوات الجامعية الدراسية، الأمر الذي أدى إلى تقليل نسبة التخلي على المقاعد الدراسية، في حين هولندا كانت تنتظر من تطبيق هذا النظام الإجابة على عدد من الانشغالات الوطنية المتعلقة أساسا بتحسين المنهج التعليمي العالي، وجذب أكبر قدر ممكن من الطلبة الأجانب إلى جامعاتها وتسهيل الحركة الطلابية، وكذا محاولة تعديل شهاداتها الممنوحة مع الشهادات الجامعية العالمية (معارشة دليلة، 2017/2018، ص95).

يبقى أن نسجل هنا ملحوظة هامة أن إقرار الدول الأوروبية لنظام LMD والعمل على تهيئة الشروط والظروف المناسبة لتطبيقه، كان يندرج في إطار رهانات اقتصادية وعلمية وسياسية حيث تم الانطلاق فيه بعد معاينة تراجع مكانة أوروبا على المستوى التكنولوجي والعلمي والاقتصادي مقارنة بالقطبين الأمريكي والياباني، ومن ثم كانت فلسفة الإصلاح تتمثل أساسا في منافسة النظامين الأمريكي والياباني والحقا بهما وتوسيع المجال ليشمل أوروبا وتمكين الطلبة من الحرية، وتأمين مكتسباتهم أينما حلوا وتعديل التكوين الجامعي تدريجيا إن لزم الأمر عبر المعايير والمسارات (سواء للشغل أو التكوين)، وكذلك توحيد المنظومة الجامعية والشهادات مع إعطائها الحد الأقصى من الشفافية (اعتماد نظام الأرصدة، إسناد ملحق للشهادة يبين بوضوح طبيعة المعارف والمهارات المكتسبة من طرف الطالب)، مع الأخذ بيد الطلبة في تكوينهم من خلال نظام المصاحبة البيداغوجية والتركيز على التشغيلية، هذا بالإضافة إلى إرساء مبدأ الشفافية بين المؤسسات أو الجامعات والطلبة أنفسهم. كل هذا تم بصفة تدريجية مع تشريك مختلف الأطراف أو مع إنشاء لجان تعمل على بلورة هذا الإصلاح وتقييم مدى نجاحه في الميدان وهذا مساهمة للتوجهات العالمية الحديثة في نظم التعليم العالي.

5- مبررات تبني نظام LMD في منظومة التعليم العالي في الجزائر

انطلاقا من توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أبريل من عام 2002 نجد الإجابة على هذا السؤال إذ تم تسطير هدف استراتيجي لتطوير القطاع للفترة 2004 إلى 2013 الذي يتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي علما أن هذا النظام يسعى حسب ما جاء في أهدافه إلى إحداث نوعية متميزة ومتقنة من التعليم والتي توفر فرص الإبداع والإنتاج وفق المعايير العالمية للجودة.

إن تبني نظام LMD كما زعم المروجين له آنذاك من شأنه أن يعمل على إعانة الجامعة الجزائرية على الانفتاح على العالم وبصفة خاصة على الاتحاد الأوروبي وبالتالي يسهل حركية الطلاب الجزائريين.

إن هذا الهدف يشكل الدافع الثاني الرئيسي حسب الداعمين لهذا الخيار، والذي من أجله انخرطت الجزائر في إصلاح التعليم العالي وتبني نظام الثلاث درجات، حسب ما جاء في التقرير الذي أصدرته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. كما يؤكد مضمون هذا التقرير على أن إصلاح التعليم العالي الذي شرع فيه لا ينبغي أن يقدم على أنه عملية لتصحيح الاختلالات الملاحظة على النظام الجامعي في بلادنا فحسب، بل يسمح بوضع الجامعة الجزائرية في مصاف أنظمة التعليم العالي في العالم، تماما كأنظمة التعليم في البلدان المتقدمة.

الأكيد أن أهداف تطبيق نظام LMD في الجزائر، ليس كما تذهب إليه توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وإن كانت فعلا منظومة التعليم العالي تعاني من عديد من النقائص تستوجب الإصلاح وإعادة النظر فيها، إلا أن الدافع الرئيسي لتبني نظام LMD كان اقتصاديا أكثر منه خدمة للبحث العلمي.

إذ يعتبر نظام LMD نظاما خاضعا لاقتصاد السوق ولنظام العولمة، وبحكم أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنت أو تبنتها العولمة وجدت نفسها بشكل أو بآخر خاضعة لهذا النظام والامتناع عن تطبيقه سيجعل الجزائر لا الجامعة الجزائرية فقط أمام تحديات لا تقوى على مواجهتها.

بذلك يمكن القول أن الصبغة العلمية التي احتمت تحتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتبرير سبب تبنيها نظام LMD ما هو إلا مبرر واهي يفتقد لكل مشروعية علمية أو بيداغوجية، وإن كان البعض من الدارسين والباحثين لا يتوافق معنا في هذه الجزئية، لأن الهدف الخفي والحقيقي الذي أكدته الواقع في ما بعد فضح نوايا المسؤولين والمروجين له آنذاك على رأسهم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كان وضع الجامعة الجزائرية في طريق العولمة، وذلك في إطار اتفاقية الشراكة مع الاتحاد الأوروبي.

بعيدا عن هذا الطرح الذي نعمل على تسويقه وإن كان عدد قليلا من الباحثين لا يشاطروننا الرأي فيه بل وينزعجون منه لأسباب لا تكاد تخفى على أحد، والمتمثلة في أن هذه الإصلاحات حققت لهم ولإتباعهم مقاصد وغايات شخصية لم تكن لتتحقق لهم لولا تتوفر تلك الشروط التي كرسها نظام الإصلاحات الجديد، والتي تقوم على غياب الشفافية والرقابة والمحاسبة في العمل وغيرها كثير، وإن كانوا في ذلك أحرارا تكريسا لحق الاختلاف واحترام الرأي الآخر.

بدل ذلك فلنعمل على مساهمة طرحة الوزارة والداعمين لها ولنؤكد معهم طروحاتهم المتمثلة في أن هذا النظام كان خيارا استراتيجيا لإنقاذ الجامعة الجزائرية من الغبن المتعدد الأوجه التي كانت تقبع فيه خلال النظام القديم ولنتساءل معهم هذا السؤال الآتي: هل عملت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فعلا على تهيئة كافة الشروط والظروف المناسبة (التنظيمية، الهيكلية، المالية، والبيداغوجية...) لتبني هذا النظام ولو قصرا والعمل على نجاحه قياسا لما فعلته الدول الأوروبية المنشأة لهذا النظام؟.

الإجابة بالتأكيد منا وبصدق لا بالمطلق وهو ما سنؤكد لاحقا من خلال الاستشهاد بالعديد من الدراسات الميدانية التي أجراها العديد من الدارسين الجزائريين، الذين كان همهم الوحيد هو

إجراء تقييم موضوعي ونزيه لشروط تحقق تطبيق الإصلاح الجديد في الميدان من غير مزايدة ولا تهوين ، كل ذلك خدمة للمصالح العام والذي تشكل منه الجامعة الجانب الأكبر والمهم الذي لا يمكن له الاستغناء عنها، لما يمكن لها أن تقدمه له من خدمات يمكن أن تساهم معه في تحقيق الوثبة الحقيقية نحو التطور والتقدم. حتى وإن قال البعض الآخر المعارض لهذا الرأي عكس ما نقول، إلا أن نتائج الميدان السلبية التي أفرزها تطبيق هذا النظام الإصلاحي في مختلف ممارسات الجامعة الجزائرية (الإدارية، التنظيمية، البيداغوجية والبحثية) حسب نتائج تلك الدراسات التي تم الاستشهاد بها التي لا تدع مجالاً لشك أو المغالطة، ولا تتيح لأحد أن ينكرها إلا الذي يريد تكذيب نفسه وممارسة التضليل على غيره، ولعل غياب ترتيب الجامعة الجزائرية عن الترتيب الدولي كل سنة لخير دليل عما نقول.

إن تبني هذا الأسلوب يستلزم حتما تهيئة عديد من الظروف والشروط، الجزائر كغيرها من بلدان العالم الثالث، وجدت نفسها أمام هذا التغيير الجديد عاجزة على إبداء الرأي حوله ما بالك رفضه، بالتالي لم تكن مهياً لتطبيق ذلك تماماً كما عملت الدول الأوروبية المنشأة له وهو الأمر الذي يدفعنا إلى القول أن مجرد الحديث عن استعداد الجزائر لتبني وتطبيق هذا الإصلاح الجديد كما روج له الداعمون له خلال مراحل الأولى يعد من باب العبث الفكري والاستخفاف بالعقول، لأن الجزائر كغيرها من دول العالم الثالث أجبرت على قبوله وتطبيقه تحت التزامات دولية تصنف تحت متطلبات العولمة التي يجب أن يستظل تحت سقفها الكل بإرادته أو من غيرها. والذي كان في نظرنا مقدمة للفشل المبرمج منذ البداية لهذا النظام والنتيجة المنطقية له بالنظر لظروف تبنيه وتطبيقه كما يعلم بذلك الداعمون له وإن حاولوا إخفاء ذلك في حينه.

