

نظام ل.م.د و إمكانياته المعرفية

"ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا"

أ. مونس بخضرة/جامعة تلمسان الجزائر

مقدمة:

منذ أن وعى الإنسان الحياة، بدأت الحيرة و الضياع يلفان مخيلته وتفكيره، وبدأ يجهد في البحث عن حقيقته وحقيقة الكون والجوهر والطبيعة، و كذلك الوسط حيث يعيش، بأساليب شتى أبرزها العلمية.

لقد تقدمت العلوم التجريبية تقدما هائلا في عصرنا هذا، و طفرت العلوم الاجتماعية بفضل تطبيقها لأنظمة التكوينية الحداثية، و المناهج العلمية الصارمة. طفرة جعلتها تضع نتائجها في صورة كمية، مثلما باتت تشهده مؤسساتنا العلمية الراهنة.

يساعد التقدم العلمي و التكنولوجي النابع من الجامعة على إحداث وكمبات التطور و التقدم، مما جعل معظم الدول تولي حرصا شديدا على مراجعة نظام تعليمها العالي و تجديده حتى يواكب تغيرات العصر و مواكبة التحولات والرهانات الجديدة، تكييفها مع أطر العولمة و نموها الاقتصادي و إدخاله في النظام الجديد.

مما لا شك فيه اليوم، أن جميع البحوث العلمية و الدراسات المعرفية التي دأبت عليها جامعاتنا العربية بأنظمتها المختلفة الكلاسيكية، أثبتت أكثر من مناسبة عقمها و عجزها على مواكبة التحولات السريعة التي بات يعيشها عالمنا المعاصر، سواء كانت دراسات طبيعية تجريبية أو اجتماعية وإنسانية،

نتيجة تشرذم و تباعد المسافات بين المواد المشكلة لوحداتها المعرفية والبيداغوجية، و غموض أهدافها المرجوة. الأمر الذي جعل من تلك الوحدات بمقاييسها العلمية تبقى في معزل عن باقي الوحدات القريبة منها جنسياً، ومغلقة على حدودها داخل نظامها الإبستيمي، مما أثر سلباً على إحداث الوكبات العلمية المطلوبة ، التي تدخل بدورها في بناء الواقع و تحسينه.

و حينما ظلت هذه المقاييس المعرفية على شاكلتها هذه، بقى الواقع العربي بمختلف مجالاته، المعرفية والثقافية و الاقتصادية والاجتماعية و السياسية وغيرها ، بعيداً كل البعد عن التطور والتجديد ، بسبب عقم الدراسات الجامعية المنوطة بهذه المهام الحضارية الكبرى، وبالتالي ازداد واقعا انحداراً وتخلفاً. بفعل انعدام التكامل المعرفي والبيداغوجي بين أوصال الحقول المعرفية كبنية فوقية عامة.

وإذا بحثنا في تاريخ العلوم و المناهج، بغية تأصيل لهذه الإشكالية، حتماً سنجد ميادين العلوم عامة والعلوم الاجتماعية خصوصاً قد شهدا هذا الفراغ، علماً أن كل ميدان إلا و يمد الآخر رؤيته المنهجية وبما توصل إليه داخل حلقاته، محدثاً بذلك الحدث العلمي المنشود.

الأمر الذي جعل من التفكير في إصلاح المنظومة الجامعية و طريقة تسيير البحوث العلمية عامة والاجتماعية على الخصوص، حاجة ماسة، إذا ما أردنا فعلاً أن نتجاوز هذا الخلل المنهجي و التقني الذي طالما ظل ظاهراً على منظوماتنا العلمية.

و بطبيعة الحال هذا الإصلاح يتطلب بحثا و عملا مضنيا في كثير من المجالات، تكون بمثابة منطلقات أساسية لبناء بعض النماذج المنطقية اللازمة للبحوث الاجتماعية.

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

يهدف بحثنا هذا إلى معرفة الامتيازات العلمية و المنهجية الجديدة التي يتميز بها نظام ل م د عن باقي الأنظمة، و التطلع أيضا إلى إمكانياته العلمية على تحقيق التكامل المعرفي بين الوحدات العلمية والطرق البيداغوجية التي تسهل على تحقيق هذا التكامل، و أهم الإستراتيجيات التكوينية التي ينتهجها في نظامه الدراسي، و أهم الامتيازات التي ينفرد بها، كما سنتساءل عن إمكانية هذا النظام في سد العجز الذي طالما ظلّ حاصلا في النظام القديم، و كذا البديل الجيد لذلك؟.

ثم البحث في ديمقراطية المعرفة التي بات يحوزها هذا النظام الجديد، التي تظهر في حرية إحداث تخصصات تناسب تطلعات السوق و المجتمع و ما تفرضه الظروف العابرة.

و الأهم من كل هذا و ذلك، هو معرفة أفاق نظام ل.م.د في الرقي بالفكر الإسلامي المعاصر والوصول به إلى مستوى عالمية، من خلال خلال إنزال آلياته الجديدة على مختلف مجالات الفكر الإسلامي الحيوية، بما فيها فتح المساحات المنهجية بين هذا النظام و نظريات المعرفة الإسلامية، حتى تكون في مستوى طموحات الباحث المسلم.

للإجابة عن هذه التساؤلات، و التطلع على مكوناتها المعرفية، تطلب الإحاطة بتاريخية ظهور هذا النظام و حلقات تكويناته، و الغوص في تحليل آلياته وإستراتيجياته التقنية التي يعتمدها في التكوين، والوقوف عند أهم الأبعاد التي يحقق بها التكامل المعرفي الذي يتميز به، مع استدراك أهم الرهانات وأفاقه من منظور استشرافي بحث بالمعرفة الإسلامية.

تاريخ نظام ل.م.د بين المخاض و الميلاد:

شهد ميلاد نظام ل.م.د ، تحولات عديدة على ظهوره في كثير من دول العالم، خاصة منها الدول الغربية. تراوحت بين النجاح و الإخفاق، بسبب اختلاف الرأي حول طبيعة برامجه و إستراتيجياته المعرفية، مما دفع بالخبراء والمؤسسات التفكير المستمر في كيفية بنائه حتى يواكب تطلعات الرهانات المعاصرة، وينسجم مع القيم السائدة، كالحرية و الديمقراطية ، والحوار، واختلاف الرأي...و بطبيعة الحال لم يكن هذا العمل سهلاً، بل تطلب سنوات عديدة و لقاءات تجريبية كثيرة، عرفت ببرامج نظام ل.م.د، تكللت هذه الجهود في النهاية بميلاد هذا النظام، الذي بدأ يعرف انتشاراً متزايداً عبر أنحاء العالم. فلا بد أن نقف عند أهم المحطات التاريخية التي كانت وراء ميلاد هذا النظام.

1- برنامج إيراسموس موندوس ERASMUS MUNDUS:

ظهر هذا البرنامج في عام 1987 و قد كانت مهمته تفضيل الحوار بين الثقافات و تقارب الحضارات. إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية.

و شهادة الماستر الممنوحة في الأخير، يفتح المجال للاعتراف بها في البلدان الأعضاء، بالإضافة إلى تمويلاته شهادات الماستر ذات نوعية دولية جيدة، بغية جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية. تعطى بمقتضى هذا البرنامج منحة دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة وكذا للطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوروبا¹.

و يجب على هذه الشهادات، أن تستوجب تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من لغات دول الأعضاء، أين تتواجد الجامعات المشتركة في البرنامج. و عليه يكمن الهدف لهذا البرنامج في العمل إلى الوصول لديناميكية في التعليم العالي بأوروبا، تواجه بالأخص قرينتها بالولايات المتحدة الأمريكية. إذ تتلخص الفكرة الأساسية من هذا البرنامج في المشاركة في نشر القيم و الثقافة الأوروبية في العالم.

2- برنامج بولون:

تم الإعلان عن هذا البرنامج يوم 25 ماي 1998 بمناسبة الذكر 800 لإنشاء جامعة السربون، من طرف أربعة دول أوروبية و هي: فرنسا، ألمانيا، إيطاليا

¹ - عبد الكريم حرز الله و كمال بداري: نظام ل.م.د، ترجمة عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008 الجزائر ص13.

و المملكة المتحدة. التي اتفقت على توصية، مفادها أن الاعتراف الدولي بمنظومة التعليم العالي لأوروبا و إمكانية جذب طلبة دول أخرى نحو هذه القارة مرتبطة مباشرة بوضوح و مقروئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا.

هذا النمط يعرض طورين رئيسيين متمثلان في ما قبل الليسانس و ما بعدها، لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي. و نلاحظ هنا أن تبني هذه الصيغة في أطوار التعليم العالي بأوروبا مطابق للنظام المعمول به في الدول الأنجلوساكسونية المتمثل في الدرجات 8.5.3

رقم 3 - L (LICENCE) يعادل B.A " بايشلور في الفنون " أو اللسانس الممنوحة في الولايات المتحدة الأمريكية و المملكة المتحدة.

رقم 5 - M (MASTER) و هو M.A " ماستر في الفنون يعادل باكالوريا + 5، مثلما هو موجود في النظم الجامعة لمختلف الدول و الذي يعني فترة التعليم العالي الطويل المدى ص14.

رقم 8 - D (DOCTORAT) و هي دكتوراه في الفلسفة، و على هذا التخطيط ولد نظام ل.م.د أو L M D أو BAMAD ².

نجد أن الهدف من تبني الجامعات الأوروبية لهذه البرمجة التكوينية، يتمثل في معالجة ظاهرة النقص الكبير في عدد الطلبة لهذه الدول. و بالتالي جذب طلبة وخاصة النجباء منهم من قارات أخرى إلى أوروبا. خاصة طلبة المغرب العربي و الشرق الأوسط.

² - المرجع نفسه ص14.

فكانت أوروبا مقرا للكثير من التحولات الاجتماعية ، الثقافية ، السياسية ، الاقتصادية و التربوية، جعلتها دوما السباقة إلى اقتراح أنظمة جديدة تخص التأطير و التكوين و التعليم العالي، التي توجت في نهاية عام 1990 باقتراح بولون. الذي هدف إلى التعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح بحركة الطلبة والأساتذة و الباحثين وتبادل الخبرات، وكذلك جعل هذا الفضاء أكثر جاذبية على الصعيد العالمي.

ويتميز هذا الاقتراح، بتطور ملحوظ قد تم تبنته تاريخيا بعد الحرب العالمية الأولى سنة 1949 من طرف مجالس أوروبا، الذي كان يهدف إلى إنشاء معايير مشتركة لكل الأعضاء.

عمل هذا المجلس فيما بعد على ملفات متنوعة أدت إلى الاعتراف بتأهيلات الجامعية و كذا طرح الشروط التقنية التي سمحت بالحركة البشرية.

