

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة فرحات عباس سطيف - 1

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه

الشعبة: علوم اقتصادية التخصص: إدارة الأعمال والتنمية المستدامة

تحت عنوان:

التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية

تحت إشراف: أ.د. عمار عماري

من إعداد الطالبة: نجوى بن عويدة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
بالمهدي عبد الوهاب	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 1	رئيسا
عمار عماري	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 1	مشرفا ومقررا
أبو بكر بوسالم	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي ميله	مناقشا
مصطفى قريد	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا
صليحة رقاد	أستاذ محاضر أ	سطيف 1	مناقشا

السنة الجامعية: 2018 / 2019

إهداء

إلى الوالدين الكريمين محبة وعرفانا

إلى إخوتي وأخواتي

وإلى كل ذي فضل علي

كلمة شكر

الشكر والحمد لله عز وجل أن وفقني لإنجاز وإتمام هذا العمل، وهو الذي من علي بنعمة طلب العلم؛

جزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف:

الأستاذ الدكتور عمار عماري

لما منحه لي من تأطير وتوجيه ونصائح كانت كلها مفيدة في هذا العمل، ولمتابعته المستمرة لمختلف مراحل

دون أن يدّخر في ذلك وقتاً أو جهداً؛

الشكر موصول كذلك للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الذين تكرموا بقبول مناقشة هذا العمل؛

وشكرا لكل من مدّ يد المساعدة

ملخص

يرتبط كل من التعليم العالي والتنمية البشرية ببعض ارتباطا وثيقا وتبادليا، وفقا لمسارين يغذي أحدهما الآخر، يتمثل المسار الأول في كون التعليم العالي أداة لتحقيق التنمية البشرية، بينما يتعلق المسار الثاني باعتبار التعليم العالي غاية من غايات التنمية البشرية. تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع هذه العلاقة في الجزائر خلال الفترة 2004-2017، وذلك من خلال معرفة دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي وتوزيع الدخل، تعزيز بعد الصحة وتحقيق التعلم مدى الحياة. والوقوف على مدى إتاحة التعليم العالي للجميع، المساواة بين الجنسين في التعليم العالي وتوسيع التعليم العالي عن طريق تدويله. وتسليط الضوء أيضا على واقع سياسات الإنفاق على التعليم العالي، المواءمة مع سوق العمل وتبني الأساليب الحديثة في الإدارة في التعليم العالي بالجزائر.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جهود إصلاح التعليم العالي في الجزائر قد أثمرت ضمن متطلبات التنمية البشرية عن تحسن مساهمة القطاع في تحقيق النمو الاقتصادي وتوزيع الدخل من خلال بناء رأس المال البشري وتشكيل القدرات الفردية وتشجيع براءات الاختراع وتثمينها، وكذا تعزيز بعد الصحة بنشر الوعي الصحي والممارسات الصحية بين أفراد هذا المستوى، وتوفير أنماط وتكوينات تسمح بالتعلم مدى الحياة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ساهمت سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر من خلال إتاحتها للجميع بفضل ديمقراطية ومجانية التعليم، ومن حيث المساواة بين الجنسين، تحظى الإناث بفرص عالية في الالتحاق بالتعليم العالي، كما يتم توسيع التعليم العالي بتدويله من خلال المشاركة في عدة برامج دولية في المجال، وتساهم سياسات التنمية البشرية في إنصاف الفقراء في التعليم العالي من خلال سياسة المنح المالية المقدمة للطلبة من ذوي العائلات الفقيرة وتوفير مجانية الإيواء والنقل والإطعام.

الكلمات المفتاحية:

التعليم العالي، التنمية البشرية، إصلاح التعليم العالي، متطلبات التنمية البشرية، الجزائر.

Abstract

Both higher education and human development are closely and mutually linked according to two paths that feed one another. The first track is that higher education is a tool for human development while the second track is that higher education is an end of human development. This study aims to shed light on the reality of this relationship in Algeria during the period 2004 – 2017 by recognizing the role of higher education in achieving economic growth and income distribution, promoting the dimension of health and achieving lifelong learning. Besides, working on making higher education accessible to everybody. It works on gender equality in higher education and its expansion by internationalizing it. It also highlights the reality of higher education expenditure policies in addition to harmonization with the labor market and the adoption of modern methods of management in higher education in Algeria.