الملاحظ أوروبياً أنه منذ إقرار هذا النظام (في اتفاق بولونيا بتاريخ 25 ماي 1998) من طرف أربع دول أوروبية كبرى (ألمانيا، إنجلترا، فرنسا، وإيطاليا) بمناسبة مرور الذكرى 800 عام على تأسيس جامعة السوربون، عملت هذه الدول على إجراء عدد من الإصلاحات في كافة المجالات السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية، لتهيئة الظروف المناسبة لنجاح هذا النظام. وهو ما لم تقوى ولن تقوى. الجزائر ولا غيرها من دول العالم الثالث التي تبنت أو فرض عليها هذا النظام الإصلاحي العمل على توفيرها، ما دامت منساقاً لسياسات هذه الدول ولا تملك القدرة على القبول أو الرفض لها...
لعل الإشارة إلى عدد منها كفيل للتدليل على ذلك.

في المجال السياسي عملت الدول الأوروبية على:

- ✓ إزالة الحدود السياسية فيما بينها؛
- ✓ تطبيق كل معاني الديمقراطية وحقوق الإنسان في كل المجالات، وفي التعليم العالي بصفة خاصة؛
- ✓ إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين، المناهج التعليمية، حيث تتضمن الموضوعات المضامين الآتية: السلم العالمي، نزع السلاح، الحفاظ على البيئة، المساواة بين الأجناس، حماية الضعفاء، وحقوق الإنسان بشكل عام.

في المجال الاقتصادي عملت الدول الأوروبية على:

- ✓ تخلي الدولة على التدخل المباشر في الإنتاج، إذ أصبح دورها يقتصر على تنظيم ووضع السياسات الاقتصادية وتحديد الإطار التشريعي والقانوني الضامن لحسن قواعد السوق والمؤمن لسلامة النظام النقدي والمالي؛
- ✓ اعتماد سياسة الجودة في الإنتاج بأقل تكلفة حيث ترتبط هذه التحديات بالميزانيات المحققة للإنفاق على التعليم العالي، فالتكوين بأقل تكلفة يتبلور عن طريق تقليص مدة التكوين سواء في الليسانس أو الدراسات العليا بعد التدرج سواء كانت الماستر أو الدكتوراه من أجل تحقيق جودة التكوين وبأقل التكاليف؛
- ✓ اعتماد سياسة العرض والطلب لمؤسسات التعليم العالي في التكوين وذلك بتدعيم حركة التمهين أي التوافق بين العرض والطلب وفق متطلبات سوق العمل وتكوين الطلبة وفق طلب المؤسسات الاقتصادية الوطنية أو الدولية ومؤسسات التكوين والتعليم العالي؛
- ✓ اعتماد سياسة الخصوصية في التكوين لتلبية حاجيات الاقتصاد في التعليم العالي لضمان جودة التكوين ومساهمة هذه المؤسسات في تمويل نفسها وذلك لتقليص الإعانات والنفقات الحكومية والتي أصبحت ضئيلة عكس ارتفاع عدد الطلبة المسجلين بها مما يجعل تمويل مؤسسات التعليم العالي تأخذ أشكالا متعددة لتمويل هذه المؤسسات. أهمها: مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة وحقوق التسجيل، مساهمة المؤسسات الاقتصادية والإنتاجية في تمويل البحوث والدراسات.

في مجال الإصلاحات الاجتماعية: عملت الدول الأوروبية في هذا الجانب الآتي:

- ✓ إشراك الطلبة والأساتذة في النقاش حول ما يخص المؤسسات التعليمية واعتبارهم أعضاء فاعلين في عملية الإصلاح، وتمكينهم من المشاركة في صنع القرار السياسي والاجتماعي داخل مؤسسات التعليم العالي؛
- ✓ تهيئة المجتمع والجامعة أفراد وجماعات لقبول قيم اجتماعية عالمية تجعل منهم يتقبلون العيش المشترك بينهم وإزالة الفروق بين الجنسين، وإزالة كل الفوارق بينهما في الكفاءة والقدرات؛
- ✓ تهيئة الجامعة لتكون فضاء يستطيع فيه الكل على اختلاف ثقافتهم وأجناسهم وخصائصهم الاجتماعية العيش والتعامل مع بعض، لأنه السبيل لتخريج طلاب ذوي كفاءات عالمية يمكن لها العمل في كل الظروف والأماكن (بلهاري فريد، 2013/2012، ص-ص 38-42).

الملاحظ أن الجزائر لم تقم على إحداث أية تغييرات لتسهيل عملية تبني نظام LMD كمثيلاتها الأوروبية، لأنها لم تمكن من ذلك ولا يراد لها ذلك من قبل الدول الداعمة لهذا النظام ولا من قبل بعض الفئات السياسية المنتفعة في البلاد آنذاك والتي لا تزال رواسبها إلى اليوم تعمل في الخفاء وتقف بالمرصاد لكل إرادة حقيقية تعمل على الإقلاع والنهوض بالجامعة الجزائرية إلى مصاف الجامعات الغربية العريقة، لأنها ببساطة (القوى الخارجية والداخلية) تريدها كغيرها من دول العالم الثالث تابعة مسيرة ومنفذة لسياساتها تكريسا لمبدأ الخضوع والهيمنة الذي ما انفكت تمارسه هذه الدول

وقواها الداخلية المنتفعة عليها ما دامت لا تملك قرار نفسها، كل ما حرصت الجزائر عليه خلال تبنيتها هذا النظام، من خلال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هو إقرار كفاءات تنظيم هذا النظام، ضبط كفاءات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في المسار الدراسي الجديد لا غير.

في هذا الخصوص أصدر وزير التعليم العالي والبحث العلمي في 23 جانفي 2005 قرار يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفية مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسة الليسانس خلال النظام الجديد، تضمن القرار على ضرورة تطبيق اتفاقية بولونيا (الفضاء الأوروبي في التعليم العالي على مرحلة الليسانس) وحدد الآتي:

- توزيع مرحلة الليسانس على ثلاث سنوات أو ستة فصول أشار إليها بالسداسيات، على أن يخصص السداسي الأول والثاني للإعداد العام والسداسيات الثالث والرابع للإعداد المتقدم، والسداسيان الآخران للتخصص؛
- حدد القرار أسلوب الانتقال بين السداسي الأول والثاني، وقواعد معالجة الرسوب، وقواعد الانتقال إلى السنة الثانية، أو الإعداد المتقدم والسنة الثالثة التخصصية؛
- أشار القرار إلى أن درجة الليسانس تنتهي إلى نوعين من الدرجات، أحدهما ليسانس أكاديمي يؤهل حامله لمواصلة دراسة الماستر والآخر مهني يتم إعداده بالتعاون والتنسيق مع الجهات الموظفة، ويجب أن ينتقل حامله إلى العمل؛
- قرر نظام التعليم الجديد أن دراسة الماستر تستغرق سنتين، وتتكون من أربع مراحل أو فصول، ويقدر العبء الدراسي فيها ب 120 وحدة، بمعدل 30 وحدة في الفصل الدراسي.

بذلك دخلت الجامعة الجزائرية مرحلة جديدة من تاريخها، وهو تبني نظام الإصلاح الجديد من غير أي تخطيط واعي ولا التزام ميداني حقيقي، والذي أكدته الدخول الجامعي 2005/2004 في عشر مؤسسات جامعية عبر الوطن، ومع انطلاق الموسم الجامعي 2006/2005 زاد عدد المؤسسات الجامعية المطبقة لنظام LMD ، وتم تنصيب خلايا على مستوى الأقسام والكليات وتتخلص وظائفها في الآتي:

- القيام بالتنشيط والإعلام بأهداف نظام LMD على مستوى الأقسام والكليات؛
- تشجيع حركية التكوين للفرق البيداغوجية؛
- متابعة سير الإصلاح مع الحرص على مختلف التوصيات كالإشراف ومراقبة الطلبة؛
- تنظيم أيام دراسية وندوات خاصة بنظام LMD.

أما على المستوى المركزي فقد تم إنشاء لجنة مهمتها متابعة وقيادة وربط الأنشطة الموجودة على مستوى الكليات بمختلف المؤسسات الجامعية عبر الوطن، كما عملت الدولة بمختلف مؤسساتها الدستورية من رئيس الجمهورية، الوزير الأول، وزارة التعليم العالي والبحث العالي على إرساء وسن مجموعة من النصوص التنظيمية التي تعمل على تأطير نظام LMD. وذلك من خلال بلورة المراقبة البيداغوجية للطلاب باعتباره النواة، لتنتقل في مرحلة ثانية إلى إرساء المرافقة البيداغوجية حتى بالنسبة للأستاذ الجامعي حديث التوظيف، وذلك بهدف إزالة العقبات لتحقيق التناغم الحقيقي بين الجامعة والمحيط الخارجي.

