

تقييم نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي -قراءة في النتائج والمشكلات-

Evaluation of the Quality assurance system in higher education institutions -A reading in the results and problems-

حسان حامي *

جامعة سطيف 2 (الجزائر)، h.hami@univ-setif2.dz

Hacene Hami *

University of Setif 2 (Algeria)

تاريخ الاستلام: 2021/05/05 تاريخ القبول: 2022/01/01 تاريخ النشر: 2022/01/15

مُلخَص:

لامس هذا المقال موضوع تقييم مسار ضمان جودة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية، وتحديد ما تعلق بمجاله العلوم الاجتماعية، وذلك من خلال البحث في إسهامات نظام ضمان الجودة في تحسين جودة الممارسة البيداغوجية والأكاديمية خاصة ما تعلق بجودة البرامج وجودة الفاعلين في مؤسسات التعليم العالي (المؤطرين)، وكذا ما تعلق بمخابر البحث العلمي وما الذي تقدمه صيغ ومشاريع البحث المختلفة في إطار نظام ضمان الجودة. وكتناج للبحث اتضح أن مسار نظام ضمان الجودة قد أطر عملية بناء منظومة لوجيستية ورقمية ذات فعالية فيما تعلق بالمسائل التنظيمية والتواصلية إلا أن هذا المسار قد واجه صعوبات كثيرة مرتبطة بمسألة الطبيعة العمومية للجامعة الجزائرية وثقافة مقاومة التغيير لدى الفاعلين في مؤسسات التعليم العالي.

كلمات مفتاحية: نظام ضمان الجودة، التقييم، مؤسسات التعليم العالي، مخابر البحث، التمويل.

Abstract:

This article studied the evaluation of the quality assurance for higher education in Algerian university institutions, And that's by looking at the contributions of the quality assurance system in Improving the quality of pedagogical and academic practice, especially the quality of programs and the quality of the supervisors, as well as what is related to scientific research laboratories; the quality assurance system has Has contributed in the process of building an effective logistical and digital system Effective on organizational and communication matters, but this path has faced many difficulties related to the issue of the general nature of the Algerian university and the culture of resistance to change among the actors in higher education institutions.

Key words: Education Quality Assurance, Social Sciences, Evaluation, Institutions of higher education,

* المؤلف المرسل .

1- مقدمة:

لقد عرف قطاع التعليم العالي في الجزائر منذ بداياته الأولى العديد من البرامج الإصلاحية والتي ارتبطت تاريخيا بسياسات تنموية، وسياسية، وانتقالية، لعل من أهمها إصلاح منظومة التعليم العالي سنة 1971، ثم وضع الخريطة الجامعية سنة 1982، ثم القانون التوجيهي للتعليم العالي سنة 1999 و الذي تبعه و/أو استكماله اعتماد نظام ل م د سنة 2004 كقطيعة وخيار فاصل في نظام التعليم العالي في الجزائر، و مُساوَقَةً مع ذلك التوجه العالمي الرّامي الى إشراك الجامعة ومُؤاممتها مع تحولات الاقتصاد و سوق العمل في المجتمعات التي تستقبل خريجي هذه الجامعات.

أما ما تعلق بجودة التعليم العالي فقد عمدت الوصاية سنة 2008 الى ترسيم اللّجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES)، والتي حاولت هذه اللّجنة مع مجموع تفرّعاتها من خلايا الجودة المنتشرة عبر مؤسسات التعليم والبحث العلمي، العمل في اطار منظومة شاملة من المهام استهدفت بالأساس اجتراح منظومة وطنية لمعايير و مؤشرات مُتوائمة مع المعايير الدولية يمكن من خلالها تصنيف المؤسسات النموذجية والقائمين على ضمان الجودة بها، ثم تاليا إعداد برنامج لتطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي خاصة فيما تعلق بجودة البرامج وجودة المُؤطرين، كل ذلك تزامن مع إطلاق سلسلة من مشاريع البحث بصيغ متعددة (pnr ,cnepru,prfu)، وكذا فتح مخابر بحث جديدة و زيادة الدعم لها، والذي أخذت منه العلوم الاجتماعية نصيبا منها .

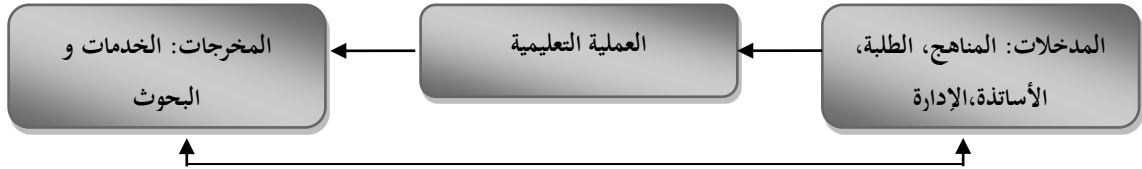
في هذا السياق فإن هذه الورقة البحثية ستحاول بقراءة تحليلية (تاريخية، وصفية) الاجابة عن جملة من الاسئلة التي نراها ملّحة في تقييم نظام جودة التعليم العالي المطبق في الجامعة الجزائرية وهي:

1. ما هي سياقات وضرورات اعتماد نظام ضمان الجودة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، وما الذي قدمه لهذه المؤسسات، خاصة ما تعلق بآليات ومعايير التقييم الذاتي في الجامعة الجزائرية؟
2. هل ساهم نظام ضمان الجودة في تطوير مناخ البحث العلمي في الجامعة وربطها بمحيطها الخارجي من خلال مخابر البحث وصيغته المتعددة؟
3. ما هي مشكلات ومعوقات تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، وتحديد التنظيمية والمالية منها؟