بالموازاة مع هذا العمل، قامت المنظمة العالمية للتربية " UNESCO " ابتداء من 1970، باتخاذ مبادرات تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم مع جعلها موحدة فيما بينها. كما حثت هذه المنظمة برفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم و شهادات التعليم العالي.

عليه تم بناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي و البحث العلمي بمبادرة بين فرنسا و إيطاليا و ألمانيا والمملكة المتحدة، حيث أن في سنة 1998 تم اجتماع وزراءها للتربية بجامعة السربون. حول فكرة خلق محيط لتقاطع الأنظمة الأوروبية للتعليم العالي التي حثت عليها سابقا مختلف تقارير الخبراء خاصة منها تقرير DERING سنة 1997 في كل من المملكة المتحدة و تقرير ATALI بفرنسا سنة 1998. والهدف من كل هذا هو الوصول إلى توحيد

أنظمة التعليم العالي في نظام أكثر شفافية مبني على ثلاثة أطوار رئيسية هي:
اللسانس و ماستر و دكتوراه.

وفي ندوة السربون في ماي 1998 ، تمت المصادقة عليه من طرف وزراء
التعليم العالي لكل من فرنسا و ألمانيا و إيطاليا و بريطانيا. البيان نادى
بحركة جماعية و موحدة من أجل الوصول لحركة الجامعيين و معادلة
الشهادات بتطبيق نظام الطورين:

- طور اللسانس.

- طور بعد اللسانس الذي يبدأ بالماستر ثم ينتهي بالدكتوراه³.

أخذ على عاتقهم الموقعين على البيان، عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي
من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات مع احترام الخصوصيات
الوطنية لكل دولة. و الأهداف الرئيسية تتضمن ما يلي:

أ- الحركية: تسهيل إمكانية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي، و إدماج
المتكونين في سوق العمل.

ب- السيولة: إدخال سيولة في فروع التعليم العالي، بتشجيع الشراكة فيما بين
الجامعات.

ج- الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة و الاعتراف بفترات
الدراسة بإدخال ليونة أكثر في التسيير.

د- المقروئية: رفع مستوى المقروئية و إيصالها للمستوى العالمي.

³ - المرجع نفسه ص 20.

و قد انعقدت ندوة أخرى تعرف بندوة بلون BOLOGNE في 19 جوان 1999، حيث عرض فيه مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون. شارك في هذه الندوة دول أخرى بالإضافة إلى اللجنة الأوروبية والاتحادات الجامعية، من أجل تبني بيان مشترك يحتوي على 6 مبادئ و هي:

1- نظام للرتب الأكاديمية سهل القراءة والمقارنة وإنشاء ملحق للشهادة.

2- نظام مجزأ إلى طورين:

الطور الأول: ما قبل التدرج خاص باحتياجات سوق العمل و مدته 3 سنوات.

الطور الثاني: هو طور التخصص متمم للطور الأول.

3- نظام تجميع وتحويل الأرصدة مستنبط من نظام ECTS (نظام تحويل الأرصدة الأوروبية) والذي تم استعماله في إطار برنامج ERASMUS.

4- الحركية البشرية (الطلبة، الأساتذة، و الباحثين).

5- مكنيزم التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين المتاح.

6- البعد الأوروبي للتعليم العالي.

ثم تلتها ندوة براغ سنة 2001، التي انعقدت في مدينة براغ Brague في 19 ماي 2001، أسابيع قليلة بعد إقرار من 300 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي، لتصريح مشترك يدعو لضرورة ملائمة الشهادات. هذا التصريح يعرف بتصريح سلامنك Salamanque و الذي أقر على ما يلي:

- تنمية الحركية و تعزيز برنامج التبادل.

- تنظيم التنوع.

- إعادة النظر في تنظيم أطر التعليم العالي بإنشاء طورين فيه.

- تعميم نظام الأرصدة ECTS.

- تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي.

و للإشارة أن جميع هذه الندوات قد تجاهلت التكوين المستمر. و عليه أقر خبراء ندوة براغ تحديد هدف جديد في الفضاء التعليمي الأوروبي، والمتمثل في التربية على مدى الحياة، والإلحاح على مشاركة المؤسسات التعليم العالي والطلبة في هذه العملية، وعلى ترقية جاذبية الفضاء الأوروبي في مجال التعليم العالي بالنسبة لدول المعمورة. و كان للحكومات دورا فعالا في هذا الموضوع، حيث دعت لتقييم نوعية التعليم العالي في كل دولة، من أجل توطيد الثقة المتبادلة و اللازمة للتصديق على الدراسات المقامة بالخارج.

3- برنامج برلين:

جاءت ندوة برلين سنة 2003، التي فيها قرر المشاركون تعجيل الاقتراح وتحديد الأهداف على المدى القصير. و عليه ابتداء من سنة 2005 يطلب من جميع البلدان المضيفة على المشروع القيام بما يلي:

1- تبني نظام بطورين.

2- التسليم المجاني والأوتوماتيكي لكل خريجي الجامعة لملحق بالشهادة باللغة الأكثر انتشارا.

3- المبادرة في وضع نظام ضمان النوعية.

ومن جهة أخرى أخذت إصلاحات بولون على عاتقها طور الدكتوراه مما عزز وقوى التفاعل بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والفضاء الأوروبي للبحث.⁴

وفيها أيضا قرر المشاركون عقد جلسة عمل في برغن BERGEN في ماي 2005.

ثم تلتها ندوة بارغن المنعقدة في شهر ما سنة 2005، لتقيم نصف مسالك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة 2010، التي أكدت على مايلي:

أ- تسجيل صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات. حيث طالبت الحكومات والمتعاملين والاجتماعيين والمؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاصلي شهادات اللسانس، مع إمكانية الالتحاق بمناسب في المصالح العمومية.

ب- ضمان النوعية، حيث سجل وضع نظام لضمان النوعية لدى مختلف الدول، مبني على معايير موحدة سطرت في إطار اجتماع برلين.

ج- الاعتراف بالشهادات و بفترات الدراسة في غالبية الدول المنظمة للمشروع. الاجتماع يوصي الدول غير المنظمة في التعجيل بالالتحاق بالمشروع.

ومن بين الأولويات المحددة في هذه الندوة، هو التركيز على أهمية التعليم العالي من أجل تعميق أكبر للبحث. هذا الأخير يعتبر حجر الأساس للتعليم

⁴ - محمد زيعور: المنهجية في الأطروحة الجامعية، عز الدين للطباعة و النشر ط1 1993 بيروت لبنان ص 11.

العالي يعمل على التطور الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، ويعمل أيضا على الوصول للمتانة الاجتماعية المرجوة. وفي خاتمة هذه الإطلالة التاريخية لظهور نظام ل م د كبرنامج تعليمي و تكويني يظهر أنه مر بعدة مراحل ، كل مرحلة تكمل المرحلة السابقة. كل هذا من أجل إتمام بناء هذا النظام الجديد، الذي بات يراعي كل خصائص العولمة والشمولية والسرعة التي بات يتميز بها عصرنا الحالي، التي تلخصت في عمومها في تفضيلها للغة الحوار والتناسق على إجبارية فرض التطبيق⁵.

إذ لا يمكن أن تحقق الحركة البشرية بالنسبة للطالب أو الأستاذ، إلا بعد توفر أدوات تسمح بتقييم ومقارنة المؤسسات من ناحية الامتياز الأكاديمي والخدمات. فالتطلب بحاجة كذلك أن تكون شهادته معترف بها وذات مقروئية بالنسبة للمستخدمين في سوق العمل في الدول التي تهتمه.

في هذا النظام الحصول على اللسانس مرهون بالحصول على ما يعادل 180 رصيد، والحصول على الماستر يتطلب 120 رصيد إضافي. كل الجامعات التي انتهجت هذا النظام تسعى إلى تقسيم سداسيات التعليم إلى حصص، كل واحدة منها توافق 30 رصيد للسداسي الواحد.

هذا النظام لا يرهن مسلك التعليم بالزمان، بل يحرره من قيود المكان كذلك. فمن الممكن على سبيل المثال الحصول على 120 رصيد من جامعة ما في وقت نحسبه كما نشاء، والتسجيل المتزامن في جامعة أخرى للحصول على 60 رصيد المتبقية لنيل شهادة اللسانس. تمنح الشهادة في الأخير من طرف

⁵ - عبد الكريم حرز الله و كمال بداري: نظام ل.م.د ص 24.

الجامعة الثانية و في كل الأحوال يمكن أن تمنح هذه الشهادة من طرف
المؤسستين⁶.

أما حال نظام ل.م.د في العالم. تعد فرنسا هي إحدى الدول الأكثر تقدماً في
هذا النظام. و ذلك منذ 1999 و تم تطبيق مراسيم التأطير سنة 2002، بعد
تساوٍ طويل مع الأطراف المعنية.

أما في ألمانيا و إيطاليا، فكانا عكس فرنسا، أين كانا بهما شهادات متعددة، لا
يوجد في هاتين الدولتين شهادات تعليم عالي بمستوى اللسانس. فكان الإصلاح
فيهما سهلاً مقارنة بفرنسا.

أما في بريطانيا لم يحصل أي تغيير لحد الآن، حيث يعتبر هذا البلد أن هندسة
شهاداته الحالية هي في مصف المقرئية و الوضوح العالمي .

نظام ل.م.د في الجزائر و لغة إصلاح التعليم العالي:

بدأ النقاش في مدى نجاعة البرامج الجامعة في الجزائر منذ الثمانينات، و قد
أوكلت هذه المهام للجامعة الجزائرية على المستوى الداخلي، التي تكمن في
ضمان التطور و التحكم في العلوم و على المستوى الخارجي في إثبات
وجودها، في عالم معولم بهدف تطوير المبادلات العلمية و التقنية. في سبتمبر
2004 شرعت الجزائر في إصلاح نظامها التعليمي العالي.

ينظم التكوين في ل.م.د في الجزائر على شكل ميادين دراسية، كل ميدان ينشأ
من شعب و تخصصات متكاملة تحقق التكامل المعرفي بين وحداتها، و قد

6- Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: Règles
d'organisation et de gestion pédagogique modalités d'évaluation et de progression,
Licence ET Master. Université Abou Bekr Belkaid- Tlemcen 2009 p 06.

سميت الشعبة في النصوص الرسمية الوارد في قرار 23 جانفي 2005 بالفرع⁷.