6- النتائج المحققة من تطبيق نظام LMD في منظومة التعليم العالي في الجزائر

قبل أن نتحدث عن تلك النتائج وطبيعتها نود أن نشير إلى أن الاتجاه نحو تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية في الفترة 2005/2004، أثار الكثير من الجدل قبل وبعد تطبيقه واعتبره الكثير من الأساتذة سابق لأوانه وهناك تسرع في اتخاذ القرار دون إشراك لجميع الفاعلين، وما يعاب أيضا على هذه المرحلة التجريبية أنها لم تستغرق إلا سنة واحدة، والسرعة في التعميم قبل القيام بعملية تقييم شامل وعميق للتجربة المذكورة. مما ولد لدى الكثيرين خاصة المشتغلين في حقل التعليم العالي أن عملية التعميم أقرب إلى الارتجال السياسي منها إلى الخطوة العلمية المدروسة والمبنية على معطيات الواقع ودون تهيئة الأرضية المفهومية لهذا النظام، وأنها مجرد نظام مستوحى من الواقع الغربي الأوربي بالخصوص، فبدل العمل على تكوين الأساتذة المؤطرين حول هذا النظام لتكييفهم حول ضرورات تطبيقه في الميدان، كان العكس، إذ تم إجبارهم على تطبيقه دون أن تكون لديهم معرفة حول مضامينه إلا تلك التي تضمنتها القوانين المنظمة له، مما جعل الوزارة الوصية تقوم بعقد العديد من الندوات والملتقيات حول الإصلاح الجديد والاستعانة بخبراء من جامعات أجنبية لشرح النظام.

المسجل كذلك أن الارتجالية في إصلاح التعليم العالي وفق نظام LMD أفرزت ممارسات وعلاقات جديدة بين المؤسسات الجامعية والإدارة المركزية، تمثلت في تحرير المبادرات وتشجيع الإبداع والابتكار ضمن إطار منسجم لنسق التعليم العالي، وهي ممارسات لم يكن معمول بها في إطار النظام التعليمي السابق وهو ما من شأنه أن يخلق سوء فهم في التعامل معه ميدانيا. فمثلا :
- يقع على عاتق المؤسسة الجامعية بناء عروض التكوين بالارتكاز على القدرات العلمية والبيداغوجية الخاصة بها، مسخرة في ذلك إمكانياتها في مجال البحث بمساهمة الشريك المحلي، بل وحتى الأجنبي ليس فقط من أجل تغطية الاحتياجات الحاصلة، بل أيضا من أجل الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وتسهر مؤسسة التعليم العالي وفق هذا النظام على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها وأن توفر مسالك متنوعة ومعابير ما بين مختلف المسالك لتسهيل عملية توجيه الطلبة. فماذا كانت النتيجة؟

بالتأكيد النتيجة كانت تسجيل العديد من الاختلالات في تطبيق هذا المبدأ، إذ برزت إلى الوجود عديد من التخصصات المقترحة والتي تم تنفيذها في الميدان، في عمومها تخصصات جامدة مرتبطة بصورة كبيرة بالدراسات النظرية البحتة والعمومية، وهو ما يتعارض مع متطلبات الحقيقة لهذا النظام الذي بضمن تكوينات ذات طابع مهني مسهلة لحركية الأشخاص من خلال تناعم الشهادات (عمران نزيهة، 2017/2016، ص172).

الملاحظ أن إقرار مثل هذه التخصصات ساهم بالضرورة في نفور عدد كبير من الطلبة منها، الأمر الذي دفع بهيئات التسيير داخل مختلف الجامعات الجزائرية إلى اقحام الطلبة داخلها بالغصب والإكراه خدمة لمصالح فئة منتفعة من الأساتذة، الأمر الذي ساهم في تخريج طلبة بمستوى بطلين. في حين لو نعود إلى أهداف النظام الرئيسية كما هو محدد له على المستوى الأدائي نجده يركز على مبدأ التوظيفية، التي تعني الفاعلية للاستخدام. فقد أكدت دول الاتحاد الأوروبي بأن التوظيفية تشكل المؤشر الموجه للسياسة الوطنية للتعليم العالي واعتبرت هذه الدول بأن تصريح بولونيا يعضد هذا المفهوم. فمثلا تؤكد السويد على أهمية التعاون بين مؤسسات التعليم العالي، فتعتبرها مهمة طبيعية وسهلة وفي سبيل ذلك بذلت جهود للاستجابة لحاجات المجتمع، أما هولندا فتعتبر التوظيفية رهانا كبيرا يحظى بدعم عريض من الحكومة والشركاء الاجتماعيين، أما

فرنسا فقد أكدت تركيزها على الاحترافية كحجر الزاوية لسياستها الوطنية في مجال التعليم العالي وهذا منذ ثلاث عشرات، الأمر الذي انعكس بوضوح على العقود المبرمة بين الوزارة وكل جامعة لمواجهة الندرة المتزايدة للكفاءات واليد العاملة (زرزور أحمد، 2006/2005، ص172).

بالعموم الدول الأوروبية جعلت وتجعل من الوظيفة سبيل لمواجهة بطالة حاملي الشهادات الجامعية، وبالتالي أصبحت المصدر الأقوى للتغيير والإصلاح

- ضف إلى ذلك أن مسار نظام LMD الأوروبي يشير كما جاء في إعلان بولونيا أن من أولوياته توسيع تطبيق هذا النظام وترقيته على المستوى العالمي، لذلك أنشئ عدد من الهيئات أو التنظيمات والبرامج لتدعيم وترقية هذا النظام على المستوى الأوروبي على الخصوص والعالمي على العموم. لعل أهم تلك البرامج ERAMUSUS- TEMPUS- MONDUS وغيرها، وكل هذه البرامج تهدف إلى إقامة تعاون في بناء عروض التكوين وحركة الطلبة والأساتذة وتوفير الاعتماد المالي، كما تهدف إلى متابعة مشتركة للاعتماد الأكاديمي لعروض التكوين والمرافقة المالية والبيداغوجية والعلمية من أجل ضمان جودة التعليم العالي، بالإضافة إلى استقطاب الكفاءات من الأساتذة والطلبة وتسهيل الحراك في الاتجاهين الأوروبي والعالم الثالث على الأقل.

مسائل من الناحية النظرية في نظرنا لم تقوى الحكومة الجزائرية على أن تدرجها أو لم ترد أن تعمل على إدراكها، لأن المطلوب حينها كان العمل على تطبيق النظام لا غير بأي طريقة ما دام أحد المستلزمات المفروضة من قبل المجموعة الأوروبية، ضف إلى ذلك أن تطبيقه الحقيقي يستلزم إجراء إصلاحات عميقة وحقيقية في الجامعة وهي في منأى عنها، لأن ذلك يتيح للجامعة لعب دورها الحقيقي وهو الأمر الغير المطلوب منها في الواقع وإن كانت تصريحات الداعمين لهذا النظام عكس ذلك.

يمكن الإشارة إليها على سبيل المثال لا الحصر وهي للأسف التي كانت مغيبة:

- ضرورة تشبع الأساتذة والمشرفين المكلفين بالبيداغوجيا لمحتويات الإصلاح، وهذا من خلال عقد دورات وملتقيات وتربصات تحسيسية قبل الشروع في تطبيقه بوقت طويل؛
- العمل على وضع مخطط لتكوين المكونين الذي يشمل على إعادة تنشيط البحث العلمي؛
- تعبئة الإمكانيات الضرورية عن طريق العمل على إتاحة فرصة لمساهمة الإطارات الكفوة داخل وخارج الوطن، من خلال إدخال إجراءات تحفيزية؛
- ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية وذلك من خلال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال؛
- إعادة الاعتبار للتربصات في وسط الأساتذة وتثمينها؛
- إعادة النظر في طرق تسيير أعمال مخابر البحث؛
- تقوية روح التشاور والنقاش على كل المستويات؛
- إدراج التعاون الدولي ضمن أهداف المسطرة من طرف الجامعة الجزائرية خاصة في مجال التكوين وإعداد برامج جديدة وتنشيط البحث العلمي؛
- العمل على إنشاء جامعات مختلطة تهدف على ترقية التعاون لجمع أقطاب الامتياز لكل بلد؛

- إنشاء مراكز الدكتوراه التي تسمح بتحسين نوعية التكوين لما بعد التدرج (هارون أسماء، 2010/2009، ص144).

هذه المسائل الاتحاد الأوروبي انطلق في التفكير فيها والإعداد لها منذ 1998، وتم سن النظام عام 2005 وتعميم التجربة مثلا في فرنسا بعد مرور 6 إلى 7 سنوات بعد إقرارها، في حين الاتحاد الأوروبي حدد سنة 2010 كآخر أجل للدول الأوروبية للانخراط في الإصلاح، أي مدة 12 سنة. فلماذا تسرعنا نحن بهذا الشكل؟ التطبيق كان في 2004 والتعميم عام واحد بعد ذلك التاريخ. سؤال يبقى للإجابة من قبل الفاعلين خلال ذلك الوقت، ما دمنا لم نجد المبررات المنطقية الدافعة لذلك، والتي استند إليها الفاعلون الحقيقيون؟.

- من حيث فلسفة الإصلاح المؤكد أن إقرار هذا النظام في الجامعة الجزائرية، هو وجود إرادة لإجراء إصلاح عميق في نظام التعليم العالي وتحسين نوعية التكوين وتكييفه مع المتطلبات الجديدة لهذا الإصلاح وهو للأسف الشديد الذي لم يكن إلا على الورق عن طريق:

- تكييف نظام التعليم العالي في الجزائر مع المعايير العالمية لتصبح الجامعة الجزائرية قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على المستوى الجهوي والدولي؛
- ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجيا؛
- تحقيق تأثير متبادل بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي عن طريق ربطها بسوق العمل والاستجابة لمختلف متطلبات العمل؛
- تفتح الجامعة على العالم الخارجي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي؛
- تحسين ظروف استقبال ومراقبة الطلبة وتسهيل حركتهم بين الحاجات الجزائرية والدولية؛
- تطوير مناهج التقييم.