2. الجودة في التعليم العالي:

1.2 حول المفهوم وسيّاقاته: أصبح من المعلوم اليوم أن محور الصراع والتدافع في حلبة الصراع الدولي اليوم، هو ميدان المعرفة ، والتي يدفع بها أهم رافعة من روافعه وهو التعليم، والذي يعطي ملمحا آخر عن شكل هذا الصراع و التنافس "إنه شكل آخر من أشكال التنافس إنه التنافس التعليمي" (بوزيان، 2014، ص22)، بحكم أن لبنة التعليم هي الأساس في بناء مجتمع المعرفة، لقد برزت الحاجة الى اعتماد جملة من المفاهيم والمعايير بغرض تطوير أداء هيئات التدريس، في إطار استخدام فعّال لمفاهيم الشفافية والوضوح والمحاسبة كموجهات أساسية لتحقيق جهود التطوير، وكل هذا لن يتحقق إلا في ظل تبني مفاهيم الاعتراف الأكاديمي لتحقيق الجودة الشاملة في جميع جوانب البرامج والبرهنة عليها وفق أدلة واضحة و محددة(النبوي، 2007، ص31)

في العموم يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة هي نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات وهي الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة ، لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة في سياق العملية التعليمية والتركيز على التحسين المستمر لإرضاء المستفيدين منها، وحسب هذا التعريف فإن مُدخلات النظام التعليمي الجامعي يتمثل في المناهج التدريسية والأدوات، وكذا الأفراد (طلبة وأساتذة وإدارة) ، والتي يتم تحويلها من خلال العملية التعليمية الى مجموعة من المخرجات التي تتمثل في الإطارات والكفاءات (باديس، 2016، ص214)، حسب النموذج التوضيحي التالي:



إن حجر الزاوية في مسار عملية إدارة الجودة طبعاً، هو الأهداف والغايات من العملية، وهي محطة لا تُؤليها مؤسسات التعليم العالي أهمية قصوى، وهو الأمر الذي تعاني منه الجامعات ذات الطابع العمومي بشكل عام، أي أنها لا تهتم بتحقيق مُبتغياتِ المستفيدين من غاياتها بقدر اهتمامها بتسيير العملية في حد ذاتها، والمستفيدين هنا يمكن ربطهم بسوق العمل والقطاع الاقتصادي ذو الحاجات الدائمة التطور (باديس، 2016، ص215).

لقد كان مُلحاً إيجاد آليات وأدوات واضحة وقابلة للتكميم، وذات جدوى وفعالية تسعى لتحقيق أهداف بعينها في إطار قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، لذا كان من الحتمية تحوّل المفهوم التقليدي للتعليم العالي إلى تبني جملة من المفاهيم الحديثة كالأداء و"بناء منظومات لإدارة الجودة الجامعية مما أدى الى ظهور حاجة ملحة الى تطبيق نظام الجودة الشاملة في الجامعات" (بوزيان، 2014، ص32).

إن الجودة في الأساس ترتبط وتتضمن مؤشرات ومعايير (standards) وكذا الى التميّز (excellence) على حد سواء، غير أنها كمفهوم يُوحى بالتغيير الدائم؛ "بحكم تطور المفهوم والأدبيات والتطبيقات الخاصة به، لذا فإن جميع محاولات التعريف والفهم تضمنت دلالة واحدة وهي مقابلة الاحتياجات والتطلعات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من المنتج والخدمة. (بوزيان، 2014، ص 25).

2.2 لماذا الجودة في مؤسسات التعليم العالي: إن مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي مُطلبة دائماً بالاستجابة الى حاجات متطلبات التنمية المتزايدة والمتراكمة لبلدانها ومجتمعاتها، حتى وان ارتبطت مُهمتها في المخيال العام بمنح الشهادات لطلبتها، بغرض الدفع بهم الى سوق العمل الذي يزداد تنافسيةً وطلباً على الأداء؛ وهذان الهدفان هما تحديداً مرادف لمفهوم الجودة (التنافسية، الأداء) في التعليم العالي. لقد مثلت العولمة هزة قوية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، مما اضطر الجامعات الى البحث المتواصل عن وسائل لإستدخال ذلك البُعد الكيفي في مهامها، وكذلك تحت تأثير ذلك المد العالمي المتصاعد الذي دفع بالجامعات إلى اعتماد الجودة الشاملة على مستويات عالمية، بل أصبحت الجودة الشاملة من أهم شواغل المؤسسات الجامعية بحكم التحديات المستجدة والضاغطة على أدوارها والتي من أهمها:

1.2.2. ظاهرة التحشيد في التعليم العالي (la massification): وهي ظاهرة تعرفها كل دول العالم وقطاعات التعليم العالي فيها، خاصة الدول العالم ثالثة منها؛ بحكم الطلب المتزايد على التعليم العالي، وبالتالي "فإن هذا التزايد سيؤثر على مستوى التكوين ومردوده، وبالتالي فإنه من المهم تسيير هذه الحشود بجودة تعليمية مقبولة" (Badir kamel, 2013, p. 26).

2.2.2 زيادة التخصص في التعليم العالي: بنفس منطق التحشيد في التعليم العالي، هنالك أيضا توجه غالب نحو تنوع التخصصات وهذا تماهيا مع سوق الشغل الذي يعرف تنوعا وتضاعفا مُطردًا في أعداد التخصصات به، مما يُجتم وجود أنماط تكوين متخصصة أكثر فأكثر (Badir kamel, 2013, p 27).