و يظهر التكامل المعرفي الذي يتوفر عليه نظام ل.م.د في تكامل تخصصات الشعب التي يتكون منها الميدان، و الميدان يغطي عدة فروع متكاملة تعكس المجالات الواسعة لقدرات المؤسسات الجامعية، وقبل التطرق لموضوع التكامل المعرفي في نظام ل.م.د، يجب شرح طبيعة الميادين المعتمدة في هذا النظام في الجزائر حاليا و هي:

- ميدان الآداب و العلوم الاجتماعية، يجمع الفروع ذات طابع أدبي اجتماعي.
- ميدان علوم و تكنولوجيا، يجمع الفروع ذات طابع علمي موجه نحو التكنولوجيا.

- ميدان القانون، يجمع فروع قانون العمل و القانون الدستوري...

والميدان هو الآخر يتفرع إلى شعب متكاملة المعارف، و الشعبة جزء من ميدان تكويني. إذ تبين الشعبة خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان، و قد تكون أحادية الفرع أو ثنائية الفرع، أو متعددة الفروع، والشعبة تتفرع إلى تخصصات لتحديد و بدقة المعارف و القدرات المكتسبة من طرف الطالب، بهدف الإنضمام إلى الحياة المهنية، أو مزاولة دراسات معمقة.

⁷ - أنظر المادة 3 من قرار 23 جانفي 2005 الذي يحدد تنظيم التعليم و ضبط كفايات مراقبة المعارف و الكفاءات و الإنتقالات في دراسات اللسانس " نظام جديد". بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 138-04 المؤرخ في 20 ربيع الأول عام 1425 الموافق 26 أفريل 2004- و المتضمن تعيين أعضاء الحكومة .
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 260-94 المؤرخ في 19 ربيع الأول عام 1415 الموافق 27 أوت 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي و البحث العلمي.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 371-04 المؤرخ في 08 شوال عام 1425 الموافق 21 نوفمبر 2004 الذي يتضمن إحداث شهادة اللسانس " نظام جديد".

أما التخصص فهو جزء من الشعبة يبدأ في درجة لسانس سنة2، أو ماستر سنة 2 لتحديد المسلك والقدرات المكتسبة من طرف الطالب. يتعلق التخصص بمهنة أو غاية مهنية.

مثال شعبة علم النفس (تخصص أرطوفونيا)، و يمكن للشعبة أن تبدأ مع لسانس سنة1 أو ماستر سنة1 لبعض المسالك ذات نهاية مهنية.

الطالب يلتحق بهذا النظام بهدف الحصول على شهادة اللسانس القائم على 06 سداسيات كل سداسي يحيل إلى السداسي الآخر في شكل تدرج متكامل المعارف، و هذا بعد حصوله على شهادة البكالوريا. في السداسيين الأولين يكونان السنة ل1، و السداسيين التاليين يكونانل2 و السداسيين الأخيرين يكونانل3.و هي موزعة في الجدول التالي حسب الأهداف.

السداسي الأول (سداسي1+ سداسي2)	يمثلان مرحلة تأقلم الطالب مع الحياة الجامعية واكتشاف مختلف عروض التكوين
السنة الثانية (سداسي3+ سداسي4)	مرحلة التعمق في المعلومات الأساسية للفرع المختار
السنة الثالثة (سداسي5+سداسي6)	مرحلة التخصص في المسلك الدراسي و الشعبة المختارة

أما التنظيم العالم لدروس مسلك اللسانس لميدان و شعبة معينة يوضحه الجدول التالي حسب تكاملها المعرفي في الاشتراك:

السنة الأولى للتوجيه: التدريس فيها يكون مشترك لجميع الفروع المتقاربة جنسيا.	السداسي الأول (سداسي1+سداسي2)
الدروس مشتركة بنسبة 80 بالمائة ومتخصصة 20 بالمائة حسب الشعبة المختارة.	السنة الثانية (سداسي3+ سداسي4)
الدروس المتخصصة بنسبة 80 بالمائة و 20 بالمائة حسب التخصص والفرع المختار	السنة الثالثة (سداسي5+سداسي6)

هذه الجداول تمثل اللسانس أكاديمي. أما بالنسبة للسانس المهني فالمخطط قد يختلف نوعا ما. إذن من الضروري لهذين النوعين من التكوين أن يكون لديهم قاعدة واحدة، الفارق يكون في ل3 و هذا لإيضاح الفرق بينهما من أجل ضمان المعابر بين الميادين.

شهادة اللسانس تمنح لكل طالب إكتسب 180 رصيد مما يعادل 30 رصيد في سداسي واحد. الشهادة الممنوحة توضح الميدان، الشعبة و التخصص و تكون

مرفقة بملحق بياني يوضح بدوره المعارف والقدرات المكتسبة. نموذج ملحق الشهادة محدد بمرسوم وزاري.⁸

أما بنا سداسي فيتكون من 14 إلى 16 أسبوع تخصص للمحاضرات، والأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية و الامتحانات، و حجم الساعات الحضورية أسبوعيا يتراوح بين 20 و 24 ساعة مضاف إليه العمل الفردي للطالب، مع متابعة الأستاذ و الفرق البيداغوجية و اللجان الخاصة بالتكوين.

- أما المادة الدراسية فهي عبارة عن تعليم نظري و تطبيقي، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، ملتقى، تربص، مشروع نهاية الدراسة... وللمادة مقدار أسبوعي من الساعات مقسمة ما بين الدروس، الأعمال التطبيقية و الأعمال الموجهة. لها قيمة من الأرصدة و معامل محدد على حساب عدد أرصدة الوحدة من طرف فرق التكوين أو الفريق البيداغوجي.

- عدد أرصدة المادة محدد على أساس المجهود الكلي المطلوب من الطالب. هذا المجهود يشتمل على الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والعمل الفردي وتحضير المذكرة، التقارير والملتقيات⁹.

و في ما يتعلق بوحدات التعليم الخاصة بنظام ل.م.د ، و ما تحققه من تكامل معرفي بينها، فنجد أن عدد الوحدات التعليم يتراوح من 3 إلى 4 وحدات في السداسي. كل وحدة تحتوي على 1 إلى 3 مواد. و عدد الأرصدة في السداسي هو 30 رصيد.

8- Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: Règles d'organisation et de gestion pédagogique modalités d'évaluation et de progression, Licence ET Master p 05.

⁹ - عبد الكريم حرز الله و كمال بداري: نظام ل.م.د ص64.

و هناك وحدات تعليمية إجبارية تتكون من وحدة تعليم أساسية، التي تضمن للطلاب التكوين الأساسي، وهي تمثل جزءا هاما من الحجم الساعي ومن الأرصدة في السداسي.

ومن وحدة التعليم المنهجية، التي بدورها تضمن حرية العمل و تحضر الطالب للعمل الجماعي. وتمثل جزءا هاما من الحجم الساعي ومن الأرصدة لكن بصفة أقل من وحدة التعليم الأساسية.

وأیضا من وحدة التعليم الأفقية، التي تضمن للطلاب تكويننا تكميليا في مختلف المجالات كاللغات الحية، الإعلام الآلي، تاريخ العلوم... وتحتوي على حجم ساعي و أرصدة سداسية أقل من وحدة التعليم المنهجية.

أما النوع الثاني من الوحدات، فهي وحدة التعليم الاستكشافية التي هي الأخرى تحتوى على:

المواد الاختيارية لاكتساب تكملة علمية ضرورية لتوطيد التعليم في التخصص المختار.

و من مواد اختيارية مفتوحة، التي هي ضرورية للتوجيه التدريجي و هي بالتالي تسهل تغيير المسلك الدراسي.

و هذه الوحدات تقابلها أرصدة قيمية لها. فالقيمة بالأرصدة لوحدة تعليم هي مجموع أرصدة موادها. وحدة التعليم مرفقة بمعامل محدد على أساس الأرصدة السداسية من طرف فرقة التكوين أو الفرق البيداغوجية.

الفرق البيداغوجية الخاصة بنظام ل.م.د:

يتميز نظام ل.م.د بفرق بيداغوجية تسهر على مراقبته و توجيهه، و للفرقة البيداغوجية مهمة تسيير وحدات التعليم، على المحاور التالية:

- متابعة التدريس (المحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، المناقشة ، التربص...).

- مراقبة مواظبة الطلبة.

- تنظيم المساعدة البيداغوجية، كالإرشاد و غيرها من المهام.

- تنظيم مراقبة المعارف (استجابات، امتحانات...).

- تحويل النقاط و أوراق الامتحانات إلى القسم البيداغوجي المعني.

- تحضير حوصلة السداسي.

وهي تتكون من العناصر التالية:

- رئيس وحدة التعليم المعين من طرف اللجنة المشرفة.

- أساتذة المكلفين بالمحاضرات، الأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية لمواد وحدة التعليم.

- ممثل عن طلبة لكل فوج الأعمال التوجيهية والتطبيقية ولكل مادة.

وهناك فرق خاصة بالتكوين، تسهر على تنظيم الدعم البيداغوجي والإرشاد، لها كامل المسؤولية على إجراء تقييم التدريس، والتنسيق البيداغوجي والبنوي للتعليم والأساتذة، وأيضا التنسيق بين الفرق البيداغوجية، والقيام بنظام تعليم

مؤهل، والرفع من مستوى التعليم و تكوين المكونين، والتحضير السنوي للنشاط البيداغوجي والسعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها. و تتكون هي الأخرى من العناصر التالية:

- رئيس معين من طرف اللجنة المشرفة.

- رؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك.

- ممثل الإدارة البيداغوجية.

و يتمثل دور هذه الفرق في السعي لاندماج الأساتذة الجدد في المسلك، والعمل معهم على تطوير مسلك اللسانس، الماستر والدكتوراه..ما تعمل على التقييم المستمر للمسلك التعليمي، و مراقبة موظبة الطالبة على المحاضرات والواجبات و حالات الغياب¹⁰.

- نظام ل.م.د في الجزائر أفاق ورهانات:

باتت الجزائر اليوم، في عالم معولم و وعيا منها بالمهام المنوطة بمؤسساتها التربوية و التعليمية، ومنها الجامعة على المستوى الداخلي، لضمان التطور والتحكم في العلم و المعرفة، وعلى المستوى الخارجي لتسجيل حضورها من أجل تشجيع التبادلات العلمية والحركية البشرية على جميع المستويات. أن تظهر اهتماما بتطوير برامج هذا النظام و تحسينه، انخرطت منذ شهر سبتمبر من عام 2004 في هذا السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي. وسنقرأ الأسباب الكفيلة وراء تبني هذا المشروع وما يحمله من أفاق مرجوة منه على المدى القريب والبعيد، والمتمثلة بالأساس في الاختلالات التي طالما

¹⁰ - عقيل حسين عقيل: فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مندولي 1999 ص129.

ظلت تعتري النظام القديم، الذي لم يعد قادرا على مواكبة التحولات التي يفرزها عصرنا في شتى المجالات، سواء السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية و غيرها من المجالات، والجدوى من هذه الإصلاحات¹¹.