ميدانيا المتتبع لمكونات هذه الفلسفة وغاياتها النظرية كما رفعها منظرو التجربة الجزائرية يقف على أنها بعيدة كل البعد عن الواقع.

نظريا تضع الهيكلية الجديدة للتعليم العالي نمط جديد من التنظيم الذي يسهل الحركة والتعاون والاعتراف بالشهادات، كما يمكن الجامعة الجزائرية من الاندماج بصورة أفضل في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، ويحسن مردودها الداخلي والخارجي، والذي يعطيها المرونة والقدرة على التكيف، كما يوفر حرية أكبر للطلاب طالما أن المبدأ هو إتاحة الفرصة للطلاب كي يصل إلى أعلى مستوى تسمح به مهاراته وقدراته ميدانيا.

ميدانيا الملاحظ أن مجمل البرامج التكوينية التي وضعتها العديد من الجامعات الجزائرية لا تتضمن الاستجابة لمعايير هذا النظام التي تقوم بالأساس على أنه:

- يجب على هذه البرامج أن تستجيب لمقتضيات اقتصاد السوق، بالخصوص لمقتضيات سوق العمل، والعمل على تلبية الحاجيات المختلفة وذات الأولوية للمجتمع؛
- أن تعمل على إكساب الطلبة الكفاءات اللازمة قصد دمجهم في سوق العمل؛
- أن تعمل على مسايرة مختلف التطورات والتغيرات الحاصلة في مختلف المجالات سواء على المستوى الوطني أو العالمي؛

- التوجيه نحو التمهين في التكوين وهذا من خلال القضاء على التخصصات التي لا تستجيب للأهداف التنموية الاقتصادية والاجتماعية المعلن عنها (معارضة دليّة، 2018/2017، ص115).

- من حيث تحسين ظروف استقبال الطلبة ومرافقتهم من الناحية النظرية يعمل نظام LMD على تحقيق الغايات الآتية:

- اقتراح مسارات تكوينية متنوعة أمامهم مع ضرورة استجابتها للحاجات الاقتصادية والاجتماعية التي يفرضها الطابع التنموي للبلد؛
 - تسهيل حركيتهم وتوجيههم داخل الجامعة أو خارجها؛
 - تمكين العمل الذاتي للطلبة؛
 - تنصيب إجراءات مرافقة الطلبة في أعمالهم؛
 - تمكين مكتسباتهم وتسهيل تحويلها (حيفري نسيمّة أمال، 2015).
- ميدانيا نسجل اختلالات بالجملة في استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة حيث يمكن الإشارة إلى:
- أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية؛
 - تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الثانية جامعي، وهو التوجيه الذي يبقى في غالب الأحيان غير ناضج، لضعف قدرات الطالب في تحديده بالنظر لحجم الرصيد المعرفي الذي شكله حوله خلال السنة الجامعية الأولى له في الجامعة؛
 - فترة امتحانات عادة ممتدة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية (خلادي محمد الأمين، 2012، ص128).
- من حيث استقلالية الجامعة بيداغوجيا: على اعتبار الجامعة هي المؤسسة التي تقوم بخلق المعارف العلمية، فإنه في ظل فلسفة النظام الجديد عليها:
- أن تعمل من خلال مراكز ومخابر البحث على تنمية البحث العلمي والتكنولوجي، واكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف العلمية؛
 - أن تعمل على خلق الحراك العلمي والثقافي والمعرفي الجاد والمثمر داخل الجامعة بإحياء الملتقيات والفعاليات والمؤتمرات والندوات الجادة البعيدة عن الفلكلور والسطحية.
 - أن تعمل على معالجة القضايا التعليمية والمعرفية التي تحتاج إلى علاج، وهي كثيرة جدا مثل: كيفية تفعيل المناهج الدراسية، معالجة قضايا التدريس والمعرفة العلمية؛
 - أن تعمل على تشجيع الباحثين وذلك لخلق مناخ تنافسي بينهم، والذي سيشكل دافع حقيقي لهم لزيادة ونشر المعرفة العلمية وزيادة التنافسية في الملتقيات والأبحاث الوطنية والدولية وغيرها؛
 - أن تعمل على تقديم الاستشارات في الاختصاص داخل وخارج الجامعة.

ميدانيا، نتائج البحث لهذه الهيئات البحثية التي تعج بها الجامعة الجزائرية لا تزال ضعيفة، ليس السبب عائد إلى قلة الموارد المالية، ولا نقص الموارد البشرية، إنما السبب يعود للأسف إلى أن جزء كبير من المخصصات المالية التي ترصد لهذه الهيئات البحثية يمتصها الفساد الإداري، ضف إلى ذلك أن مجمل أعمالها ومساهماتها لا تتعدى إجراء دراسات بسيطة وسطية تقتقد للعمق المعرفي والإجرائي، أما التظاهرات العلمية التي تقام من خلالها فهي من قبيل التظاهرات الاستهلاكية والفلكلورية، أو تكتفي بإصدار المجلات كأقصى تقدير ممكن (بوعيسى عفاف، 2019/2018، ص- ص 230-232).

يضاف إلى الاختلالات السابقة اختلالات أخرى يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- تقديم عروض تكوين متسرة أو قديمة أو مستنسخة من جامعات أجنبية، وهذا يتنافى مع فلسفة LMD التي تقوم على ضرورة بناء عروض التكوين تقوم أساسا على تأطير محلي يأخذ بعين الاعتبار الحاجات المحلية وفي آن واحد التطورات العلمية الحديثة؛
- نقص الكفاءة التأطيرية للأستاذ الجامعي لمواكبة متطلبات هذا النظام: الأستاذ الجامعي وفق متطلبات نظام LMD مطالب بالقيام بعدد من الوظائف، لم تكن معهودة في النظام الكلاسيكي. فإذا كان ملزم في النظام السابق بالتدريس والبحث العلمي، وكذا خدمة المجتمع والإشراف البيداغوجي، فإنه ملزم وفق هذا النظام الجديد بالقيام بمهام جديدة غير مألوقة لديه، لعل أبرزها المرافقة البيداغوجية، والتي تعني تكفل الأستاذ الجامعي بالطالب من الجوانب النفسية والمهنية والعلمية من خلال إمداده بالمعلومات الدقيقة عن التخصص والمتطلبات الأكاديمية والإجراءات والمصادر المتاحة، التي تساعده وفقا لحاجاته الأكاديمية في اختيار التخصص ومتابعة البرامج الدراسية لتحقيق مشروعه العلمي.

قد تكون هذه وجهة نظر متشائمة ومشككة في واقع ونتائج تطبيق إصلاحات النظام الجديد في الجامعة الجزائرية، وقد يراها البعض الآخر مغرضة ودعائية الغرض منها الإساءة للداعمين والفاعلين في الميدان، على اعتبار أن عملية إصلاح النظام التعليمي في الجامعة الجزائرية في ضوء نظام LMD قام على مقارنة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية لم تكن معروفة في ظل النظام الكلاسيكي بين كل من الطلبة والأساتذة، والإدارة، إذ ضمن هذا التوجه الجديد الذي تبنته الجامعة الجزائرية أصبح الطالب في صلب التكوين، وأصبحت هيئة التدريس خلاله المحرك الذي يقع على عاتقها عملية صياغة برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها وتحديد الحجم الساعي تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي يخولها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة، إذ تمنحها صفة صاحب المشروع في صوغ سياستها التطويرية، ويصبح دور الوزارة الوصية في هذا التوجه التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية ووطنية لغرض ضمان تحسين وتجانس عروض التكوين المقدمة للرفع من جودة التعليم العالي وتطويره (زرزور أحمد، 2006/2005، ص118).

كما يدعم هؤلاء وجهة نظرهم بجملة من النتائج المحققة في الميدان وفق هذا النظام إذ يرون أنه:

- ساهم في جودة التكوين والتي تبرز في نجاعة المناهج والبرامج الدراسية، طرق التدريس، وطرق التقييم والمنشآت والوسط الجامعي. فالتكوين حسب وجهة نظر المتفائلين لتطبيق هذا النظام هو تكوين في أساسه يستجيب لمتطلبات السوق وهو بذلك يعمل على حل مشكل التشغيل الذي أرق خرجي النظام الكلاسيكي؛

• ساهم في إعادة هيكلة التكوين الجامعي من خلال تقسيمه زمنيا إلى جذع مشترك، ثم تخصص، وعلى المدة الزمنية الممنوحة لكل منها، والأهم على مستوى الجذع المشترك أو على مستوى التخصص، وعلى مدى استخدام الفاعل للأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية من جهة واستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال من جهة أخرى فيما يعود بالفائدة بالخصوص على الطالب، والأكثر أهمية من ذلك كيفية استعمال التربصات التطبيقية في الميدان والتي مكنت كل من الأستاذ والطالب من التحقق من نوع التكوين ميدانيا من خلال ربط المعطيات والمفاهيم النظرية بعالم الشغل وإعطاء الطلبة التدريبات الأولية على كيفية الاندماج مع عالم الشغل مستقبلا، وتمكينهما من الاستعمال السليم لها في الميدان من ناحية التأطير خاصة بالنسبة للأستاذ (بن عويدة نجوى، 2019/2018، ص256)؛

• مكن نظام LMD حصول كل من الطالب والأستاذ على المرافقة البيداغوجية، إذ يستفيد الأستاذ الباحث حديث التوظيف على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي، من مرافقة خلال فترة التربص من أجل اكسابه معارف ومهارات جديدة في فن التدريس الجامعي، في حين المرافقة البيداغوجية للطلاب تمكنه من تحسين توجهه التكويني بإشراف من قبل الأستاذ المؤطرومشاركته في بناء مساره التكويني عن طريق تعظيم عمله الشخصي (بوعيسى عفاف، 2019/2018، ص ص227).