3.2.2. العولمة والتدويل وخصوصية مؤسسات التعليم العالي: لقد كان قطاع التعليم العالي أول المتأثرين بالعولمة، وذلك بانفتاح الدول على الاستثمار الخاص والعولمة المالية، لذا فإن الجامعات قد أصبحت من أهم فضاءات الاستثمار فيما يمكن أن نسميه **اقتصاد المعرفة**، لذا فإن هذا الانفتاح جعلها تُخرجُ تدريجيا من وصاية القطاع العام وتحولها الى استثمارات خاصة، لتتحول (و/أو يُرجى ذلك) من مطبعة للشهادات؛ الى صناعة الأفكار واستثمارها، وهذا راجع أساسا لعدم قدرة الدول تمويل التعليم ولكلفته العالية والمتزايدة (Badir kamel, 2013, p28).

4.2.2. بطالة أصحاب الشهادات الجامعية: وتعود بطالة أصحاب الشهادات لسببين رئيسين هما:

- تشبع سوق الشغل وعدم قدرته على استيعاب الأعداد الهائلة من خريجي الجامعات.
- اختلال مُعادلة طبيعة التكوين والتخصصات في الجامعة مع ما يطلبه سوق العمل.

5.2.2 الصعوبات التمويلية: وهي مشكلة تُعاني منها أغلب مؤسسات التعليم العالي في العالم، كذلك هي في الجزائر فقطاع التعليم العالي كقطاع ذو حساسية بالغة في حاجة إلى ميزانية كبيرة والتي تذهب في الغالب لتغطية النفقات السنوية لتسيير القطاع (ميزانية التسيير)، وذلك على حساب البحث العلمي وجودته. وفي العموم يمكن حصر جملة صعوبات التمويل في العناصر التالية:

- مشكلة التسيير اللاعقلاني واستعمال الموارد المادية والبشرية المتوفرة بفعالية.
- تنامي الحاجة للموارد المحليّة لتمويل التعليم العالي بسبب المنافسة من مختلف القطاعات بمعنى زيادة الحاجة للموارد المالية.

- بُعد البحوث العلمية عن أهداف التنمية والمشكلات الاقتصادية الحقيقية للبلاد، إضافة إلى مجانية التعليم وغياب سياسة تدعم مشاركة الطالب في نفقات التعليم مع تزايد أعداد الطلبة الذي يخلق اختلالا دائما في تمويل قطاع التعليم العالي (زرقان، 2012، ص 170).

3. في مسار إصلاح التعليم العالي في الجزائر:

لقد كان قطاع التعليم العالي في الجزائر من أهم القطاعات التي شملها مشروع التنمية الذي سُرع فيه بعد الاستقلال لقد كان يمثل حلقة مهمة في كل مسارات إعادة بناء الدولة الفتية آنذاك، حيث لم تكن هنالك سوى جامعة واحدة هي جامعة الجزائر، في سياق نظرة إستمدارية وعنصرية إزاء الجزائريين ولمعرفة الاستعمار

أنداك خطورة التعليم خاصة التعليم العالي على وعي الجزائريين بواقعهم وبضرورة الفكك منه بالانعتاق من الاستعمار استنادًا للمعرفة والعلوم العَصْرِيَّة.

لم يتعدى عدد الطلبة الجزائريين المسجلين في جامعة الجزائر والى غاية 1954 (سنة اندلاع حرب التحرير) سوى 557 طالبا من أصل 5147، (بوزيان، 2014، ص91) طالبا أي أنهم لا يتجاوزون الـ 10% في مقابل أغلبية من الأقدام السوداء والمُعْمَرِين برغم أن عدد السكان آنذاك من الجزائريين كان يقارب 9 ملايين نسمة، وهي مقارنة تعكس وتؤكد على أن مسار التجهيل وغلق أفق المعرفة كان سياسة ومنهجها استعماريًا خالصًا. بعد الاستقلال، زاد الطلب على التعليم بكل أطواره في سياق خيار ديمقراطية التعليم الذي أكدت عليه كل الدساتير المتعاقبة خاصة دستور 1976، الذي دَسَرَ إلزامية وإجبارية الحق في التعليم، إذ "تَضْمَنُ الدَوْلَةُ الحق المتساوي للتعليم لكل جزائري وجزائرية بلغ السن القانونية (الجريدة الرسمية، 1976) وهذا ما تُرجم لاحقا في الخطاب السياسي كمشروع تَقْدُمِي يهدف الى القضاء على كل أشكال التخلف من فقر وأمية وجهل وهشاشة اجتماعية. مع أول وزارة للتعليم العالي بدأت ورشات التأسيس والإصلاح لمنظومة التعليم العالي القائمة آنذاك على نظام الكليات والمدارس العليا والمعاهد الجامعية، والمدارس العليا لتكوين الأساتذة حيث قُسمت الكليات الى عدد من الأقسام التي تعنى بتدريس تخصصات بعينها، إذ كانت منظومة الشهادات تتضمن الـ 3 سنوات) والدراسات المعمقة (سنة واحدة)، وشهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة (سنتين)، ودكتوراه دولة (5 سنوات). (بوزيان، 2014، ص65).