- لقد شهد النظام القديم (الكلاسيكي)، عدة نقائص سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية للمؤسسات ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطلاب، خاصة في مجال الاستقبال والتوجيه وعملية تدرج الطلبة، والتي نوردها في النقاط التالية:

- الدخول إلى الجامعة المعتمد على التوجيه المركزي، الذي لم يعد يؤدي مهامه بشكل مطلوب، وأظهر نسبة عالية من الرسوب و مكوث الطلبة مدة طويلة في الجامعة.

- يقوم النظام الكلاسيكي على نظام التدرج صعب، و متأزم بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب، مما ينتج عنه نسبة الرسوب كبيرة¹².

- نظام التقييم الخاص بالنظام الكلاسيكي لا يساعد على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل جيد و يسير.

- و أيضا عروض التكوين التي يحوزها لا تتناسب مع شعب البكالوريا الجديدة.

أما في مجال الهيكلية وتسيير التعليم، فنلاحظ أن هيكلته أنبوبية. ينشأ من تكوينات ضيقة المجال لا تعطي أفقا مستقبلية. و تسيير الوقت البيداغوجي فيه غير ناجع و محكم، بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري، و كمية

¹¹ - محمد زيعور: المنهجية في الأطروحة الجامعية، ص10.

¹² - عبد الكريم حرز الله و كمال بداري: نظام ل.م.د، ص 85.

الامتحانات التي تأخذ فترة طويلة من الزمن و تعرقل المجهود الفردي للطالب، وتنقص من الوقت المخصص للتكوين.

أما في مجال التأطير والتأهيل المهني، فنلاحظ فيه نقص في التأطير بسبب هجرة عدد كبير من الأساتذة الباحثين إلى جامعات غربية، وتخرج عدد قليل من الدراسات من بعد التدرج.

ونظام المدى القصير فيه، مهمل بسبب عدم إعطاءه القيمة التي يستحقها وعدم استقطابه للطلبة بشكل كاف. هذا التطور من التعليم لا يحقق الأهداف المرجوة منه بسبب نقص الإمكانيات و عدم اهتمام المؤسسات الاقتصادية بهذه الفئة من المتكولين.

وأيضا نجد أن تكويناته أحادية التخصص، لا تسمح بحيازة ثقافة عامة وتكوين متنوع و متكامل المعارف، الذي يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

لهذا كله أصبح من اللازم إيجاد نظاما تعليميا يغطي جملة هذه النقائص التي شابت النظام القديم، و أن الإصلاحات المزمع تطبيقها يجب أن تمس هذه الثغرات، المتعلقة بالجانب الهيكلي، والبرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات القريبة من بعضها البعض، التنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه، والتعليم وتحسين مستوى الطلبة، تنظيم و تسيير مختلف البنى البيداغوجية والبحث. هذه المواضيع تعتبر ورشات عمل على الإرشاد البداية فيها.

الأمر الذي جعل السلطات الجزائرية في شهر سبتمبر من عام 2005، تستجيب بفعالية لسير الدراسات في ل.م.د. ، وتطبيق سير هذا النظام الجديد على المدى البعيد حتما سيضيفي إلى النتائج التالية:

- عدم طرح إشكالية التصديق على الوحدات التعليمية الأساسية، كسابقة للانتقال إلى السنة الثالثة.

- إمكانية السماح للطلبة الراغبين من متابعة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا. هذا الأمر يصب في صالح الطالب الذي يصادق على سداسي من السداسيين في السنة. فعوض ترك الطالب طوال السنة بدون نشاط دراسي، يمكن له التحضير للدراسات في السنة الموالية.

- هو في صالح الطالب في إعادة بعض المواد الغير مكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالانتقال والحصول على شهادة أخرى. للتذكير، فإن التشريع في النظام القديم يسمح فقط باستدراك المواد الغير المكتسبة لوحدات التعليم الغير المكتسبة.

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

- يرخّص للطلاب مرتين لإعادة السنة لمجموع الدراسات الجامعية في اللسانس. الرسوب الثالث يكون في شكل تسجيل أكاديمي. يمكن للطلاب بعد الفرصة الثالثة و الأخيرة أن يعاد تسجيله عاديا إذا تحصل على نتائج مرضية، أو يفصل من الجامعة في حالة رسوب¹³.

إن معالجة هذه الإختلالات المسجلة سواء كان في مجال التسيير أو في مجال مردودية الجامعة الجزائرية، تستدعي لا محالة إصلاحا شاملا للتعليم العالي.

13- Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: Règles d'organisation et de gestion pédagogique modalités d'évaluation et de progression, Licence ET Master p 02.

هذا الإصلاح الذي يحافظ على الصفة العمومية للتعليم العالي، يجب أن يحقق المهم المخولة للجامعة و من بينها:

ضمان تكوين ذو جودة و تلبية متطلبات المجتمع في شقها التكويني والتمهيني، و تحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وهذا كله بتنمية كل التبادلات الممكنة بين الجامعة و العالم المحيط بها.

بالإضافة إلى تطوير ميكانيزمات التأهيل المستمر الذي يتماشى مع تطور المهن، كما يدعم المهمة الثقافية للجامعة بنشر القيم العالية للعقل البشري والمتمثل خاصة في نشر قيم التسامح و احترام الغير، ويدعو أيضا للانفتاح على تطور العالم في المجالات العلمية و الاجتماعية و التكنولوجية، والدعوة إلى وضع أسس الحكم الراشد المبني على المشاركة و الحوار الجماعي والتشاور.

جملة هذه المزايا جعلت الجامعة الجزائرية تركز على ثلاثة أهداف أساسية وهي:

1- ضمان تكوين نوعي عالي من أجل اندماج أحسن في الحياة المهنية.

2- التكوين للجميع، على مدى الحياة.

3- استقلالية المؤسسات الجامعية، وانفتاحها على العالم.

و بطبيعة الحال، ما يحمله هذا البرنامج النوعي من حزمة المزايا المتعددة، جعلت من تطبيقه أمرا عسيرا، ولّد نقاشا محتدما بين فئات المجتمع، سواء حول هويته أو حول مدى نجاعته في مجتمع كمجتمع الجزائر، حول نظام ل.م.د، فرأى بعض المعارضين لهذا النظام، أن الشهادة التي يمنحها تمس

بالخاصية الوطنية، الذي يظهر في ترك الحرية الكاملة للمؤسسات الجامعية في تحديد مجال التكوين والشهادات المرفقة، بحيث أن صياغة برامج التكوين والحجم الساعي له تعتبر من صلاحيات المؤسسات الجامعية.

ففي الوقت الذي تجاوزت فيه معظم الدول التي انتهجت هذا النظام، مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليم عندها والبحث عن إيجابية الإصلاحات، و في الوقت الذي أصبح فيه الأستاذ مساهما في هذا التكوين وضامنا له، هناك بعض الآراء التي ترفض التغيير وتتادي بعدم الجدوى منه.

في نظرنا أن هذا الاعتراض في غالب الأحيان راجع إلى سوء الفهم و عدم المعرفة، وفي حالات قليلة إلى القراءة الإيديولوجية الضيقة للمشروع. و من أجل إظهار عدم شرعية هذا الرفض، نجرد هنا التغيرات التي طرأت على المستوى الداخلي بالجامعة بالنسبة للأنظمة السابقة وفق المزايا التالية.

- التقييم المستمر للطالب خلال السداسي و الامتحان في نهاية هذا السداسي، يحضر الطالب بصفة أحسن لأنه يقوم فعلا بعمل منظم مما يزيد من حظوظ نجاحه.

- كيفية تدرج الطالب في دراسته تجعله يشعر بالمسؤولية، و تضعه أمام خيارين إما الانتقال أو إعادة السنة.

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

- التقييم المستمر و الاجتماعات التنسيقية والبيداغوجية والمرافقة، تساعد على التقارب بين الأستاذ والطالب.

- الأستاذ يدرك عروض العمل، يقيّمها ويكيفها مع التطورات العلمية والتكنولوجية للبلد.

- الشهادة تظل وطنية و لكن بأكثر مقروئية.

أما بالنسبة للخصوصيات الخارجية، فإن الشهادات الجامعية الجزائرية ستحتلّ لا محالة بمقروئية دولية. الطلبة والأساتذة سيحضون بدورهم بحركية أكثر، وستكون هناك شراكة بين المؤسسات والجامعات. مخابر البحث ستحتلّ كذلك بمصداقية عالية.

ومن أهم الاقتراحات التي نقدمها في هذا الموضوع هي:

- مواصلة دعم هذا الإصلاح لإزالة كل سوء الفهم.

- تحسين و تطوير الإعلام حول هذا النظام.

- إقامة حكم راشد من أجل التجديد البيداغوجي و ضمان جودة التكوين ومقارنة المؤسسات فيما بينها.

- وضع أسس هيكلية للتنسيق بين جميع المؤسسات التعليمية.

وأخيرا يجب التذكير بالمبدأ الأساسي الخاص بالمذكورة التوجيهية لإصلاح التعليم العالي " هذا الإصلاح ليس نهاية في ذاته، بل يجب أن يلبي تطلعات المجتمع. ويجب عليه تدعيم، صفة القطاع العمومي للمؤسسات الجامعية، الحفاظ على ديمقراطية التعليم العالي، و إعطاء فرصة للجامعة الجزائرية لتأمين تكوين ذو جودة يتجاوب مع المعايير الدولية، تمكين مؤسسات التعليم العالي من الاندماج في المحيط الاجتماعي، الإقتصادي والعمل على التجديد

الدائم للتعليم العالي لإدماج حاملي الشهادات العالية لمواجهة التطورات المهنية وتدعيم آلية التكوين الذاتي¹⁴.

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

أعطى النظام ل.م.د المتبع حديثا في الجامعات الجزائرية، اهتماما شديدا للتكامل المعرفي بين الوحدات التي يتشكل منها، سواء كانت أساسية أو إكتشافية وثقافية. إذ جعل من التكامل المعرفي، أهم المقومات التي يتشكل منها. من جملة المقومات التي يتكون منها، مقارنة بالنظام القديم (النظام الكلاسيكي)، الذي لطالما عجز عن إحداث الانسجام و التكامل المعرفي المطلوب معرفيا و منهجيا بين المقاييس المعرفية التي ينشأ منها، و هذا حينما بقت كل المواد العلمية والتقنية متباعدة الأوصال فيما بينها، لا تحقق الاتصال المعرفي المرجو من دراستها بالنسبة للطالب، فكثيرا ما يجد الطالب نفسه تائها بين المواد الشعبة الواحدة مفككة فيما بينها معرفية، نظرا لتباعدها معرفيا، الأمر الذي يجعل الإلمام بها واستيعاب حواصلها أمر صعب المنال، و هدف بعيد كل البعد عن الجهد المبذول في شتى جوانب الدراسة الجامعية، سواء كانت محاضرة أو تطبيق أو عمل موجه... فكان على نظام ل.م.د أن يراعي هذا الفراغ الواضح الذي كان عليه النظام التقليدي الكلاسيكي، عن طرق استحداث آليات جديدة تعمل على ملأ هذا الفراغ، ضمن جملة من الخطط التقنية و المنهجية لإحداث التكامل المعرفي بين وحدات الميادين المعرفي التي يعتمد عليها نظام ل.م.د، باختلاف التخصصات و الشعب. فأنشأ الميادين ثم الشعب ثم التخصصات، كما نصت عليه المادة 13 المنظمة لنظام ل.م.د، و التي تنص على أنه ينظم التكوين لنيل شهادة اللسانس أو شهادة

¹⁴ - عبد الله إبراهيم: البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، المركز الثقافي، ط1 2008 المغرب ص 103.