بالإضافة إلى ذلك يرى المتفائلون أن نظام LMD ساهم في :

- في إيجاد مرونة في أنظمة التقييم والانتقال للطلبة مما يسمح لهم بفرص أكبر في النجاح.
- في انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم وتشجيع التعاون مع الجامعات الغربية؛
- في تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية؛
- تقديم شهادات معترف بها دوليا.

الأكيد الحكم على هذا الرأي المتفائل والذي سبقه الذي يمثل الرأي المنتقد والمتشائم، دون تحيز وإقرار لمبدأ الموضوعية يستوجب الاحتكام إلى الميدان كفاصل بينهما، من خلال إدراج جملة من الدراسات الميدانية التي أنجزت من قبل عدد من الباحثين الجزائريين داخل الجامعة الجزائرية للفصل بين درجة تحقيق نظام LMD لمبادئه، وأهدافه وغاياته وفلسفته من عدمه.

- نبدأ بخصوص درجة مساهمة نظام LMD في تحقيق جودة في التكوين:

دراسة دكتوراه للباحثة عمران نزيهة، تحت عنوان: "دور إصلاح سياسة LMD في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية"، دراسة حالة الجزائر، تخصص سياسة عامة ونظم سياسية، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر)، 2017/2016.

انطلقت الباحثة من فكرة الوقوف على درجة مساهمة الإصلاحات التي جاء بها نظام LMD في إحداث تغييرات في نوعية التكوين ومساراته، ودرجة مساهمتها في خلق التلاؤم بينهما والاحتياجات المتنامية لأبعاد الاقتصاد الوطني في الفترة الممتدة ما بين 2016/2004. تجسيدا لتلك الفكرة انطلقت الباحثة من التساؤل الآتي:

- إلى أي مدى ساهمت السياسة الإصلاحية لنظام LMD في تحقيق جودة تكوينية في الأنظمة المغاربية بشكل عام، وفي الجزائر بشكل خاص؟
- تفرع عن هذا السؤال جملة من الأسئلة تحددت في:
- كيف تم تنفيذ السياسة الإصلاحية لنظام LMD في الدول المغاربية بالعموم، والجزائر بالخصوص؟
- كيف يتم خلق الفعالية في العملية التكوينية في ظل نظام LMD؟
- ما هي الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق جودة في التكوين؟
- أما من حيث الفرضيات التي استخدمتها الباحثة خلال هذه الدراسة فقد تمحورت حول الآتي :
- اقتصر تنفيذ السياسة الإصلاحية لنظام LMD في الدول المغاربية على الجانب النظري والإطار الشكلي (الهيكلي).
- العملية التكوينية في الجزائر محدودة وقاصرة في ظل نظام LMD.
- يرتبط مستقبل العملية التكوينية وجودتها على استراتيجيات لتطويرها.
- بعد قيامها بالدراسة الميدانية في كل من جامعة بسكرة وباتنة وخنشلة، وبعد المعالجة المنهجية لجوانب الموضوع من خلال استعانتها بالمنهج الوصفي دراسة حالة والمنهج الإحصائي، واستخدامها لعدد من أدوات جمع البيانات كالملاحظة والاستبيان، ولجوءها إلى استخدام العينة القصدية لتطبيق أدوات جمع بياناتها المقدرة ب 123 مفردة من المجموع الكلي المقدر 288 مفردة توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية حول الموضوع:
- 52.03 % من المستجوبين يرون أن عروض التكوين التي يقترحها نظام LMD لا تتماشى مع الواقع، فهي لا تزال بعيدة عن أي منهجية علمية وتفتقد إلى فرق عمل، فهي برامج تنجز من قبل أفراد ولا أثر للعمل الجماعي.
- 73.17 % من المستجوبين يرون أن الطالب لا يمكن له استيعاب البرامج المطروحة لقصر مدة التكوين في نظام LMD ، وكثافة البرامج الدراسية من جهة أخرى.
- 49.60 % من المستجوبين يرون أنه لا يزال استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس ضعيف رغم أهمية استخدام هذه الوسائل في العملية التدريبية.
- 52.85 % من المستجوبين يرون أن العملية التكوينية في نظام LMD غير فعالة لأنها لا تزال مبنية على الأسئلة التحصيلية.
- 65.04 % من المستجوبين يرون أن هناك اختلاف لمعايير تقويم الطلبة باختلاف عضو هيئة التدريس، بالرغم أن الأولوية في هذا النظام تعطى للتقويم المستمر.
- 70.37 % من المستجوبين يرون أن التخصصات الموجودة على مستوى أقسامهم أكاديمية، رغم أن هذا النظام يوصي بضرورة أن تمتص التخصصات المهنية الجزء الأكبر من الطلبة ليبقى مجال التكوين الأكاديمي لفئة قليلة تتوفر على الشروط العلمية والبيداغوجية التي تخولهم الدخول إليه.

- 51.22 % من المستجوبين يرون أن التخصصات الموجودة في الجامعة الجزائرية لا تتوافق مع احتياجات سوق العمل، وهذا يتعارض مع متطلبات نظام LMD التي تؤكد على ضرورة تلاؤمها والاحتياجات الاقتصادية للبلد.
- 56.91 % من المستجوبين يرون أن نظام LMD لم يسمح برفع مستوى الخريجين، والذي يعد أحد الركائز الأساسية التي يقوم عليها هذا النظام لتمكينهم من الالتحاق بعالم الشغل ومسايرة المتطلبات الاقتصادية للبلد.
- 73.17 % من المستجوبين يرون أن كثافة أعداد الطلبة، ونقص التأطير يؤثر على جودة العملية التكوينية.
- 62.60 % من المستجوبين ترى أن آليات تطوير (التربصات) الأساتذة الجامعيين خلال هذا النظام تعيق ولا تعمل على تطوير الأداء البيداغوجي لهم بالشكل الكاف.
- 91.83 % من المستجوبين يرون أنه لا يوجد أي تقويم لأداء الأستاذ الجامعي داخل الجامعة ككل.

لتخلص في النهاية من خلال ما توصلت إليه إلى وضع جملة من المقترحات تراها كفيلة على تحسين نوعية العملية التكوينية داخل الجامعة الجزائرية تمثلت على سبيل المثال لا الحصر في ضرورة:

- إعطاء استقلالية أكثر وأكبر للجامعة في ممارسة شؤونها الإدارية والبيداغوجيا والمالية؛
 - تطوير سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي؛
 - تطوير وتفعيل عملية تخطيط سياسة التعليم العالي؛
 - إعادة هيكلة التعليم العالي مع متطلبات نظام LMD؛
 - تعميم استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في العملية التكوينية؛
 - إعطاء أهمية أكبر وأكثر للتكوين المهني قياسا للتكوين البيداغوجي للطلاب.
- أما بخصوص درجة تماشي التكوين الجامعي في ظل نظام LMD مع متطلبات سوق العمل نجد: دراسة دكتوراه لصاحبها بلهوارى فريد تحت عنوان "مدى تماشي التكوين الجامعي في نظام LMD مع متطلبات سوق العمل حسب رأي الأساتذة، دراسة ميدانية بجامعة المسيلة"، تخصص إدارة الموارد البشرية، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف 2 (الجزائر)، 2013/2012.
- فكرة الموضوع التي انطلق منها الباحث تحددت في:
- درجة مساهمة نظام LMD في تحضير الطلبة لسوق العمل والتمهين.
 - خدمة لمحتوى الموضوع انطلق الباحث من التساؤلات الآتية:
 - هل للإمكانيات المادية للجامعة دور في تحقيق أهداف نظام LMD؟
 - ما هو دور نظام LMD في تحضير الطلاب لسوق العمل والتمهين؟
 - هل يعمل هذا النظام على تحسين الجودة والنوعية والنجاحة في التسيير؟
- أما من حيث الفرضيات التي انطلق منها الباحث خلال دراسته فتحدت في:
- الفرضية العامة: التكوين الجامعي في ضوء نظام LMD يتماشى مع متطلبات سوق العمل.

- الفرضيات الجزئية: التي وضعها خدمة لفرضية العامة تمحورت حول:
- الإمكانات المادية للجامعة تلعب دورا هاما في تحقيق أهداف نظام LMD.
- يعمل نظام LMD على تحضير الطلاب إلى سوق العمل والتمهين.
- الجودة والنوعية والنجاحة في التكوين الجامعي في ظل نظام LMD يساهم في تسهيل إدماج خريجي الجامعة في عالم الشغل.

بعد المعالجة المنهجية والميدانية لجوانب الموضوع من قبل الباحث، الذي استعان بالمنهج الوصفي، واستخدامه لتقنية الاستبيان لجمع المعلومات من قبل عينة الدراسة التي اختارها أن تكون غير قصدية والتي بلغ عدد أفرادها 97 من المجموع الكلي 106 في كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة المسيلة. توصل إلى النتائج الآتية:

- أن الإمكانات المادية التي تتوفر عليها جامعة المسيلة لا تلعب دورا في تحقيق أهداف نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة بنسبة 49.14%؛
- نظام LMD لم يساهم في تحضير الطلاب إلى سوق العمل والتمهين بنسبة 56.79% من وجهة نظر الأساتذة؛
- نظام LMD لم يساهم في تحقيق لا الجودة ولا النوعية في التكوين الجامعي بنسبة 59.49% من وجهة نظر الأساتذة.