مثلت إذا سنوات السبعينيات الانطلاقة الحقيقية لخطة إصلاحية واضحة المعالم، وذلك توازيا مع إطلاق جملة من الخطط التنموية تحت مُسميات عدة (الثورة الزراعية، الثورة الصناعية...) بمسحة إيديولوجية، وهذا تماشيا مع الخط البومديني التقدّمي الذي أعطى أهمية للجامعة بما تمثله من رمزية معرفية، وعلمية، كونها المصدر الأساس للإطارات والكفاءات القادرة على تحمل أعباء التنمية، هذا من الناحية السياسية.

أما من الناحية السوسيو اقتصادية فقد كان التزايد المطرد لمخرجات التعليم في الأطوار الأولى في مقابل ضعف مؤسسات الاستقبال الجامعية عاملا أساسيا في تسريع وتيرة الإصلاح، حيث تزايد عدد الطلبة من 2000 طالب سنة 1962 الى 20131 طالب سنة 1971 (بوزيان، 2014، ص95)، وعليه فقد تم التحول من نظام الكليات الى نظام المعاهد، بداية بالتخصصات التقنية (الفيزياء، الطب، الصيدلة...) ثم الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية سنة 1976. في الأساس كانت هذه الإصلاحات تستهدف ثلاث محاور أساسية هي:

1.3 التعريب: وذلك في محاولة لإحداث قطائع إيديولوجية وثقافية ولغوية مع الفترة الاستعمارية.

2.3 ديمقراطية التعليم: وذلك في إطار سياسة اجتماعية تنحو الى منح فرص التعليم لجميع الجزائريين في سياق مشروع الدولة الاجتماعية الحامية.

3.3 الجزائر: وذلك استهدافا لتعويض الأساتذة الأجانب بالأساتذة الجزائريين، لضرورات إيديولوجية بهدف التحكم في الجامعة، وهذا ما ساهم من زاوية أخرى في خسارة الجامعة لكفاءات مهمة في مجالات متعددة خاصة في العلوم الاجتماعية وهو ما أثر على نوعية التكوين ومستوى الطلبة لاحقا.

وهي أهداف ومحاور أساسية الترتت بما سياسة الدولة فيما خصّ التعليم العالي لمدة تجاوزت العقد أي من سنة 1988 الى غاية 1999 وهي مرحلة عرفت تحولات سياسية واقتصادية وأمنية عميقة ميزتها حالة الأزمة التي عرفتتها الدولة والمجتمع، ليختلف الوضع لاحقاً بعد عودة الاستقرار و لتعود الدولة التفكير في مسار التعليم العالي وإعادة النظر في النظام الكلاسيكي الذي عرف كمسار تكويني بنظام التدرج وما بعد التدرج، والتحول لنظام LMD كمسار تكويني فَرَضَتْهُ عَوَّلَة نظام التكوين الجامعي، وكذا تزايد أعداد الطلبة المطرّد والذي وصل الى غاية سنة 2015 مثلاً الى 1.5 مليون طالب وتحت تأطير 54000 أستاذ(وزارة التعليم العالي، 2015)، وكذا تضاعف عدد المؤسسات الجامعية التي وصلت هي الأخرى الى 107 مؤسسة جامعية بين جامعة ومدرسة عليا ومركز جامعي، عليه فقد أعتد هذا النظام منذ سنة 2004 كأول دفعة ليسانس وأول دفعة ماستر كانت سنة 2007 أما الدكتوراه فكانت سنة 2009 .

4. نظام ل م د، تقييم وحصيلة من زاوية ضمان الجودة:

لم يرتبط خيار نظام الجودة وتطبيقاته في الجامعة الجزائرية بحالة الركود التي عرفتتها الجامعة الجزائرية منذ آخر إصلاح سنة 1984 واعتماد الخارطة الجامعية؛ بل كان نابعا من إرادة سياسية وذلك بعد إطلاق جملة من المشاريع القطاعية آنذاك (الإنعاش الاقتصادي سنة 2001 وبرنامج دعم النمو سنة 2005) حيث كانت الجامعة في قلب هذه المشاريع كورشات مفتوحة للإصلاح وإعادة التقييم، حيث تطبيق نظام الجودة كان من صميم هذه الإصلاحات.

إن نظام الجودة في الجامعة الجزائرية حديث نسبيا فمساره يعود الى إثنتا عشرة سنة خلت، وذلك مع إقرار القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 08-06 المؤرخ في 2008/02/23 وتحديدًا في مادته 43 والتي نصها " تنشأ لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي لجنة وطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني (CNE)، والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي، تكلف اللجنة بتقييم السير الإداري والبيداغوجي والعلمي للمؤسسات المذكورة مقارنة مع الأهداف المحددة" (الجريدة الرسمية، 2008، ص10)

بعد سنتين من ترسيم هذه اللجنة جاء الدور على إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES)، وذلك في ماي 2010 وهي هيئة تابعة لوزارة التعليم العالي مهمتها الأساسية هي دعم ومرافقة مؤسسات التعليم العالي في تطوير ثقافة الجودة، وعليه تم البدء منذ 2010 في هيكلة خلايا الجودة على مستوى كل المؤسسات الجامعية وتعيين مسؤولين لهذه الخلايا وتكوينهم على وضع مرجع للجودة، حيث أصبح بإمكانهم وعلى المستوى المحلي القيام بعمليات محلية متعلقة بالتقسيم الداخلي كخطوة أولى في مجال تجسيد مقارنة الجودة (لجنة تطبيق ضمان الجودة، 2014، صفحة 4)

لقد كان من المهام الأساسية الموكلة للجنة الوطنية لضمان الجودة، هو وضع دليل مرجعي وطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي والذي تم تقديمه في شهر فيفري من سنة 2016، حيث مثل الوسيلة والمرجع الذي يجب أن تتلاءم معه كل مؤسسات التعليم العالي، وتضمن هذا الدليل المرجعي جملة من المعايير المتعلقة بضمان الجودة، إذ تم تقسيمه حسب سبع مجالات كل واحد منها مُجَزَّأ إلى حقول يتراوح عددها بين ثلاثة وسبعة؛ تمثل المجالات والحقول والنشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية .

وتتمثل هذه المجالات في: مجال التكوين (23 مرجع و 49 معيار)؛ مجال البحث (17 مرجع و 32 معيار)، مجال الحكامة (27 مرجع و 53 معيار)، مجال الحياة الجامعية (14 مرجع و 24 معيار)، الهياكل القاعدية (17 مرجع و 19 معيار)، العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي (14 مرجع و 22 معيار)، التعاون الدولي (11 مرجع و 19 معيار) (لجنة تطبيق ضمان الجودة، 2014).

لقد حاولت هذه الآلية بشكل عام الاهتمام بجانب الحكامة بإدماج الفاعلين في المؤسسة الجامعية في سيرورة اتخاذ القرار داخل الجامعة، بموازاة ذلك تلبية مختلف حاجاتهم إضافة الى إعطاء أهمية قصوى للتقييم الذاتي كحجر أساس لعملية ضمان الجودة، أين تقوم عملية التقييم وبالنظر الى جملة المجالات والمراجع المعايير المذكورة آنفًا على جملة من المدخلات لقياس مستوى إنجاز كل معيار (صفو، 2017، ص 166) وهي:

1.4 نظام المعلومات: وذلك عبر استخدام أنظمة الإعلام الآلي عبر رقمه كل العمليات الإدارية والأرشيفية، لتسهيل وصول المعلومة للجميع خاصة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وهذا ما اشتغلت عليه المؤسسات الجامعية في السنوات الأخيرة عبر تطوير مواقعها الإلكترونية الرسمية وفتح قنوات التواصل وربطها بكل الفاعلين في الجامعة (إطلاع الطلبة على نقاطهم رقمياً، تكوين الأساتذة عبر منظومة e learning، طرح برامج التعاون الدولية (Erasmus+، ونظام progres).

2.4 إعداد السياسات: وذلك من خلال الهيئات المكلفة بإعداد سياسات متفق عليها، من خلال التشاور الداخلي حول التكوين والبحث والحكامة في إطار التوجهات الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (لجنة تطبيق ضمان الجودة، ص 11)، والقصد هنا هي اللجان الجهوية الجامعية والمجالس العلمية للكليات والجامعات واللجان العلمية للأقسام.

3.4 تنظيم وقيادة المكونات والمصالح: يرتبط أساساً بملائمة هيكل المؤسسة الجامعية مع مهامها ومصالحها، مع تحديد هذه المصالح وفقاً لنظامها الداخلي وقرارات التعيين، بهدف عدم تداخل وتضارب المصالح (صفو، 2017، ص 168).

4.4 إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام: يندرج تحت هذا الحقل مدى حرص المؤسسة على تناسب الوسائل البشرية والمادية مع مهام وقيم المؤسسة المنصوص عليها في قوانين العمل، قوانين التوظيف العمومي وقوانين وزارة التعليم العالي، وكذا التركيز على خطط التكوين والتسيير التي تضعها الجامعة في مراقبة أداء هذه المصادر وضمان جودتها والإجراءات التي تتبعها للتحسين المستمر، سواء من حيث التحديث المستمر للمصادر المادية أو الارتقاء بالمصادر البشرية وتنميتها (صفو، 2017، ص 168).

5. مخابر البحث وبرامج البحث الوطنية

لعل من أهم بواعث الإصلاح الذي شهدته الجامعة الجزائرية في العقدين الأخيرين هو إطلاق وتوسيع جملة من برامج البحث واعتماد عدد معتبر من مخابر البحث، حيث كانت البداية مع عقد التسعينات أي بين سنة 1993 و 1998 بتصحيح مسار البحث العلمي في الجزائر باعتماد فلسفة جديدة تنطلق من ضرورة النظر إليه من أعلى الى أسفل؛ أي أن تحديد الأهداف المتعلقة بالبحث يكون بمسيرة الواقع الاقتصادي والاجتماعي

(قاسمي، 2019، ص 181)، حيث كانت المشاريع البحثية ومنذ إنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي سنة 1972 تأخذ منحى اختياري ولا يدخل في سياق تصور عام أو استراتيجية وطنية شاملة.

لقد عمل عدم الاستقرار في الهيئات المكلفة بالبحث العلمي على تعطيل أي إصلاح جاد كان من الممكن أن يؤسس الى تحول معرفي عميق في الجامعة الجزائرية. فمنذ 1962 والى غاية سنة 2000 تم استبدال الهيئة المكلفة بالبحث العلمي سواء تسمية أو وصاية أكثر من 15 مرة، إذ انتقلت بين وزارة التعليم والعالي ورئاسة الجمهورية ووزارة التربية، الى غاية سنة 2000 (قاسمي، 2019، ص 181) أين استقرت تحت إسم مديرية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتحت وصاية وزارة التعليم العالي.

منذ سنة 1999 ومع صدور القرار 99-244 المؤرخ في 31 أكتوبر 1999، والذي يُحدد قواعد إنشاء مخابر البحث، عرفت الجامعة الجزائرية إنشاء مخابر البحث العلمي حيث وصل عددها الى غاية جوان 2019 الى ما عدده 1471 مخبرا على المستوى الوطني منها 154 مخبرا في ميدان العلوم الاجتماعية أين يمثل المرتبة الثالثة من حيث العدد بعد الهندسة والعلوم الإنسانية (وزارة التعليم العالي، 2019).