الماستر حسب ميادين التكوين و حسب الشعب والتخصصات، يقدم هذا التكوين على شكل مسالك نموذجية.

و يسمح هذا التنظيم للطالب باختيار المسلك النموذجي أو بناء مسلك تكوين فردي وفق مؤهلاته ومشروعه المهني المستقبلي، و يتضمن التكوين حسب المسالك و المستويات المتعددة، تعليما نظريا ومنهجيا و تطبيقيا و مطبقا. يمكن أن يتضمن التكوين وفقا لأهدافه، علاوة على ضمان اكتساب الطلبة ثقافة عامة، عناصر ما قبل التمهينية و عناصر تمهينية، و مشاريع فردية أو جماعية، و تربص أو عدة تربصات، و كذا تعلم طرق العمل الجماعي واستعمال مصادر التوثيق ووسائل الإعلام الآلي، و كذا التحكم في اللغات الأجنبية¹⁵. انطلاقا من تجانس المواد المعرفية فيما بينها، حتى يتمكن الطالب من إستيعاب حيثيات ما يدرسه بصورة منطقية، و أن لا يشعر بصعوبة التلقي و الإحاطة التي في كثير من الأحيان تكون ناتجة عن التباعد المعرفي بين الوحدات و المواد التي يكون فيها. فيكون فيها مستجلا ، وفي بعض الأحيان لا مباليا ، مما يخلق عدة مشاكل معرفية و إدارية كعدم قدرته على مواصلة الاستمرار فيها، مما يضطر إلى تغيير الشعبة باحثا عن شعبة بديلة يحقق فيها الإلمام المعرفي، أو الانقطاع الكامل عن الدراسة أو الانقطاع الظرفي وغيرها من المشاكل التي تنعكس سلبا على مردود الطالب معرفيا .

الشيئ الذي دفع بوزارة التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر والمؤسسات الجامعية، أن تولي الاهتمام لخلق ميادين و شعب و تخصصات معرفية تراعي تكامل المعرفي و العلمي، حتى يلم الطالب بحيثيات الشعبة

15- Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: Règles d'organisation et de gestion pédagogique modalités d'évaluation et de progression, Licence ET Master p 03.

التي يتكوّن فيها، بالإضافة إلى ما يوفره التكامل من ثقافة علمية شاملة لمعرفة التخصصات التي ينشأ منها، خاصة إذا تعلق الأمر بالتكوين القاعدي الخاص بالتكوين الجامعي.

ينطلق التكوين العلمي في نظام ل.م.د من التكوين المشترك، الذي يضم عدة مواد منسقة في وحدات معرفية متداخلة، و تتفاوت قيمة الوحدات حسب رصيد المخصص لها، بما تحمله من مواد، تعتبر الحجر الأساسي في تخصص الطالب الذي اختاره، و دراسته في نفس الميدان لوحدات أخرى أقل قيمة من الوحدات الرئيسية، التي تساعد على الانفتاح على المعارف أخرى تمكنه و في نفس الوقت تساعد على التعمق في مواد الوحدة الأساسية التي سيتخصص فيها الطالب، و هكذا يكون الطالب بعد إنهائه لستاسيين الأوليين، قد ألم بجميع المعارف و التقنيات المتعلقة بالتخصص المراد التكوين فيه، وهذا ما نصت عليه المادة رقم 16 المنظمة لنظام ل.م.د في النص التالي "تنظم المسالك التكوين لنيل شهادة اللسانس في ستة سداسيات تتضمن ثلاثة مراحل:

1- تمثل المرحلة الأولى، مرحلة التعرف على الحياة الجامعية و التكيف معها واكتشاف المبادئ الأولية للتخصصات.

2- تمثل المرحلة الثانية مرحلة التعمق وترسيخ المعارف و التوجيه التدريجي.

3- تمثل المرحلة الثالثة مرحلة التخصص، وتسمح باكتساب المعارف والمؤهلات في التخصص المختار.¹⁶

إن التنوع المعرفي الذي يتضمنه الجذع التكويني المشترك لميدان نظام ل.م.د، يوفر الثراء المعرفي الطالب، الذي يساعده على الاستمرار في الإلمام بمعارف مسار التكوين، و الإحاطة بجميع خصوصياته، حتى يكون الطالب على دراية تامة بما درسه و لما سيدرسه في المراحل التدريجية الذي هو مقبل عليها مستقبلا، تجعله أكثر تحكما في دراسته. هذه الامتيازات في مجملها كانت تنقص الطالب في النظام القديم، و لا غرابة عندما نجد إقبال الطلبة الكبير على اختيار نظام ل.م.د رغم نقص المعلومات والحصص التدريبية عنه، الذي كثيرا ما جعل الطالب جاهلا لقواعده و استراتيجياته.

الطالب في دراسته لمقاييس نظام ل.م.د علوم اجتماعية، يجد نوعا من الصعوبة مقارنة بالعلوم التجريبية، و هذا راجع إلى صعوبة طبيعة مواضيع المقاييس التي يتكون منها. و يكاد أن يكون موضوع الإنسان هو الموضوع الأساسي للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، و هدف من مثل هذه الدراسات التي تجري في مختلف فروع العلوم الاجتماعية، هو معرفة و فهم الإنسان والمجتمع الذي ينمو فيه، ومعنى ودلالة أفعاله، فعلم النفس مثلا نجده يركز على الظواهر النفسية، أما علم الاجتماع فإنه يبحث في تفسير الظواهر الاجتماعية، و الفلسفة تركز على دراسة أنماط الفكر بجمع فروع، الأخلاقية و السياسية والمعرفية و الجمالية.

إن العلوم الاجتماعية لها طريقة عملها الخاصة، و لفهمها يجب أن نضع في أذهاننا أننا بصدد دراسة كائنات بشرية، و يعني أننا نتعامل مع كائن يتفاعل ويتجاوب ويتغير ويملك وعيا ومقدرة على التعلم والفهم، لهذا دراسة مواضيع العلوم الاجتماعية تتطلب نوعا من الصبر و الحرص، و في هذا الشأن يقول موريس أنجرس: (إن أية محاولة لوضع قائمة تامة و صادقة لكل فروع التي

يمكن إدراجها تحت اسم العلوم الإنسانية، ربما تكون عملية مثيرة، فضلا عن ذلك لا يوجد تعريف واضح و مقبول عالميا للفروع التي يحتوي عليها قطاع العلوم الاجتماعية، و يمكننا في نفس الوقت الاحتراس من أن كل مواضيع الدراسة الخاصة بالكائن البشري، و التي يتم تناولها تكيفية علمية، هي بالضرورة فروعاً للعلوم الاجتماعية)¹⁷.

الجدول التالي يبين أهم الفروقات بين العلوم الاجتماعية و العلوم التجريبية:

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

¹⁷ - موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي و كمال بوشرف وسعيد سبعون، دار الفصبة للنشر، الجزائر 2006 ص 62.

في الجدول التالي، الخاص بوحدة التكوين المشترك لميدان العلوم الاجتماعية، سنحاول أن نوضح فرص التكامل المعرفي التي يحظى بها هذا النظام، في السداسيين الأوليين.

محتوى التدريس السنة الأولى: تكوين أساسي مشترك علوم اجتماعية

2009 / 2010.

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

من خلال قراءتنا للجدول الخاص بوحدة السداسيين الأوليين المشكلين للجدع المشترك علوم اجتماعية، و ما يتضمنه من فرص التكامل المعرفي فيما يلي:

حينما ينجح الطالب من الحصول على شهادة البكالوريا، و بعد اختياره لميدان العلوم الاجتماعية لكي يتخصص في إحدى تخصصاته العديدة، التي يرى فيها تطلعاته المعرفية أو المهنية، حسب الرغبة. يشرع في دراسة مقاييس السداسي الأول المقسمة حسب طبيعة الوحدات التي يتكون منها هذا السداسي و هي:

وحدة التعليم الأساسي1: التي تتكون من أربعة مقاييس أساسية في نظام ل.م.د علوم اجتماعية و هي: مدخل إلى الفلسفة العامة1 و مدخل إلى علم النفس و مدخل إلى علم الاجتماع و مدخل إلى علم المعلومات و الوثائق، وهي مقاييس هامة للطالب في تكوينه في العلوم الاجتماعية. و الملاحظ أن هذه المقاييس تكمل بعضها البعض معرفيا و منهجيا، يتوقف يدرس فيها الطالب أهم التيارات و النظريات المعرفية و المنهجية و مدارسها، فيكون فيها الطالب معرفته الاجتماعية و رأى متعددة بتعدد نظرياتها وتياراتها، وللإشارة أن الطالب يدرس مقاييس هذه الوحدة في إطارها العام، و الإحاطة بها تاريخيا، حتى ينسجم الطالب مع المحتوى المعرفي لميدان العلوم الاجتماعية، و مع المحيط العام للجامعة، وتحظى مقاييس هذه الوحدة بالاهتمام، الذي يظهر في مجموع أرصده 23 رصيد.

وحدة التعليم التعليم الاستكشافي1: تتكون من تقنيات القراءة و التحرير، التي تساعد الطالب من تعلم تقنيات قراءة النصوص و تحليلها و شرحها، كما تساعد الطالب أيضا على اكتساب مهارة الكتابة التحليلية و تحرير النصوص،

فهو مقياس تقني، يتكون فيه الطالب على تقنيات تفكيك النصوص وتوثيقها وتصنيفها و تبويبها، و هو بذلك يكون مكملا معرفيا هاما لمقاييس الوحدة الأساسية، إذ تساعده في التعامل مع النصوص الفلسفية و السوسيولوجية و البسيكولوجية و المعلوماتية. فهو مقياس ذو طابع استكشافي لما هو موجود في الفروع المعرفية الأخرى المختلفة، و هو أقل قيمة من مقاييس الوحدة الأساسية، بعد أن حدد رصيده ب 03أرصدة.