الأمر الذي جعله يصل إلى قناعة تمثلت في:

- أن نوعية التكوين الذي يقترحه نظام LMD لا يتماشى مع متطلبات سوق العمل، على اعتبار أن الإمكانات المادية المتاحة لا يمكن لها فعل ذلك، وأن ما هو ممارس لا يعد أن يكون تركيز على العدد دون النوع، وكذلك تركيز على الجانب النظري دون أن يمتد إلى الجانب التطبيقي، ليوصي في النهاية بضرورة العمل على مواكبة برامج التكوين الحالية لمتطلبات سوق العمل.

- بخصوص تقييم الإصلاح الجامعي الجديد LMD في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، نجد:

رسالة ماجستير لصاحبها زرزور أحمد، تحت عنوان: "تقييم الإصلاح الجامعي الجديد، نظام LMD في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل"، تخصص علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2006/2005.

انطلق الباحث من فكرة تتحدد: في محاولة تقييم الإصلاح الجديد في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، باعتبار التوظيف أحد الأهداف الأساسية لهذا النظام، وهذا من خلال بعض العناصر التقييمية أهمها التوجيه إلى نظام LMD، ومحتوى برامج LMD، ومساعدة وإعلام الطلبة حول مضمون ومسارات التكوين في ظل هذا النظام....

استجابة لهذا الطرح: انطلق الباحث من السؤال الآتي:

- هل يساهم توجيه الطلبة إلى نظام LMD، ومحتوى برامج، والأهم مساعدتهم في تحضيرهم لعالم الشغل تحضيراً فعلياً؟

لخدمة السؤال انطلق الباحث من الفرضية العامة التالية:

- إن نظام التعليم العالي الجديد LMD المطبق ببعض الجامعات الجزائرية يحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيراً فعلياً.
من الفرضية العامة اشتق جملة من الفرضيات الجزئية:
 - إن عملية تطبيق نظام LMD بالجزائر فعالة من حيث عملية التوجيه والتي تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل تحضيراً فعلياً.
 - إن عملية تطبيق نظام LMD بالجزائر فعالة من حيث محتوى برامج التكوين المخصصة له والتي تأخذ بعين الاعتبار تحضير الطلبة إلى عالم الشغل تحضيراً فعلياً.
 - إن عملية تطبيق نظام LMD بالجزائر فعالة من حيث وجود مصالح المساعدة والإعلام والتي تأخذ بعين الاعتبار تحضيرهم إلى عالم الشغل تحضيراً فعلياً.
- بعد المعالجة المنهجية والميدانية لجوانب الموضوع من قبل الباحث، في كل من جامعة منتوري بقسنطينة، والمركز الجامعي العربي بن مهيدي بأم البواقي، واستعانته بالمنهج الوصفي كأسلوب للدراسة، وللعينة القصدية كسبيل لجمهور مفردات العينة، والاستبيان كتنقية لجمع البيانات من مفردات عينة الدراسة البالغ عددهم 135 مفردة من المجموع الكلي البالغ 228 على مستوى الجامعتين، توصل إلى جملة من النتائج تتحدد في:
- 70.37% من المستجوبين يقرّون أن توجيههم نحو نظام LMD كان بناء على رغبتهم الشخصية؛
 - 85.19% من المستجوبين يقرّون أنهم لم يتلقوا الإعلام الكاف حول التخصصات الجامعية التي وجهوا إليها، ولا حول مضامين النظام في حد ذاته يوم دخولهم للتسجيل داخل الجامعة؛
 - 55.56% من المستجوبين لا يملكون فكرة حول طرق الانتقال من مستوى إلى آخر داخل نظام LMD؛
 - 51.11% من المستجوبين لا يدرون إن كانت برامج LMD تتطابق مع مجال تخصصهم أم لا؛
 - 68.15% من المستجوبين يقرّون أنهم يجدون صعوبة في استيعاب وفهم برامج المخصصة لهم في ظل نظام LMD؛
 - 49.63% من المستجوبين يقرّون أن عدد كبير من زملائهم قرروا مغادرة الجامعة نتيجة عجزهم على مواكبة متطلبات النظام الجديد، والسبب يعود إلى غموض الأهداف التي يرفعها نظام LMD من جهة، وغياب الإعلام والاتصال بين الطالب ومختلف مكونات الجامعة (لأساتذة والإداريين)؛
 - 40% من المستجوبين يقرّون أنهم لا يدرون إن كانت وحدات ومحتويات التكوين التي يعرضها نظام LMD تحضرهم للالتحاق بعالم الشغل؛
 - 46% من المستجوبين يعتقدون أن التكوين الذي يتلقونه طبقاً لنظام LMD لا يمنحهم القدرات العلمية والتقنية التي تمكنهم من ممارسة العمل بأريحية مستقبلاً في عالم الشغل على خلفية تكوينهم؛

- 65.19% من المستجوبين يقررون أنهم لم يستخدموا خلال تكوينهم الجامعي في ظل نظام LMD الأجهزة والموارد اللازمة في تحضير أعمالهم التطبيقية، كل ما يجري حسب قناعاتهم داخل حجرات التدريس والمدرجات والمخابر أعمال نظرية.
- هذه النتائج دفعت بالباحث إلى القول أن:
- محتوى برامج التكوين في ظل هذا النظام، صعبة ، كثيفة، وتفتقد إلى الترابطات الميدانية، التي يمكن أن تساعد الطلبة على استيعاب المفاهيم النظرية،
- الوسائل البيداغوجية والتعليمية ضمن هذا النظام قليلة وأن وجدت لا تستجيب لمتطلبات المرحلة التكوينية التي تقوم على أساس تكييف محتويات التكوين مع مستجدات عالم الشغل؛
- المهارات على اختلافها، خاصة التقنية منها التي تلقاها الطلبة خلال مرحلة تكوينهم خلال نظام LMD ضعيفة، ولا تسمح بتأهيلهم لولوج عالم الشغل مستقبلا بكل أريحية؛
- الإرشاد والإعلام والتوجيه حول مضامين هذا النظام لا تزال بدائية وقاصرة على بلوغ أهدافها، والتي يراها الباحث أحد الأسباب التي أدت إلى النتائج السلبية المسجلة في الميدان من خلال انقطاع عدد لا يستهان به من الطلبة خلال الأشهر أو السنوات الأولى من دخولهم الجامعة، أو العمل على تغيير التخصص وتحويل المسار التكويني خلال السنوات الأولى كذلك من الدخول إلى الجامعة، والأكثر من ذلك ارتفاع نسبة الرسوب لمستويات مرعبة بين الطلبة بالخصوص خلال السنة الجامعية الأولى لهم داخل الحرم الجامعي.

الأمر الذي دعاه إلى التوصية إلى ضرورة إجراء تغييرات هيكليّة في برامج التكوين الحالية، وكذلك العمل على إجراء تغييرات عميقة حول عمليتي الإعلام والتوجيه نحو نظام LMD بما يكفل إعطاء صورة عامة وشاملة ودقيقة حوله للطلبة الجدد مستقبلا.

- أما بخصوص نوعية الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD نجد: رسالة دكتوراه لصاحبيتها، معارشة دليلة، تحت عنوان: "تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD"، تخصص إدارة الموارد البشرية، علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف2، (الجزائر) 2018/2017.

- فكرة الدراسة تمحورت حول: إن استخدام نظام LMD يفرض على جميع عناصر العملية التعليمية التأقلم والاستعداد له ومراعاة مطالبه لتحقيق أهدافه المنشودة.
- تأسيسا لهذه الفكرة انطلقت الباحثة من التساؤل الرئيسي الآتي:
- ما هي طبيعة الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD؟.
 - الفرضية العامة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأساتذة والطلبة حول وجود حاجات تدريبية للأستاذ في ضوء متطلبات نظام LMD.
- الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والطلبة عند مستوى الدلالة (∞) = 0.05 حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD في مجال التخطيط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والطلبة عند مستوى الدلالة (∞) = 0.05 حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD في مجال التنفيذ.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والطلبة عند مستوى الدلالة (∞) = 0.05 حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD في مجال التقويم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والطلبة عند مستوى الدلالة (∞) = 0.05 حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD في مجال إدارة الصف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والطلبة عند مستوى الدلالة (∞) = 0.05 حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD في مجال البحث العلمي.