في هذا السياق أطلقت عدة صيغ بحثية متعددة وبأهداف متنوعة منها:

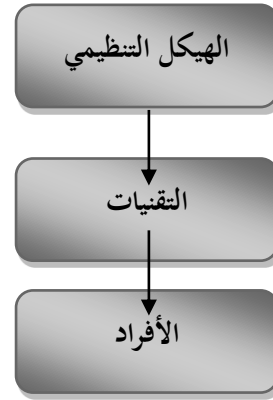
- صيغة فرق البحث الجامعي التي تعتمد على اللجان لوطنية للبحث العلمي CNEPRU.
- اتفاقيات البرامج للتعاون العلمي بين الجامعات الأجنبية التي تنظمها اللجنة المختلفة لتقييم المشاريع CMEP.
- المشاريع الوطنية للبحث PNR.
- مشاريع البحث للتكوين الجامعي PRFU.

لقد حاولت هذه الصيغ خاصة صيغة PNR والتي تركز على البعد السوسيو اقتصادي لمشاريع البحث محاولة ربط منظومة المعارف وأدوات البحث الأكاديمية، وتوظيفها لتطوير قطاعات اقتصادية وهذا ما تُلزم به تركيبة الخُطاطات (les canevas) والواجب الالتزام بما حين تقييمها من طرف لجان التقييم الجهوية أو الوزارية المكلفة بالبحث العلم. إذ تُعطي عشر نقاط من أصل خمسون نقطة على معيار وجود الشريك الاجتماعي والاقتصادي حتى يمكن قبول مشروع البحث، وهي آلية ناجعة بغرض توجيه الأبحاث خاصة في ميدان العلوم الاجتماعية الى تحصيل الأثر السوسيو اقتصادي، وحتى المالي بغرض ربط الجامعة بمحيطها وإخراجها من نمطية البحث الأكاديمي القليل المردود آتياً ولو أنه بعيد الأثر.

أما مشاريع PRFU فهي مشاريع موجهة أساسا لتكوين طلبة الدكتوراه وهذا في سياق دعم التكوين في إطار نظام LMD، حيث يمثل آلية لدعم المعارف البحثية والتحليلية لطلبة الدكتوراه بإشراكهم في مشاريع البحث المؤطرة من طرف أساتذة محاضرين ورؤساء فُرُق يكون الهدف منها مزدوجا أي التكوين والبحث العلمي، وهو مسار له بالغ الأثر على توجيه البحث في العلوم الاجتماعية في محاور لها راهنية أكثر وحاجات أكثر إلحاحا في سياق التحولات التي تعرفها منظومة العلاقات بين المجتمع والدولة والاقتصاد.

6. معوقات مسار نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية:

1.6 ضمان الجودة والتغيير التنظيمي: إن الحديث عن نظام ضمان الجودة هو حديث عن شكل من أشكال التغيير التنظيمي، الذي يمثل حاجة مُتجددة بفعل التطور الحاصل في مجال التعليم العالي والبحث العلمي. إضافة الى طابع التنافسية بين المنظمات والذي يرتبط بالنسبة للجامعات بعدة مسارات ومعايير يُفترض بمؤسسات التعليم العالي الاستناد إليها، ومنها التصنيف العالمي للجامعات، والنشر وبراءات الاختراع، وغيرها من المؤشرات الدولية التي تبني عليها الجامعات جهدا من أجل بلوغه. إن مجالات التغيير التنظيمي تتمحور حول ثلاث مجالات أساسية وهي المينة تدريجيا في الشكل التالي (محمد الباقي، 2005، ص 342):



وبإسقاط منظومة التغيير التنظيمي على حالة الجامعات الجزائرية، فإن الملاحظ أن التغيير قد حصل بشكل كبير في مجال التقنيات مع إدخال منظومات متعددة من نظم المعلومات في عديد المجالات وخاصة المنصات الإلكترونية كمنظومة progres المرتبطة بالطلبة طيلة مسارهم الدراسي في الأطوار الثلاث، وكذا أرضية المجالات المحكّمة ASJP والمنصات الإلكترونية الخاصة بتسجيل مشاريع البحث (CNEPRU, PNR, PRFU). إنه مسار رقمنة الجامعة وكل عملياتها والذي سارت فيه الوصاية منذ أكثر من عقدين من الزمن.

غير أن مسار التغيير تعطل الى حد ما في مجالين أساسيين وهما: الهيكل التنظيمي وتوزيع السلطة واتخاذ القرار داخل المؤسسات الجامعية، وهذا ما يُلاحظ تحديدا في علاقة المخابر البحثية بالسلطة المركزية للجامعات ولاحقا للكليات، وعدم الاستقلالية التسييرية مقابل الاستقلالية المالية، وهو ما يضيف أعباءً أخرى على الإدارة المركزية، إضافة الى أعباء التسيير البيداغوجي والإداري للهيكل الجامعية وكذا تسيير الموارد البشرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعطيل حركة المخابر البحثية التي تحوز هي الأخرى على آلياتها الرقابية المتمثلة في مجالسها العلمية المكونة من رؤساء الفرق.