وحدة المنهجية1: تتكون هذه الوحدة من مقياس العلوم الإنسانية و الاجتماعية مدارس ومناهج، و هي أيضا وحدة مساعدة على اكتساب المعرفة و التكوين. به يكتسب الطالب التقنيات المنهجية المتعددة ، وكيفية تطبيقها على النصوص المعرفية، كما يدرس فيه الطالب الجانب التاريخي لتكون هذه المناهج والتطلع للمدارس التي ظهرت بها هذه المناهج، و للتذكير أن الطالب هنا يدرس في السداسي الأول الجانب التاريخي لفلسفة المناهج و معرفة المدارس التي كانت وراء ظهور هذه المناهج. أما ما يتعلق بتطبيق تقنيات هذه المناهج فيتعرف عليها خلال السداسي الثاني. و هو الآخر يحقق تكاملا معرفيا مع مقاييس الوحدات السالفة و تداخلا معرفيا إيجابيا للطالب في تكوينه العلمي، و حدد رصيده ب 02.

وحدة الثقافة العامة1: تتكون من مقياس مدخل إلى الأعلام الآلي و مقياس لغة أجنبية(فرنسية + إنجليزية)، و هي أيضا وحدة مكملة للوحات السابق ذكرها، تمكن الطالب من استعاب النظريات المعلوماتية و كل ما يتعلق بالإعلام الآلي و تطبيقاته، و أيضا تعلم لغة أو لغتين أجنبيتين تساعد الطالب بالإلمام بما يكتب حول معارف ميدان العلوم الاجتماعية بلغات غير اللغة الأصلية، و حدد مجموع رصيده ب02 رصيد.

و ما يجب ذكره هنا حول طبيعة هذه الموحّدات المشار إليها أعلاه، أنها كلها عبارة عن مدخل عام للمعارف المحددة بها، حتى تمكن من الطالب أن يستقر و يتعرّف على المعارف المراد تكون فيها خلال مشوار دراسته الجامعية، وهذه المراعاة تعكس حضور الجانب البسيكولوجي في التهيأ والتعريف بالمحتويات الدراسية التي يقبل عليها الطالب، و هذه الميزة تعتبر امتياز يتميز به نظام ل.م.د مقارنة بباقي الأنظمة.

و بعد أن يكمل الطالب دراسة مقاييس وحدات السداسي الأول، و بعد أن يمتحن فيها، ينتقل الطالب مباشرة إلى دراسة مقاييس وحدات السداسي الثاني. إذ تعتبر مقاييسه عبارة عن امتداد لوحدات السداسي الأول. و إذا كانت وحدات السداسي الأول مجرد وحدات مدخّلية للمعارف التي سيتكون فيها الطالب خلال تكوينه الجامعي، حتى يستقر و يتعرّف الطالب على محيطه الجديد، و حتى أيضا يتعرف الطالب على طبيعة المعارف التي يتكون منها نظام ل.م.د علوم اجتماعية، يكون جاهزا لكي يتعمق في هذه المعارف بشكل جيد في مقاييس وحدات السداسي الثاني، و بذلك يكون الطالب امتك جاهزية قصوى لاستمراره في دراسة معارف النظام و التدرج التدرجي في هذا النظام بكل نجاح.

الإستراتيجية المعرفية لنظام ل.م.د:

يرجع أصل مصطلح إستراتيجية إلى اللغة اليونانية و هو " استراتيجوس " وتعني القائد. و هذا المصطلح يستخدم في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يرسمها القائد من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف، أو بمعنى فن القيادة، أو الخطة العامة لمعركة أو حملة عسكرية شاملة.

استعارت العلوم التربوية هذا المصطلح، و يعني في هذا المجال الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية، و إذا طوعنا هذا المعنى ليلاءم عملية التعليم و التعلم فالإستراتيجية تعني مجموعة من الخطوط أو الخطوات الإرشادية التي توجه المعلم إلى تحقيق أهداف تدريسية محددة.

يمكن ترجمة هذا التعريف إلى تعريف إجرائي للإستراتيجية ، فعادة أن الإستراتيجية عبارة عن مجموعة متجانسة و متتابعة من الخطوات يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس و مهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي، و الإمكانيات المتاحة و ذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة.

و لما كان الاهتمام الآن قد انتقل من عملية التعليم إلى عملية التعلم، و من الفصل بينهما إلى ربطهما، و توضيح التفاعل بينهما فيما اصطلح عليه بعملية التعليم و التعلم، فإن دور المعلم لم يعد هو الوحيد الذي يؤدي أثناء العملية التعليمية، و لكن أصبح للمتعلم دورا في هذه العملية.

و لما كان مصطلح التدريس يعطي انطبعا بأن هناك فردا يقوم بالتدريس لآخر و بالتالي فاتصال أثناء العملية التعليمية يكون في اتجاه واحد و هنا يتنافى مع النظرة السائدة حاليا عن العملية التعليمية، فإننا نفضل استخدام مصطلح التعليم و التعلم لأنه يتمشى مع الفلسفة الحديثة للتربية، التي ترى أن للمعلم دور، وللمتعلم دور و أن التعليمية تجري في عدة اتجاهات من المعلم إلى المتعلم، و من المتعلم إلى المعلم وبين المتعلمين و بعضهم.

و بناء على هذا نفضل استخدام مصطلح استراتيجيات التعليم و التعلم بدلا من مصطلح استراتيجيات التدريس و ذلك تأسيسا على النظرة الحديثة للعملية التعليمية.

و نظام هو الآخر قد تبين عدة استراتيجيا منهجية و معرفية، يحدد بها أهدافه المسطرة، إذ تهتم الدراسات العلمية في نظام ل.م.د، بالفهم و الشرح والتفسير و التجريب حسب طبيعة الميادين والتخصصات، و يربط مسائل البحث العلمي المتبع بشؤون المجتمع، مما يجعله يولي اهتماما خاصا بنجاح تطبيقاته وبحوثه الميدانية و فاعليتها، و إدراك إمكانات تقدم جملة النظريات و المناهج العلمية المطروحة. و من هذا المنظور يمثل الاستغراق في شؤون المجتمع نقطة هامة يتميز بها نظام ل.م.د، و القيام فيه بأبحاث علمية بحثة الشرط الضروري لخلق شروط ملائمة تساعد على التقدم العلمي.

يساعد نظام ل.م.د، أيضا العلم بالمراجعة المستمرة للنتائج طبقا لتفسير الشواهد و الوقائع، في حين تتطلب وظيفة الخدمة المجتمعية اتخاذ قرارات نهائية حتى ولو وجدت الشواهد على عدم الصدق الكامل لهذه القرارات.

فرض نظام ل.م.د الجديد، بديلا عن نظام كلاسيكي ظل متسما بالبيروقراطية العلمية، حين يسود السلوك البيروقراطي في تمويل الأبحاث و الطلب عليها، وتحديد موضوعاتها. التي ظلت عقبة تحول دون تقدم العلم¹⁸.

في نظام ل.م.د علوم اجتماعية، يرتسم الخط الفاصل بين شكل البحث النظري المجرد RECHERCHE THEORIQUE ، الذي يتعاطاه الطالب في السداسيين الأوليين الخاصين بالجذع المشترك، حيث يتعاطى شتى المواضيع البحثية

¹⁸ - عبد الله إبراهيم: البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ص 23.

بصفاء ذهني. و بدرجة عالية من الفعالية الذي يزداد تطوراً ووضوحاً مع باقي السداسيات.

و هذه بعض استراتيجيات نظام ل.م.د:

سنتناول في هذا الجزء بعض استراتيجيات التي يعتمدها نظام ل.م.د و منها:

1- إستراتيجية الاكتشاف:

العمل على حل المشكلات المعرفية، و تطبيقها على مختلف المجالات، الاقتصادية، الاجتماعية، الدينية، التنموية، الثقافية و السياسية. و تحسين قدرات الطالب الاستكشافية بمختلف المناهج التي تساعد على ذلك والأساليب، كما أنه يعتمد آلية التكوين الفردي، عن طريق ترك العنان للطالب فردياً في التعبير عن قدراته التعليمية و إظهار مهاراته الخاصة في البناء والتحليل العلمي و تركه يطرح مختلف تصوراتهِ حول المواضيع و صياغة البدائل والحلول، حتى يكون للطالب مرونة حيوية في التعامل مع المواضيع، وتشجيعه على الاكتساب الذاتي الذي يؤهله للتداول الحر للمواضيع التعليمية بكل مسؤولية، كما يسمح هذا النظام على التعلم الجماعي داخل مجموعات منظمة، تعمل سوياً على إنجاز البحوث والتمارين الدراسية، في جو متكامل يسمح بزرع ثقافة الحوار الجدل و التعاون المعرفي بين الطلبة.

- التمرن على حل المشكلات:

- تتكون هذه الطريقة من ثلاثة عناصر هي: المشكلة و مجموعة الطلبة وعنصر المشاركة. تبدأ بموقف مشكل تطرحه المجموعة، و يلي ذلك بحث الطلبة عن الحلول و إبداء المواقف حيال المشكل المطروح، عن طريق

التفكير الجماعي، ثم إشراك المجموعة في مناقشة ما تم التوصل إليه، وتناول كل عنصر على حدة.

فالمشكلة المطروحة هنا و التي تجمع عناصر الطلبة حولها، عنصر هام في آليات التعلم ، و كلما كان اختيار المشكلة دقيقا كان ذلك ضمان لنجاح هذه الإستراتيجية، لذلك فهناك عدة مقومات ينبغي أن تتوفر في المشكلة نوردها في الآتي:

- أن يمثل الموقف المشكل مشكلة بحق لجميع الطلبة، ففي بعض الأحيان ما يمثل مشكلة لأحد الطلبة قد لا يمثل مشكلة للآخرين.
- أن تكون المشكلة في مستوى الطلبة، و لا تكون أعلى بكثير من مستواهم حتى لا يشعروا بالإحباط عند مواجهتها.
- أن يكون للمشكلة أكثر من حل، حتى تمكنهم على الإبداع.
- أن تكون المشكلة مفتوحة، حيث تحثهم على استمرار البحث فيما يتفرع منها من تساؤلات بعد حلها.¹⁹

إن نظام مجموعات، يحفز على العمل الجماعي و التفكير التعاوني، حيث يقسم الطلبة إلى مجموعات متساوية. ينشط أفراد المجموعة في دراسة المشكلة، وتحديد أبعادها، و وضع تصوراتهم عن الحلول الممكنة، ثم يترجمون هذه التصورات إلى إجراءات فعلية، و يمكن خلال التنفيذ- و غالبا ما يحدث هذا- أن يتناقش أفراد المجموعات مجتمعة بتنفيذ إجراءات الحلول المقترحة حول المشكلة، و يجب أن يراعي هذا التنفيذ نوعية المشكلة

¹⁹ - حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج و تنظيمها، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، ط1 2005 عمان الأردن ص 147.