بعد إجراء الدراسة الميدانية على عينة قصدية من أساتذة وطلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة سطيف والذي بلغ عددهم على التوالي 87 أستاذ و 121 طالب، واستعانتهما بالاستبيان كتنقية لجمع المعلومات من مفردات عينة الدراسة من خلال استخدام المنهج الوصفي. توصلت إلى النتائج التالية:

من حيث استجابات الأساتذة وجدت أن:

- درجة انتقاء أساتذة الكلية للدروس ذات الطابع المرن والتي تستجيب لمتطلبات نظام LMD خلال عملية التخطيط لها ضعيف عند معدل 58%؛
- وجدت كذلك أن 52.75% من الأساتذة محل الدراسة يقرون أنهم لا يستخدمون الاستراتيجيات التدريسية الفعالة والحديثة خلال عملية تنفيذ الدرس؛
- 58.75% من الأساتذة وجدتهم الباحثة لا يزالون يعتمدون الأساليب الكلاسيكية التي ورثوها على النظام التعليمي التقليدي في عملية إجراء مختلف التقييمات لجهود الطلبة؛
- 76.71% من الأساتذة وجدتهم الباحثة لا يمتلكون المهارات الكافية في كيفية إدارة الصف، التي من شأنها أن تعمل على خلق الثقة والدافعية لدى الطلبة نحو التعليم؛
- 56.25% من الأساتذة وجدتهم الباحثة لم ينخرطوا في أي مجال من مجالات البحث العلمي التي تقترحها الجامعة لأسباب متعددة، لعل أهمها التهميش والضغط الذي يعانيه الأستاذ في الانضمام إليها؛
- 56.25% من الأساتذة أقرروا أنهم لا يساهمون في تكوين طلابهم في مجال البحث العلمي، والأسباب كذلك متعددة لعل أبرزها، عدم تفرغهم للقيام بذلك، أو إدراكهم أن هذا

الجانب ثانوي قياسا للمهام الأخرى التي هي من صميم المهام البيداغوجية الخاصة بهم على رأسها التدريس.

أما عن نوعية الاستجابات التي أبدوها الطلبة الذين تم إجراء حصر شامل لهم (121 طالب)، فمن هم في السنة الثالثة ليسانس أول دفعة تخصص علم الاجتماع، حول نوعية الاحتياجات التدريبية المتوفرة في شخصية الأستاذ حاليا فكانت على الشكل الآتي:

• 53.75 % من الطلبة يعتقدون أن أساتذهم يفتقون لمهارات التخطيط لمحتوى الدرس سواء تعلق الأمر بالمحاضرة أو الأعمال الموجهة، إذ يرون أن محتوى تلك الدروس قديمة ولا تستجيب لمتطلبات التغيير الحاصل في المادة التدريسية أو التخصص الذي يزاولونه؛

• 58.25 % منهم يرون أن أساتذتهم يجدون صعوبة بالغة في وضع محتوى الدرس وتكيفية حسب متطلبات النظام الجديد.

في مجال تنفيذ العملية التدريسية وجدت الباحثة أن:

• 71.25 % منهم يرون أن طرق تقديم الدرس التي يستعين بها معظم أساتذتهم لا تعمل على إشراك الطالب في وضع المعلومة والتحاور حولها، بل تتركز حول الإلقاء الأحادي من قبلهم دون محاولة منهم لإشراكهم في العملية بفاعلية خلال تقديم الدرس؛

• 50 % من استجابات الطلبة تؤكد أن أساتذتهم لا يستخدمون إلا طريقة واحدة خلال عملية نقل المعلومات إليهم، ولا يوجد أي تنوع أو استخدام للاستراتيجيات الحديثة (أسلوب حل المشاكل، التعليم التعاوني على سبيل المثال لا الحصر).

في مجال تقييم أداء الطلبة وجدت الباحثة أن:

• 66.25 % منهم يرون أن مهارات التقييم التي يلجأ إليها مختلف أساتذتهم تتوقف على قياس مستوى الحفظ والفهم لديهم لا غير؛

• 50.50 % منهم يرون أن التقييمات التي يقوم بها مجمل أساتذتهم لا تستهدف تشجيع العمل الفردي للطلبة ولا تعمل على تنمية قدراتهم الفكرية ولا المعرفية.

في مجال إدارة الصف وجدت الباحثة أن:

• 73.75 % من الطلبة أبدوا أن مجمل أساتذتهم لا يظهرون أي استعداد لتقويم وإرشاد أعمالهم البحثية على اختلافها؛

• 68.75 % منهم يرون أن أساتذتهم لا يركزون على نقاط القوة لديهم ولا يعملون على تشجيعهم، ولا يعملون على تهيئة البيئة الصفية المبدعة لهم.

في مجال البحث العلمي وجدت الباحثة أن:

• 73.75 % من الطلبة يرون أنه خلال مرحلة إعدادهم للمذكرة معظم أساتذتهم لم يعمدوا إلى تقييم أعمالهم ولا إثراء معارفهم في كيفية إنجازها؛

• 81.25 % منهم يرون أن أساتذتهم بالإجمال لا يتابعون خطوات إنجازهم لمختلف مراحل المذكرة بدقة وإتقان.

الأمر الذي جعلها تخلص بعد تحليل كل هذه النتائج المتعلقة برودود أفعال الأساتذة أو الطلبة، أن الاحتياجات التدريبية للأستاذ لأداء مهامه البيداغوجية ضعيفة وبعيدة عن متطلبات نظام الإصلاح الجديد الذي يركز على الجودة المهنية في الأستاذ لأنها السبيل الأوضح في ضمان مخرجات نوعية يمكن أن تعمل وتساهم في حركية التنمية في المجتمع.

7- نتائج الدراسة

المستخلص حول نتائج مجمل الدراسات الميدانية التي أوردناها هو اتفاقها على أن تطبيق فلسفة نظام LMD في الجزائر لم تحقق إلا الفشل، وهذا ما يدعم مركز المشككين في قدرة هذا النظام في إجراء إصلاحات جادة وعميقة داخل الجامعة الجزائرية، ويجعل من الأصوات المنادية بضرورة سحبه وإجراء إصلاحات جديدة وجدية داخل الجامعة أمر لا مفر منه، في المقابل يحيل أصوات المتفائلين بنتائج على قلتها وضآلتها والتي لا يكاد يسمع لها حسا تحال على الرف.

يبقى الآن أن نسأل ما الذي جعل فعلا نظام LMD يفشل، هل هناك جملة من التحديات والعوائق هي التي حالت دون التطبيق الصحيح له في الميدان، أم أن الوقت لا يزال مبكر للحكم على نجاح أو فشل هذا النظام؟.

الأكيد أن تطبيق نظام LMD كان يستوجب توفير جملة من المتطلبات لم تحظى بالعناية والوعي والإدراك الكافي خلال مرحلة تربيته، فمن خلال ما تم رصده خلال استعراض الدراسات السابقة أو تلك التي تم الاطلاع عليها والتي لم يسمح المجال لعرضها يمكن الوصول إلى النتائج التالية:

- أن فشل نظام الإصلاحات الجديد في الجزائر إنما يعود إلى عدم:
- تهيئة الأرضية لهذا النظام بكل ما يتعلق (بالجانب الاقتصادي والاجتماعي والإداري كان مفقود بالمرّة)؛
- تهيئة الوسط الجامعي لاحتضان هذا النظام كان مغيب، إذ تم فرضه بقرارات سياسية لا غير؛
- تحديد المسؤول عن تطبيق هذا النظام، مغيب، وإن كان تطبيق هذا النظام يقتضي مشاركة وتعاون أطراف عديدة (وزارة التعليم العالي، الأساتذة، الطلبة، الإدارة)؛
- إعداد أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات هذا النظام، وتكييف البرامج التكوينية حسب متطلبات سوق العمل، وإعلام وتوجيه الطلبة حول مضامين هذا النظام أمور كلها كانت مفقودة؛
- تقييم النظام مرحليا مفقود كذلك، وإن تم ممارسته فهو سطحي لا يتعدى المسائل القانونية والشكلية، دون أن يمتد إلى الجوانب الموضوعية المتعلقة بالمشاكل الحقيقية في الميدان. (المشاكل الحقيقية في البرامج، الاحتياجات التدريبية الحقيقية لأعضاء هيئة التدريس، آليات تطوير البحث العلمي...)
- تقويم هذه الاختلالات كانت تتوقف عند إقرار جملة من التوجيهات والتوصيات والمقترحات، خاصة من قبل الوزارة الوصية في مختلف ندواتها الجهوية والوطنية التي لا تدوم في أقصى الحالات يوم أو يومين. يتم خلالها تسجيل بعض الملاحظات حول

بعض الاختلالات المسجلة في الميدان، والتي لا ترى النور في الواقع لأسباب لا يعرفها إلا أصحابها؛