إضافة الى ذلك فإن التغيير الحاصل على مستوى الأفراد والموارد البشرية؛ هو حجر الزاوية في أي عملية تغيير هادفة وجادة، وفي هذا الصدد يمكن الإشارة الى جملة من الإجراءات التي استهدفت هيئات التدريس بشكل خاص، وهي آليات ارتبطت بالتكوين أساسا وهي موجهة للأساتذة الجدد أو ما يعرف قانونيا بخلية المرافقة البيداغوجية، وذلك وفقا للقرار الوزاري رقم 932 والمؤرخ في 28 جويلية 2016، والذي ينص ويحدد ضوابط و مسار تنفيذ المراقبة البيداغوجية (وزارة التعليم العالي، 2016) كآلية إجبارية لكل الأساتذة المنصبين حديثا في

مؤسسات التعليم العالي، إضافة الى برامج التكوين عن بعد e learning، إضافة الى فتح فضاءات مفتوحة للتعليم المكثف للغات في أغلب المؤسسات الجامعية.

إن عامل مقاومة التغيير يلعب دورا مهما لدى الأفراد في قبول منظومات جديدة في مؤسسات التعليم العالي، ففي دراسة للباحث سماتي حاتم حول واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية، خلص الى أن الأساتذة الذين يمارسون المهام الإدارية إضافة الى مهمة التدريس هم أقل مقاومة للتغيير، والذي نقصد به هنا نظام LMD و منظومة نظام الجودة (CIAQES)، وهذا لارتباطهم بمراكز القرار في مقابل مقاومة أكبر للأساتذة الغير مُشتغلين بمناصب إدارية(سماتي،2018،ص308)، حيث أن هذه الخيارات والمسارات في الإصلاح الجامعي دائما كانت خارج دائرة استشارة الأساتذة، وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى ملمح مهم وهو موقف الأساتذة الراضين لمسألة تقييم الأساتذة في إطار نظام الجودة سنة 2018.

إن غياب آليات واضحة كالتشاور حول مشاكل الجامعة الجزائرية بين الوصاية وهيئات التدريس وحصرها في أدوات أو لجان بعينها في غياب الأستاذ الذي هو القائم الأساس بالمهمة البيداغوجية، أعاق بشكل كبير تنفيذ أهداف نظام ضمان الجودة في الجامعة، وإن حقق مكاسب على مستوى اللوجيستيك الرقمي والأداتي، فبالإضافة إلى مسألة الموارد المالية المتواضعة الموجهة للبحث العلمي في الجزائر والتي لا تتجاوز سقف 01% من الدخل القومي كميزانية البحث، تحول دائما الكوابح البيروقراطية والوصائية دون منح مجال أكبر للبحث العلمي وللمخابر خاصة في مجال العلوم الاجتماعية التي تتميز بأنها علوم كيفية في الأساس، فخصوصياتها المعرفية النقدية ومواضيعها تجعلها دائما محل امتعاض وتوجس أو محل امتهان، وذلك راجع للتصورات المسبقة حولها وحول العلوم الإنسانية كذلك.

2.6 مسألة التمويل ومُشكلات الإنفاق العمومي: تجدر الإشارة هنا كذلك أن أغلب ميزانية البحث

العلمي توجه الى التسيير البيروقراطي الذي يأخذ أكثر من 60% من الميزانية، والباقي يُنفق على البحث التكويني وليس على البحث الاستكشافي(حيفري،2018،صفحة 9)، مع العلم أن ميزانية التعليم العالي بشكل عام لا تتجاوز عتبة 6.9% بما قيمته من الميزانية370.60 مليار دينار(الجريدة الرسمية،2020،ص59) (2.89 مليار دولار)لسنة 2021، وهي في هذا الصدد لا تتفوق على كثير من نظيراتها من الدول العربية، مع العلم أن قطاع التعليم العالي يكون تمويله بنسبة 98% من خزينة الدولة ولا تشترط رسوم تسجيل على الطلبة (إلا رسوم رمزية). إن الإنفاق العمومي على التعليم الجامعي في إطار مبادئ الدولة الاجتماعية، يهدف الى تحقيق جملة من الميغيات أهمها:

- تعميق استقلالية الجامعات وعدم سقوطها تحت ضغط القطاع الخاص، مما يجعل سياستها التعليمية مقيدة باسم التمويل.

- إتاحة الفرص المتكافئة لأفراد المجتمع جميعا خاصة أصحاب الدخل الضعيفة للالتحاق بالجامعة، أي ديمقراطية التعليم بشكلها الصحيح.

- التمويل العمومي يضمن التوسع في التعليم وتحسين مؤسساته الجامعية وهو يركز على السياسة التعليمية والعائد البعيد وليس على الربحية (كباري،2014،ص108).

إلا أن مسألة ديمقراطية التعليم العالي والإنفاق الحكومي على التعليم العالي والبحث العلمي يطرح عدة مثالب على الإنفاق العمومي وعلاقته بالتعليم العالي خاصة في العلوم الاجتماعية، فهي من جهة تتأثر تأثراً بالغاً بإيرادات الدولة الربعية، وهي دائماً محكومة بالوضع الاقتصادي المعتمد أساساً على المداخيل النفطية المرتبطة بتقلبات جيوسياسية غير متزنة دائماً، إضافة إلى ذلك فإن مجانية التعليم العالي للجميع لا تضمن العدالة؛ فإذا تلقى الطلبة محدودى الدخل تعليماً فقيراً النوعية تكون النتيجة إدامة التفاوت في الدخل (جلال، 2012، ص 66). إن ارتباط التعليم العالي وجودته بسياسة تمويل ربيعية قد أوقعت منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مشكلات مركبة منها:

- التسيير البيروقراطي المتكلس رغم جهود الرقمنة وإدخال التقنية في كل مسائل التسيير البيداغوجي والبحثي والإداري.