المطروحة، فيتبادل أفراد المجموعة حولها الرأي، و وجهات النظر، في الحلول المختلفة و ذلك لتقييم كل منها من حيث الوقت الذي تستغرقه إجراءات تنفيذ كل حل، ومستوى سهولة أو صعوبة الإجراءات، و تكلفته، والجهد المبذول في التنفيذ و مدى ملائمة للإمكانات المتاحة و ما إلى ذلك حتى يمكنهم تحديد أفضل الحلول أو أكثرها مناسبة.

أما ما يتعلق بتممية قدرات الطالب الاستكشافية و تفجيرها، نجدها تاريخيا كانت معتمد في المعارف الحديثة في أوروبا، و هي إستراتيجية نبعت من فلسفة التربية التي كانت رائجة في العصر الحديث، التي ترى بضرورة أن يكون المتعلم إيجابيا أثناء عملية الاكتساب المعرفي، و أنه كلما بحث عن المعرفة واكتشفها كلما استوعبها على أساس من الفهم العميق، و أن دور المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد والتشجيع و التسيير، و ذلك بجانب تصميم المواقف التعليمية المناسبة التي تحت الطالب على اكتشاف المعلومات والذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة، و مناقشة ما يتم اكتشافه.

تساعد هذه الطريقة أيضا، على تدريب الطالب على أساليب البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة كا: المراجع و الدوريات العلمية والمختبرات والمتابعة والملاحظات الميدانية، والرحلات العلمية وغيرها. إذ تتيح للطالب أن يفهم بعمق أكثر من الطالب الذي تقدم له المعلومة جاهزة، أو في صورتها النهائية وأن يحتفظ بها لمدة أطول، و أن يوظفها في مواقف متشابهة.

وعلى الرغم من أهمية هذه الطريقة، إلا أنها تحتاج إلى فترة زمنية طويلة، وبالتالي يقل حجم المعارف التي يتعلمها الفرد بالنسبة للجهد و الوقت المبذولين، وذلك إذا ما قورن بحجم المعارف التي يتلقاها الفرد عندما يستخدم إستراتيجية العرض التي تعتمد على التلقين. غير أن اكتساب الطالب لأسلوب

البحث والاكتشاف قد يعوض ذلك على المدى الطويل، علاوة على ذلك تنمي هذه الإستراتيجية عدة مقدرات لدى الطالب مثل التصنيف، و تكوين العلاقات، والتمييز بين المعلومات التي تنتمي إلى موقف معين.

كما تمكن الطالب أيضا على الاهتمام بعنصر الذاتية و المبادأة، و الاكتشاف الذي يصل إليه يكون قد سبق للطالب أن خطط لخطوات الوصول إليه، ويوجه الطالب خطوة تلو أخرى إلى أن يصل إلى المعلومة أو الشيء المراد اكتشافه، وبالتالي فإن فرصة الطالب في اختيار خطوات الوصول إلى الاكتشاف تكون محدودة للغاية، لأن معظم الخطوات محددة مسبقا من الأستاذ، و يفضل استخدام الاكتشاف الموجه عند تدريب الطالب على عمليات الاكتشاف و تتبع الخطوات التالية:

- يعرض الأستاذ بعض المعلومات أو البيانات التي تربطها علاقة ما، أو تحكمها قاعدة معينة.

- يوجه الأستاذ طلابه خطوة تلو الأخرى لدراسة و فحص المعلومات أو البيانات التي عرضها عليهم، وذلك لتكوين العلاقة بينها.

- يوجه الأستاذ طلابه إلى اكتشاف القاعدة التي تحكم هذه المعلومات أو البيانات.

- يتحقق الطلاب بمساعدة الأستاذ من صحة ما تم اكتشافه بالنسبة لحالات أخرى مشابهة.

أما ما يخص دور الإرشاد في التكوين المعرفي الذي يحظى به نظام ل.م.د، فيظهر في عدة مستويات منها، ترك الطالب يعرض معلوماته بكل حرية حتى

يصل إلى الاكتشاف المطلوب، و يرشده فقط عند الحاجة الملحة، وتتبع الخطوات التالية في تنفيذ ذلك:

- يعرض الأستاذ معلومات أو بيانات.

- يذكر الأستاذ لطلابه القاعدة أو العلاقة المراد اكتشافها.

- يرشد الأستاذ طلابه عند الحاجة أثناء تعاملهم مع المعلومات أو البيانات المعطاة لهم، ثم يتحقق الطالب بمساعدة أستاذه من صحة ما تم اكتشافه.²⁰

جملة هذه الأساليب الحيوية تحفز الطالب على حب الاستطلاع، و تمنحه الفضول العلمي ، الذي له دور تربوي هام يظهر في إظهار الطالب لاهتماماته المعرفية.

و الملاحظ من مزية التفكير الجماعي، يظهر في ثرائه المعرفي، إذ يكون أكثر إنتاجية من التفكير الفردي، لأن التفكير ضمن مجموعة يساعد على إثارة الأفكار و تنوعها و تنظيمها، وعلى إنتاج المعلومات. كما يساعد على إيجابية الطلبة وتفاعلهم واكتسابهم لمهارات العمل الجماعي، وحب التعاون والقبول برأي الآخر واحترامه، و القدرة على المبادأة، و التفكير الجماعي.

وتتلخص آليات العمل الجماعي في النقاط التالية:

- تكوين المجموعة، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات وفق أسس معينة، إما القدرة أو مستوى التحصيل، أو الميول والاتجاهات والاهتمامات.

²⁰ - المرجع نفسه ص 149.

- تكليف المجموعة بعمل بحثي محدد يوكل إليها، و تناقشه و توزع الأدوار على أفراد المجموعة.

إشراف الأستاذ على سير العمل و تقدمه في كل مجموعة بتوجيهاته وإرشاداته، و يصحح مسارهم أثناء إنجاز العمل إن احتاج الأمر كذلك.

تقويم نتائج المعمل، إذ بعد الانتهاء منه، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام بقية المجموعات، و يعلق الأستاذ و أفراد المجموعات الأخرى على عمل كل مجموعة، و يكون حكم إنجاز كل مجموعة في ضوء معايير محددة مسبقا.

و هناك شروط لاستخدام إستراتيجية التعليم في مجموعات، لعل أهمها الشعور بالحاجة الماسة إلى إنجاز عمل معين، و يصعب أن يقوم به الطالب بمفرده، و ضرورة إثارة اهتمام أفراد المجموعة و حثهم على الإيجابية أثناء العمل داخل المجموعة. هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة كي يبدوا آرائهم بحرية، و يقبلوا النقد و الرأي الآخر أثناء فترة التكوين.

أما عن الكيفية التي تدار بها هذه المجموعات ، فتدار بعدة أساليب منها أن يدير الأستاذ جميع المجموعات، أو يعين أحد الأفراد المجموعات لإدارتها تحت إشرافه، أو يعين مساعدا له، و يشرف الأستاذ إشرافا عاما على جميع المجموعات عند استخدام الأسلوب الثاني و الأسلوب الثالث.

و يساعد العمل في المجموعات على نمو الطالب من خلال زملائه، إذ يكسبه مهارة و القدرة على حل المشكلات، و يوفر العمل في مجموعات أسلوبا للتطبيع الاجتماعي لأفراد المجموعات من خلال اندماجهم في أنشطة تعليمية تيسر لهم الحصول على المعرفة، و اكتساب مهارات علمية و اجتماعية

وأساليب تفكير جماعية و يساعد على تنمية اتجاهات موجهة نحو العمل الجماعي، والتعاون واحترام آراء الآخرين و تقبل النقد.

هناك عوامل كثيرة تؤثر على الفرد بعضها وراثي، و الأخرى مكتسبة، وتتباين هذه العوامل من فرد لآخر. محصلة هذا التباين يطلق عليه الفروق الفردية أو الفروق بين الأفراد، هذه الفروق توجد بين أي مجموعة من الأفراد و تتسع هذه الفروق عادة كلما زاد أفراد المجموعة، و تسمى المجموعة في هذه الحالة غير متجانسة.

و منذ أن نشأ التكوين الجماعي و كيفية مراعاة الفروق الفردية، يعتبر مشكلة من المشكلات التي تواجه المسؤولين عن العملية التعليمية. و يزيد هذه المشكلة تفاقمًا أن التعليم يتم بصورة جماعية لمجموعات غير متجانسة في أغلب الأحوال و بنفس أسلوب التدريس، و تدرس المجموعة نفس المقرر الدراسي، ويرجعون إلى نفس المراجع أو الكتب، علاوة على ذلك فالوقت المتاح للعملية التعليمية هو نفسه بالنسبة لجميع الطلاب، و ذلك بصرف النظر عن اختلاف مستوى التحصيل، والقدرة على الانتباه والتركيز، ومستوى الاستعدادات والقدرات لدى أفراد المجموعة الواحدة.

كل هذه الضوابط و الظروف تحول دون أن يأخذ كل فرد فرصته في التعلم حسب استعداداته و قدراته وإمكاناته، و سرعته في التحصيل²¹.

فالطلاب ذوي المستوى الأقل من المتوسط، و أيضا الطلاب ذوي المستوى الأعلى من المتوسط لا يتحقق لهم في ظل التعليم الجماعي الفرصة في التعلم التي تتناسب مع خطوهم الذاتي.

²¹ - المرجع نفسه ص 151.

جاءت حركة تفريد التعليم في نظام ل.م.د، كأحد الحلول لمواجهة المشكلات الناتجة عن وجود الفروق بين الطلاب داخل المجموعات غير المتجانسة، هذه الحركة مفادها أن كل طالب قابل للتعليم، و يمكنه الوصول إلى نفس مستوى الإتقان في تعلمه مثل أي فرد من مجموعته لو أُتيح له الزمن المناسب لخطوه الذاتي في عملية التعلم.

هناك ضوابط أخرى للتعلم الفردي، منها نقطة البدء التي قد تختلف من متعلم لآخر حسب مستواه المبدئي في الموضوع الذي يدرسه، و تحدد نقطة البدء باختبارات تطبق على أفراد المجموعة تسمى اختبارات التسكين. كذلك تختلف طريقة التعليم و أسلوب معالجة و المضمون العلمي، و نوعية المواد التعليمية باختلاف أنماط تعلم الطلاب.