The study found that efforts to reform higher education in Algeria have resulted in the improvement of the contribution of the sector in achieving economic growth and income distribution through building human capital, forming individual capacities and encouraging innovation. Thus, promoting the health dimension by spreading health awareness and health practices among members of this level and providing patterns and trainings that allow lifelong learning. On the other hand, human development policies have contributed to the expansion of higher education in Algeria by making it accessible to all due to democracy and free education. Regarding gender equality, females have high access to higher education which is being extended by internationalizing it through participation in several international programs in the field. Human development policies contribute to the equity of the poor in higher education through the policy of student grants to poor families and the provision of free accommodation, transportation and feeding.

Keywords:

Higher Education, Human Development, Higher education reform, Human development requirements, Algeria.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

III	إهداء
IV	كلمة شكر
V	ملخص
VII	قائمة المحتويات
XV	قائمة الجداول
XVIII	قائمة الأشكال البيانية
XX	قائمة الملاحق
XXI	الاختصارات والرموز
أ - ش	مقدمة
الفصل الأول: مدخل للتنمية البشرية	
2	تمهيد
3	المبحث الأول: ماهية التنمية البشرية
3	المطلب الأول: مفهوم التنمية البشرية
3	الفرع 1: الدلالة اللفظية للمفهوم
4	الفرع 2: تعريف التنمية البشرية
7	الفرع 3: مفاهيم ذات صلة بالتنمية البشرية
8	المطلب الثاني: الخلفية التاريخية لمفهوم التنمية البشرية وتطوره
8	الفرع 1: مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية
11	الفرع 2: مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية
16	الفرع 3: مرحلة ما بعد انهيار الاشتراكية
18	المطلب الثالث: أهمية، أهداف، مبادئ ومتطلبات التنمية البشرية
18	الفرع 1: أهمية التنمية البشرية
19	الفرع 2: أهداف التنمية البشرية
20	الفرع 3: مبادئ التنمية البشرية
21	الفرع 4: متطلبات التنمية البشرية
23	المبحث الثاني: الأساس الفكري للتنمية البشرية

قائمة المحتويات

23	المطلب الأول: الأفكار الممهدة لظهور مفهوم التنمية البشرية
23	الفرع 1: الأفكار الاقتصادية الليبرالية
25	الفرع 2: أفكار John Rauls
26	المطلب الثاني: مقارنة القدرات
26	الفرع 1: مفهوم مقارنة القدرات
27	الفرع 2: خصائص مقارنة القدرات
27	المطلب الثالث: الحرية كأداة وغاية للتنمية البشرية
28	الفرع 1: الحرية كغاية للتنمية البشرية
28	الفرع 2: الحرية كأداة للتنمية البشرية
30	المبحث الثالث: قياس التنمية البشرية
30	المطلب الأول: مؤشرات القياس
30	الفرع 1: تعريف مؤشرات القياس
31	الفرع 2: أهمية مؤشرات القياس
31	الفرع 3: مؤشرات القياس والتنمية
33	المطلب الثاني: مؤشرات الـ PNUD لقياس التنمية البشرية
33	الفرع 1: دليل التنمية البشرية
36	الفرع 2: دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة
38	الفرع 3: دليل التنمية حسب الجنس
40	الفرع 4: دليل الفوارق بين الجنسين
42	الفرع 5: دليل الفقر متعدد الأبعاد
44	المطلب الثالث: تقييم مؤشرات الـ PNUD لقياس التنمية البشرية
44	الفرع 1: مساهمات مؤشرات الـ PNUD
45	الفرع 2: حدود مؤشرات الـ PNUD
47	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: التعليم العالي وسياسات إصلاحه	
50	تمهيد
51	المبحث الأول: التعليم العالي
51	المطلب الأول: مفهوم التعليم العالي