- المركزية في اتخاذ القرار وعدم المرونة في تسيير الشأن الجامعي خاصة الشأن البحثي الذي يفترض أنه أكثر مناحي التسيير مرونة ولا مركزية.

- ضعف الاهتمام بالجودة في التعليم والمكافئة على أساس الاستحقاق والمردودية المعرفية بحكم كون الجامعة مرفقاً عمومياً (ربيعياً) يخضع لثقافة المساواة لا العدالة في التحفيز والترقيات وتضمن البحث الجاد والمجدي، إضافة إلى طبيعة العلوم الاجتماعية التي أصبحت تستقطب الطلبة من أصحاب التكوين المتوسط والضعيف من طور التعليم الثانوي كتخصص لتسوية وضعية الطالب الجامعية وليس لرغبة حقيقة ولأهداف بيداغوجية.

خاتمة:

جاء نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في سياق مسار طويل للانتقال من منطق الإصلاح، إلى منطق النجاح والجودة. لقد كان تحول نظام التعليم العالي من النظام الكلاسيكي إلى نظام LMD تحولاً جذرياً سحب معه جملة من التحولات والمدخلات على منظومة التعليم والبحث العلمي على السواء ولعل أهمها نظام ضمان الجودة الذي حاول الموازنة بين برامج التكوين واستراتيجيات التعليم خاصة في العلوم الاجتماعية، وبين متطلبات سوق الشغل وكذا المجتمع المتغيرة والمتزايدة، وهذا ما استهدفته اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي وما تفرع عنها من خلايا جودة في أغلب مؤسسات التعليم الجامعية.

إضافة إلى ذلك فقد أعطى هذا النظام نفساً جديداً في منظومة البحث العلمي بإطلاق العديد من المشاريع البحثية ذات الطابع السوسيو اقتصادي والأكاديمي التكويني وتحديداً في العلم الاجتماعية (CNEPRU، PNR، PRFU) والتي ارتبطت بمنظومة التقييم المستمر والنجاح في محاولة لربط الجامعة ومخبرها بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي، رغم ضعف مسارات التمويل وغلبة منطق البرقطة La Bureaucratisation والوصائية على منطق البحث العلمي والحريات الأكاديمية.

لقد اعترض هذا الخيار والمسار، جملة من المعوقات المرتبطة أساساً بثقافة تنظيمية مقاومة للتغيير وهي سائدة وموروثة لدى هيئات التدريس وكل الفاعلين في الحقل الجامعي، وهو شكل طبيعي من ردود الفعل في سياق السلوك التنظيمي الناتج عن ظروف التسيير في الجامعة والذي يغيب فيه مفهوم ديمقراطية الجامعة كآلية لتوزيع

السلطة داخلها، وطرح الأفكار والمبادرات. إضافة إلى مشكلات التمويل ومسارها غير المجدية في سياق ثقافة ريعية تتعارض مع ثقافة الجودة.

قائمة المراجع:

1. أحمد جلال وآخرون (2012)، تمويل البحث العلمي، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر.
2. أمين محمد النبوي (2007)، الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
3. راضية بوزيان (2014)، إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.
4. صلاح الدين محمد الباقي (2005)، مبادئ التنظيمي، دط، الدار الجامعية الإسكندرية، مصر.
5. عماد أبو الرب وآخرون (2010)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
6. Badir kamel ,et autres,(2013) assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Alger ,office nationale des publications, Algérie.
7. لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (2016)، المرجع الوطني لضمان الجودة، ط1، CIQAUES، الجزائر.
8. نبيلة باديس (2016)، ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية شهر ديسمبر، العدد 20.
9. زرقان ليلي (2012)، إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، شهر جوان العدد 16.
10. كيارى فاطمة الزهراء (2014)، تمويل التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والتحديات، المجلة الجزائرية للمالية العامة، العدد الرابع.
11. سماتي حاتم (2018)، واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (LMD) من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
12. قاسمي محمد الهادي (2019)، مخابر البحث العلمي بمجالاتها وفضاءاتها وأدوارها المعرفية والتطبيقية في تطوير البحث العلمي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر).
13. نسيمه أمال حيفري (2015، أوت)، البحث العلمي في الجزائر التحديات والرهانات، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي التاسع حول ترقية البحث العلمي، الجزائر.
14. نرجس صفو (2017، جويلية)، أهمية الحوكمة لضمان جودة التعليم العالي، ورقة مقدمة في المنتدى الوطني حول الأمانة العلمية، الجزائر.
15. القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 08-06 المؤرخ في 2008/02/23
16. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار الوزاري رقم 932 والمؤرخ في 28 جويلية 2016، المحدد لكيفيات المرافقة البيداغوجية للأستاذ حديث التوظيف.
17. أمر رقم 76-97 المؤرخ في 30 ذي القعدة عام 1396 الموافق لـ 22 نوفمبر سنة 1976 يتضمن إصدار دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
18. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديريةية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي (2019)، دليل مخابر البحث، تم الاسترجاع من الموقع <http://dalilab.dgrsdt.dz/site/index.php?option=5>
19. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2015)، التعليم العالي في الجزائر، تم الاسترجاع من الموقع https://www.univ-ouargla.dz/MESRS/enseignement_sup_en_dz_ar.pdf
20. الجمهورية الجزائرية، الجريدة الرسمية، السنة السادسة والخمسون، العدد 83، 21 ديسمبر 2020.