و يمكن لكل طالب أن ينطلق في تعلمه من نقطة بدء مختلفة عن أقرانه حسب مستواه المبدئي، و يسير في مسار تعلمه حسب ما يتيح له خطوه الذاتي، ويتاح له الزمن المناسب لقدراته و إمكانياته في دراسة الموضوع، و في مقابل هذه التيسيرات لا بد أن يصل إلى مستوى الإتقان في دراسته لهذا الموضوع وإلا لا يسمح له بالانتقال إلى دراسة الموضوع التالي.

و هنا يقاس مستوى تعلم الطالب بمعدل تقدمه في التعلم بالنسبة لذاته. ماذا كان مستواه و ماذا أصبح؟. و في ظل التعليم الفردي لا بد و أن يصل الطالب إلى مستوى الإتقان حتى لو اضطر لإعادة دراسة الموضوع أكثر من مرة.

و نعني بالتعلم الذاتي، أن الفرد يقوم باستخدام وسائل معينة لكي يعلم نفسه دون الحاجة إلى أستاذ يقوم بتعليمه بطريقة مباشرة. و قد نبعت فكرة تعليم الفرد لنفسه أو ما يطلق عليه بالتعلم الذاتي من عدة اعتبارات لعل أهمها:

- أن كل طالب قادر على انتقاء أسلوب التعلم الذي يناسبه.

- أن يكون هناك فروقا فردية بين الطلاب، و من المنطقي أن نترك كل طالب ينطلق في تعلمه حسبما تتيح له قدراته دون أن يتخلف لانتظار طالب أقل من مستواه فيشعر بالملل. أو يتخلف عن طالب أعلى من مستواه فيشعر بالإحباط.

- هناك تزايدا و تطورا، و نموا في الفروع المختلفة للمعرفة، و المجالات المتنوعة لتطبيقاتها، و لم تعد سنوات الدراسة في المؤسسات التعليمية كافية لحصول الطالب على كل أو معظم ما يستجد من معارف، و أساليب تطبيق. وبالتالي فإن هنا حاجة لتدريب الطالب على تعليم ذاته، و الاستمرار في التحصيل والبحث عن المعرفة بعد تخرجه في المؤسسات التعليمية حتى يتمكن من مواكبة التزايد المتسارع والتطور الحادث في ميادين المعرفة وتطبيقاتها.

و هناك عدة أساليب يتيحها له هذا النظام، يستخدمها الفرد لتعليم ذاته منها التعليم البرنامجي، والحقائب التعليمية، و برامج التعليم بالكمبيوتر، والمديولات، والأنترنت و غيرها.

أما التعليم التعاوني و التكافلي الذي يعتمد نظام ل.م.د، لا يعني التنافس، حيث يقسم الطلاب في مجموعات ، يتعاونون في حل مشكلة معرفية أو دراسة موضوع أو إنجاز عمل علمي معين، و يتحمل كل طالب نفسه وزملائه، وينحصر دور الأستاذ هنا في التوجيه و الإرشاد و التحفيز والتسيير وتقويم المجموعة لا غير.

و بدأ الاهتمام بالتعلم التكافلي في جامعاتنا مع الثمانينات، و تزايد الاهتمام به بمرور الزمن لعدة اعتبارات، لعل من أهمها أن المشكلات التي تواجهنا في الوقت الحاضر متعددة الأبعاد و يحتاج حلها إلى مجموعة من الأفراد يعملون عقولهم في حلها، و هذه النوعية من المشكلات يصعب على فرد واحد أن يقوم بها.

و للتعلم التكافلي عدة مزايا منها، أنه يتيح التفاعل داخل المجموعة و يساعد على تحقيق أهداف تربوية مثل تكوين اتجاهات و تنميتها، و ترسيخ القيم و تثمين العمل الجماعي التكافلي، و اكتساب القدرة على التفكير الجماعي، و حل المشكلات، و تنمية التفكير الابتكاري، و اكتساب مهارات اتخاذ القرار.

و هناك خمسة عوامل أساسية يقوم عليها التعلم التكافلي لتفادي التنافس بين المجموعات، و لتعريف الطلاب بأن العمل في هم عمل تكافلي حيث يتم تقويم المجموعة ككل، و ليس كأفراد كما هو الحال في التعليم الجماعي، الذي تؤدي ظروفه و آلياته إلى التكافل بين الطلبة و هي:

- الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة.
- التشجيع المتبادل بين أفراد المجموعة.
- تحمل المسؤولية، و محاسبة طالب.
- التكامل بين مهارات الأفراد داخل كل مجموعة.
- الاستمرارية في عمل المجموعة مع التغذية الراجعة المستوردة.

و في هذه الخطة يكون الأستاذ مسئول عن إدارة مجموعات التعلم، و توزيع العمل و تنظيمه داخل كل مجموعة و تحديد أدوار الطلبة. و تشجيعهم وتوجيههم و تحفيزهم على العمل و الاجتهاد، و تقويم آراء كل مجموعة وإثابة المجموعة التي تتجز مهامها بنجاح و تميز. و للأستاذ أدوار ومسؤوليات تجاه كل مجموعة نوضحها في الخطوات التالية:

- يعد الأستاذ بيئة التعلم، و يجهز المواد التعليمية و الأجهزة و خلافه التي يحتاجها الطلاب أثناء عملهم. كما أنه مسئول عن تحديد أهداف و توزيع الطلاب على المجموعات، و تعريفهم بأدوارهم في إنجاز العمل المطلوب وتوضيح معايير النجاح على مستوى الفرد الواحد، و المجموعة ككل.

- متابعة الأفراد داخل كل مجموعة أثناء عملهم، و تجميع بيانات عن أداء وسلوكيات الطلاب، وإمدادهم بالتغذية العلمية، و ملاحظة مدى تقدم أفراد المجموعة في العمل، و إرشادهم عند الحاجة، وحفزهم على إنجاز العمل في الزمن المطلوب.

- يتيح الأستاذ الفرصة لطلابه، مناقشة أدائهم و سلوكياتهم التي مارسوها خلال فترة إنجازهم للعمل. ثم يقوم بالتعليق على ما لاحظته على الطلاب أثناء عملهم، و يقيم أداء كل مجموعة و يعرض السلبيات والإيجابيات على طلاب المجموعة، و بعد ذلك يثيب المجموعة أو المجموعات التي أدت العمل بدقة ونجاح و تميز.

أما دور الطالب في هذه الطريقة، يظهر في عملية التعليم و التعلم، إذ هو مسئول عن إنجاز البحوث العلمية الذي يكلف بها كفرد من مجموعة، والطالب دوره البحث المعلومات و تجميعها و تصنيفها، وربط الخبرات

السابقة بالحالية، و توجيه زملائه أثناء العمل، و بذل أقصى ما يستطيع من جهد، و في وظيفته هذه يقوم يمر بثلاث مراحل و هي:

المرحلة الأولى: تبدأ هذه المرحلة بتعريض الطلاب لخبرات مباشرة تثير لديهم استفسارات و أسئلة. قد لا يجدون إجابات عليها في حينها، لذا فهم يبدعون بالقيام بأنشطة فردية كانت أم جماعية للعثور على إجابات لأسئلتهم، وتوضيحات لاستفساراتهم و ربما أثناء ذلك يصلون إلى اكتشاف قاعدة أو علاقة غير معلومة لديهم.

المرحلة الثانية: تستخدم هذه المرحلة الخبرات التي اكتسبها الطلاب من المرحلة السابقة، و يطلب من الطلاب الوصول إلى تعميمات لما اكتسبوه في المرحلة السابقة، و في حالة إذا ما أخفق الطلاب في تحقيق هذا الهدف فتقدم لهم التعميمات من مصادر مختلفة مثل الأستاذ، أو المراجع، أو وسائط تعليمية.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة، يطبق الطلاب ما توصلوا إليه و حصلوه في المرحلة السابقة على مواقف جديدة، و ذلك من خلال أنشطة يقومون بها تساعد على انتقال أثر ما تعلموه إلى هذه المواقف الجديدة ، و تعميم خبراتهم التي اكتسبوها.

خلال هذه المرحلة أيضا، يتعين على الأستاذ أن يكون يقظا في متابعته لطلابه، مستمعا إلى مناقشاتهم وحواراتهم، و يتيح لهم الوقت الكافي لكي يطبق الطلاب ما قد تعلموه في المرحلتين السابقتين.

و هناك خطوات عدة ينبغي أن تتبع عند استخدام هذه الإستراتيجية نلخصها فيما يلي:

- تحديد أهداف التعلم، و يقوم بها الأستاذ مع طلابه في معظم الأحوال.
- تحديد المفهوم، أو القاعدة، أو المبدأ المراد تعلمه.
- يعرض الأستاذ في ضوء خبرته بطلابه مجموعة من المشكلات التي ستضمنها كل مرحلة من المراحل السابق ذكرها.
- يعد الأستاذ مجموعة من الخبرات المترابطة، و يعطي الفرصة للتلاميذ للمرور بهذه الخبرات والتعامل معها للوصول إلى اكتشاف معين.
- يعد الأستاذ مجموعة من المواقف الجديدة حتى يمكن للطلاب تطبيق ما توصلوا إليه من تعميمات على مواقف جديدة.
- حاولنا من خلال هذا العرض، تناول بعض الإستراتيجيات التعليم التي يعتمدها نظام ل.م.د بالشرح والبيان الفكرة التي يقوم عليها إستراتيجيات هذا النظام. وتحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ هذه الإستراتيجيات، وجدير بالذكر أن ليس هناك ما يسمى بأفضلية إستراتيجية، و لكن الأمر يتوقف على عدة عوامل لكي تصبح الإستراتيجية أكثر فعالية من غيرها، لعل من أهم هذه العوامل هو استخدام الإستراتيجية، و المراد الوصول إليه، و عدد نوعية وخصائص الدارسين.
- بهذه الخصائص الجديدة، أحدث نظام ل.م.د، ثورة حقيقية في نمط الدراسة الجامعية، سواء على مستوى المناهج المتبعة، أو في نوعية المواضيع المختارة و التي تتغير بتغير إحتياجات السوق، ميزة جعلت منه أكثر مرونة في مواكبته للتحويلات المفروضة و وفق هذه الإستراتيجيات، تمكن نظام ل.م.د، كنظام جديد أن يغير كل الأنماط الدراسية التي كانت معتمدة في

السابق، مدحنا تحولات جذرية جعلت الطالب يندمج مع محيطه الجامعي بروح جديدة، رغم قصر مدة انتهاجه في الجامعة الجزائرية، دفع بالكثير إلى تتمين خطته و أهدافه من أجل تحسين الجامعة الجزائرية، سواء من داخل الأسرة الجامعية، أو من خارجها بمختلف شرائح المجتمع، رغم جملة بعض العوائق التي أخرت نوعا من انتشاره و تعميمه، إلا أننا يمكن أن نعتبره مكسبا هاما للجامعة الجزائرية و العربية.