قائمة المحتويات

51	الفرع 1: تعريف التعليم العالي
53	الفرع 2: التطور التاريخي لمفهوم التعليم العالي
56	الفرع 3: بنية التعليم العالي
57	المطلب الثاني: أنماط التعليم العالي، أهميته ووظائفه
57	الفرع 1: أنماط التعليم العالي
59	الفرع 2: أهمية التعليم العالي
60	الفرع 3: وظائف التعليم العالي
63	المبحث الثاني: قضايا في التعليم العالي
63	المطلب الأول: تمويل التعليم العالي
63	الفرع 1: مصادر تمويل التعليم العالي
64	الفرع 2: مشاكل تمويل التعليم العالي
65	الفرع 3: بعض الحلول لمشكلة تمويل التعليم العالي
66	المطلب الثاني: عولمة التعليم العالي
66	الفرع 1: مفهوم العولمة
67	الفرع 2: مظاهر عولمة التعليم العالي
69	الفرع 3: مساهمات وحدود عولمة التعليم العالي
70	المطلب الثالث: ديمقراطية التعليم العالي
70	الفرع 1: مفهوم ديمقراطية التعليم العالي
71	الفرع 2: مجالات ديمقراطية التعليم العالي
73	المبحث الثالث: بعض التجارب في سياسات وإصلاحات التعليم العالي
73	المطلب الأول: مفهوم إصلاح التعليم العالي
73	الفرع 1: مفهوم سياسات التعليم العالي
74	الفرع 2: مفهوم إصلاحات التعليم العالي
76	الفرع 3: متطلبات إصلاح التعليم العالي
77	الفرع 4: مراحل إصلاح التعليم العالي
77	المطلب الثاني: تجارب بعض الدول المتقدمة في مجال إصلاح التعليم العالي
78	الفرع 1: التجربة الفرنسية في إصلاح التعليم العالي
84	الفرع 2: التجربة اليابانية في إصلاح التعليم العالي

قائمة المحتويات

87	الفرع 3: تجربة المملكة المتحدة في إصلاح التعليم العالي
90	المطلب الثالث: تجارب بعض الدول العربية في مجال إصلاح التعليم العالي
91	الفرع 1: التجربة المصرية في إصلاح التعليم العالي
94	الفرع 2: التجربة السعودية في إصلاح التعليم العالي
97	الفرع 3: التجربة الأردنية في إصلاح التعليم العالي
101	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: المقاربة بين التعليم العالي والتنمية البشرية	
105	تمهيد
106	المبحث الأول: التأصيل النظري لعلاقة التعليم بالتنمية
106	المطلب الأول: النظريات المفسرة لعلاقة التعليم بالتنمية
106	الفرع 1: النظرية الاقتصادية الكلاسيكية
107	الفرع 2: نظرية رأس المال البشري
109	الفرع 3: النظرية الليبرالية الجديدة في اقتصاديات التعليم
110	الفرع 4: نظرية النمو الداخلي
111	المطلب الثاني: العوائد النقدية للتعليم وطرق تقديرها
111	الفرع 1: تعريف العوائد النقدية للتعليم
111	الفرع 2: تقدير العوائد النقدية للتعليم
114	المطلب الثالث: العوائد غير النقدية للتعليم
114	الفرع 1: العوائد الخاصة غير النقدية للتعليم
116	الفرع 2: العوائد المجتمعية غير النقدية للتعليم
120	المبحث الثاني: العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية
120	المطلب الأول: الدور الأداتي للتعليم العالي في التنمية البشرية
121	الفرع 1: دور التعليم العالي في تحقيق النمو
123	الفرع 2: دور التعليم العالي في توزيع الدخل
123	الفرع 3: دور التعليم العالي في تعزيز الصحة
125	الفرع 4: دور التعليم العالي في تحقيق التعلم مدى الحياة للأفراد
125	المطلب الثاني: توسيع التعليم العالي كغاية للتنمية البشرية
125	الفرع 1: إتاحة التعليم العالي للجميع

قائمة المحتويات

127	الفرع 2: المساواة بين الجنسين في التعليم العالي
128	الفرع 3: إنصاف الفقراء في التعليم العالي
128	الفرع 4: توسيع التعليم العالي عن طريق تدويله
129	المبحث الثالث: التخطيط للتعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية
129	المطلب الأول: المواءمة بين التعليم العالي وسياسات التنمية
129	الفرع 1: المواءمة في مجال السياسات العامة
130	الفرع 2: المواءمة في مجال سوق العمل
131	الفرع 3: المواءمة مع باقي المستويات التعليمية
131	الفرع 4: المواءمة مع تطلعات الفرد
132	المطلب الثاني: بعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي
132	الفرع 1: حوكمة التعليم العالي
137	الفرع 2: إدارة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي
139	الفرع 3: اليقظة البيداغوجية
142	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: إصلاحات التعليم العالي وواقع التنمية البشرية في الجزائر	
144	تمهيد
145	المبحث الأول: التعليم العالي في الجزائر: النشأة، الهيكلة والإصلاحات
145	المطلب الأول: نشأة التعليم العالي في الجزائر
145	الفرع 1: التعليم العالي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي
145	الفرع 2: التعليم العالي في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي
147	الفرع 3: التعليم العالي في الجزائر بعد الاستقلال
148	المطلب الثاني: مؤسسات وهيئات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر
149	الفرع 1: أنواع مؤسسات التعليم العالي الجزائري
154	الفرع 2: أنواع مؤسسات البحث العلمي في الجزائر
154	الفرع 3: الهيئات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر
157	المطلب الثالث: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر
157	الفرع 1: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1962-1970
158	الفرع 2: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1971-1998