- فما الفائدة عندما توصي الوزارة بضرورة ضبط آليات الانتقال من طور إلى آخر وتوحيدها على المستوى الوطني، إلى جانب مواصلة عملية تحديد التخصصات في طور الماستر واعتماد نمط موحد للدكتوراه، والاعتماد فقط على نتيجة المسابقة للانتحاق بطور الدكتوراه كمعيار للنجاح بغض النظر عن المعدل المتحصل عليه في طور الماستر، دون أن يمتد ذلك إلى إيجاد آليات قانونية وإدارية حقيقية تنسم بالشفافية في مراقبة درجة تطبيق ذلك في أرض الواقع؟؟
- وما الأهمية في التوصية التي تقر بضرورة تفعيل الإطارات الاقتصادية المنصبة على مستوى المجالس العلمية وتفعيل قنوات التواصل بين الطرفين (الجامعة، والقطاع الاقتصادي) عبر تنظيم ندوات دورية، دون أن يمتد إلى تحديد شروط وكيفيات تنظيم تلك الندوات التي تأخذ النوعية والجودة في الأداء معيار له، لا الشكلية والمظهرية الممارسة حاليا خلال هذه الندوات، والتي لا تخفى على الكثير من الطلبة والأساتذة، والتي هي مجرد هياكل لتحصيل شهادات المشاركة، وتبذير المال العام؟؟
- ما الفائدة بتوصية الارتكاز في التسيير على مبادئ الحوكمة، دون أن تمتد كذلك إلى إقرارها في الميدان، لمواجهة سياسة الغلق في وجه كل عمل جاد ومثمر يمكن أن يحسن من العملية البيداغوجية أو العملية البحثية داخل الجامعات؟؟
- ما الفائدة بالتوصية التي تقر بتقليص أو زيادة مسارات التكوين في الماستر، مادام عدد كبير منها في الواقع لا يستجيب لمتطلبات سوق العمل، ولا يرقى ولا يرضي طموحات عدد كبير من الطلبة؟؟
- الأكيد أن الاكتفاء بإسداء التوصيات والمقترحات من قبل الجهات الوصية بالخصوص وزارة التعليم العالي دون متابعتها في أرض الميدان سعي ضال لا يمكن له من العمل الحقيقي الذي يركز على ضرورة السعي الجاد والحقيقي لإقرار جملة من القرارات الميدانية التي يجب أن تعمل على:
- التجديد الحقيقي في محتويات البرامج التكوينية وفق متطلبات سوق العمل ووفق التطورات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية،
- ضرورة تقوية وتعزيز استعمال التكنولوجيات ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة في العملية التكوينية للطلبة؛
- الكف عن الارتجالية والانتهازية في ممارسة العمل البيداغوجي والعمل البحثي كما هو حاصل اليوم في الجامعة؛
- المساهمة الفعلية والجادة في تكوين الأساتذة من خلال تربصات حقيقية وجادة، تعمل على تكوينهم وفق أهداف الجامعة التي يعملون بها، ومن الضروري ألا يشمل إعدادهم، الإعداد البيداغوجي الذي يشمل الإعداد المعرفي لمحتويات المادة الدراسية فقط، بل يجب أن يتعداه إلى طرق إيصالها للمتعلم وأساليب التقويم، فضلا عن ضرورة التأكيد على

المهارات الشخصية للأستاذ الجامعي، فمهمته لا تمكن في إيصال المعلومات فحسب، وإنما في زرع الشعور بالمسؤولية والجدية في نفوس الطلبة، بما يحمله من معتقدات وقيم اجتماعية وثقافية حول كيفية التعامل مع الطلبة، كيفية التأثير فيهم لخلق الدافعية لديهم نحو التحصيل العلمي، لا كما تمارس اليوم في شكل رحلات سياحية مدفوعة الأجر من الخزينة العمومية؛

- ربط الجامعات ومراكز البحث العلمي على اختلافها بالمجتمع كونها مراكز إشعاع ومؤسسات تعمل على حل مشكلات المجتمع بطرق علمية من خلال إبرام عقود تعاون عليها بالمرءود المادي الذي يعتبر جزء من أسلوب نموها، وذلك بالوقوف حقيقة على نشاطها، مخصصاتها المالية أين تصرف، وكيفية تشكيلها، لأن الواقع يقر أنها أماكن مغلقة لعدد من الأساتذة المنتفعين، ومجال لتحصيل شهادات المشاركة بلا عناء، أما محتوى نشاطها فلا يغيب على أحد، فهي نشاطات شكلية لا تتعدى تنظيم أيام دراسية أو وطنية بارتجالية عالية، توجه الدعوة في العادة لأعضائها أو من يسير في فلك أعضائها، أما عن مضامينها فلا تخرج عن الاستهلاك المعرفي للمواضيع النظرية دون أن تكون لها امتدادات ميدانية أو صلة بالواقع التنموي للبلد، والدليل أن لا أثر لأعمالها لا في الميدان الضيق (الجامعة) لا في الميدان العام (المجتمع)؛
- العمل بشفافية عالية مع كل الأطراف المعنية والحقيقية (الأساتذة والطلبة) الذين هم متواجدون في الميدان، لا الأطراف الشكلية (المجالس العلمية للكلية أو الجامعات) على تقييم ما أنجز وما تم الإخفاق فيه، لأنهم الأقرب إلى الميدان وانشغالاته، ومن الضروري أن يكون ذلك في روية وليس على أساس يوم أو يومين، وأن لا يقتصر التقييم على الاستفسار من الحضور على الانشغالات، بل يجب أن يتعدى ذلك العمل على الاستفسار على المقترحات الجادة والفعلية القابلة للتجسيد؛
- العمل على تكريس حقيقي وفعال لمبدأ استقلالية الجامعة، الذي يكرس خلاله العمل التشاركي، وإعادة الاعتبار للأكاديميين والمفكرين المؤهلين لتولي مهام ابتكار الطرق والتقييم الجديدة والرفع من الجودة التعليمية والأكاديمية، شريطة تأسيس نظام يحقق توازن فعلي بين الأطراف المتداخلة في المنظومة الجامعية بحيث لا تهيمن جهة واحدة على القرارات الأكاديمية والإدارية؛
- من الضروري العمل على تكريس المساءلة الأكاديمية وتثمين جهود التدريس من خلال استطلاع آراء الطلبة، حول الأداء البيداغوجي للأساتذة، قصد الاستجابة بشكل أفضل لحاجاتهم وتطلعاتهم، وكذلك التعرف على مجمل الصعوبات التي يواجهونها مع هؤلاء الأساتذة، لأجل العمل على تجويد الطرق البيداغوجية، التي من شأنها أن تعمل على الرفع من قيمة ونوعية المعرفة التي تقدم إليهم.

الخاتمة:

إن الإصلاح الحقيقي والجاد الواجب القيام به في الجامعة الجزائرية اليوم من أي وقت مضى، هو الذي يستجيب للمتغيرات التي عرضناها والتي لم نتمكن من عرضها والتي لا تخفى على أحد كفيل في رأينا في تجاوز العثنية والارتجالية التي ميزت الإصلاح السابق. ولكي لا نجد أنفسنا مرة أخرى بحاجة إلى إصلاح ما تم إصلاحه سابقاً، من الضروري بل من الواجب القيام بالخطوات الآتية للخروج من عنق الزجاجة التي تتواجد فيه الجامعة الجزائرية اليوم والتي تتحدد في:

- ضرورة تهيئة كل الأطراف (إداريين، أساتذة، طلبة) لقبول أي إصلاح، من خلال إقناعهم بجذواه، لأنه السبيل الوحيد لتجاوز أي إرباك أو إزعاج قد يساهم في إفشال أي تغيير هادف؛
- العمل على إرساء قواعد الثقة بين مختلف الأطراف في جميع أنحاء المنظمة الجامعية وعلى جميع المستويات التنظيمية؛
- العمل على خلق مناخ مفتوح لتبادل الآراء وحل المشكلات قبل وبعد تنفيذ أي إصلاح؛
- تحديد المسؤوليات في تخطيط وتنفيذ أي إصلاح، ليسهل في مرحلة لاحقة وضع إجراءات المساءلة والمحاسبة لكل الأطراف؛
- زيادة روح الانتماء بين مختلف الأطراف؛
- إرساء قواعد الرقابة الذاتية بدل من الرقابة الإدارية؛
- العمل على تفعيل قنوات الاتصال والتواصل وتحسين أسلوب القيادة.

قائمة المراجع:

- 1- حرز الله، عبد الكريم، وآخرون، نظام LMD، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ب، ت.
- 2- بوعيسي، عفاف، نظام LMD بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه منشورة، تخصص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، 2019/2018.
- 3- بلهوارى، فريد، مدى تماشي التكوين الجامعي في نظام LMD مع متطلبات سوق العمل، حسب رأي الأساتذة، دراسة ميدانية، بجامعة المسيلة، مذكرة ماجستير منشورة، تخصص إدارة الموارد البشرية، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2013/2012.
- 4- عبد الرحمان بن محمد، أبو عمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، 2010.
- 5- معارشة، دليلة، تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD ، أطروحة دكتوراه منشورة، تخصص إدارة الموارد البشرية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2018/2017.

- 6- عمران، نزيهة، دور إصلاح سياسة LMD في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية، دراسة حالة الجزائر 2016/2004، أطروحة دكتوراه منشورة، تخصص العلوم السياسية، تخصص سياسة عامة ونظم سياسية، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2017/20016.
- 7- زرزور، أحمد، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد، نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه، في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، دراسة ميدانية في كل من جامعة منتوري بقسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي، مذكرة ماجستير منشورة، تخصص علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006/2005.
- 8- هارون، أسماء، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، تحليل نظري لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD، مذكرة ماجستير منشورة، تخصص تنمية الموارد البشرية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009.
- 9- حيفري نسيمه أمال، مداخلة: بعنوان: " البحث العلمي في الجزائر، التحديات، والرهانات"، أعمال المؤتمر الدولي الرابع، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، اغسطس، 2015 /19/18 www.jilrc.com.conférence@jilrc.com
- 10- خلادي، محمد الأمين، "التكوين والتكوين بين الواقع والاقتراح"، الملتقى الوطني أفاق للدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر، 26/23 أفريل، 2012.
- 11- بن عويدة، نجوى، التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية، أطروحة دكتوراه منشورة، تخصص إدارة الأعمال والتنمية المستدامة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس سطيف 1، الجزائر، 2019/2018.
- 12- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة نظام LMD، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2011.