قائمة المحتويات

159	الفرع 3: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1999-2003
160	المبحث الثاني: نظام ال LMD في الجزائر
160	المطلب الأول: خلفية وماهية نظام ال LMD
160	الفرع 1: خلفية تبني نظام ال LMD في الجزائر
163	الفرع 2: ماهية نظام ال LMD
164	المطلب الثاني: التنظيم البيداغوجي لنظام ال LMD والإجراءات المرافقة له
164	الفرع 1: التنظيم البيداغوجي لنظام ال LMD
166	الفرع 2: الإجراءات المرافقة للتنظيم البيداغوجي الجديد في نظام ال LMD
167	المطلب الثالث: المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD
168	الفرع 1: أهداف المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD
168	الفرع 2: محاور المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD
168	الفرع 3: التنظيم والأطراف المشاركة في المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD
169	الفرع 4: مقترحات المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD
170	المبحث الثالث: التنمية البشرية في الجزائر من خلال مؤشرات ال PNUD
170	المطلب الأول: دليل التنمية البشرية (IDH) في الجزائر
172	الفرع 1: بعد الحياة الصحية والطويلة
179	الفرع 2: بعد مستوى التعليم (المعرفة)
184	الفرع 3: بعد مستوى المعيشة
190	المطلب الثاني: أدلة التنمية البشرية التكميلية في الجزائر
190	الفرع 1: دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI) في الجزائر
192	الفرع 2: دليل التنمية حسب الجنس (IDG) في الجزائر
197	الفرع 3: دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) في الجزائر
203	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية في الجزائر	
206	تمهيد
207	المبحث الأول: دور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر
207	المطلب الأول: دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي في الجزائر
207	الفرع 1: التعليم العالي وبناء رأس المال البشري في الجزائر

قائمة المحتويات

212	الفرع 2: بناء القدرات في التعليم العالي بالجزائر
214	الفرع 3: دور التعليم العالي في تطوير الصناعة المحلية والإقليمية بالجزائر
218	المطلب الثاني: دور التعليم العالي في توزيع الدخل في الجزائر
220	المطلب الثالث: دور التعليم العالي في تعزيز بعد الصحة في الجزائر
220	الفرع 1: التعليم العالي والحالة الصحية للأفراد في الجزائر
221	الفرع 2: التوجه البحثي للتعليم العالي نحو الصحة ومجالاتها في الجزائر
223	المطلب الرابع: دور التعليم العالي في تحقيق التعلم مدى الحياة في الجزائر
223	الفرع 1: العودة إلى التعليم العالي في نظام الـ LMD بالجزائر
225	الفرع 2: التكوين المتواصل في الجزائر
228	المبحث الثاني: دور سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر
228	المطلب الأول: إتاحة التعليم العالي للجميع في الجزائر
228	الفرع 1: سياسات الولوج والتوجيه في التعليم العالي بالجزائر
229	الفرع 2: أنماط التعليم العالي في الجزائر
230	المطلب الثاني: المساواة بين الجنسين في التعليم العالي بالجزائر
230	الفرع 1: المساواة بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم العالي في الجزائر
233	الفرع 2: المساواة بين الجنسين من حيث الفرص التدريسية في التعليم العالي بالجزائر
233	المطلب الثالث: توسيع التعليم العالي في الجزائر عن طريق تدويله
234	الفرع 1: الشراكات والتعاون الدولي في مجال التعليم العالي في الجزائر
239	الفرع 2: الحراك الطلابي من وإلى الجزائر
241	المطلب الرابع: إنصاف الفقراء في التعليم العالي بالجزائر
242	الفرع 1: سياسة المنح المالية للطلبة في التعليم العالي بالجزائر
243	الفرع 2: سياسة الإيواء، الإطعام والنقل للطلبة في التعليم العالي بالجزائر
243	المبحث الثالث: سياسة الإنفاق، المواءمة مع سوق العمل والأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر
244	المطلب الأول: سياسة الإنفاق والمواءمة مع سوق العمل في التعليم العالي بالجزائر
244	الفرع 1: سياسة الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر
245	الفرع 2: المواءمة مع سوق العمل في التعليم العالي بالجزائر
247	المطلب الثاني: بعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر

قائمة المحتويات

247	الفرع 1: الحوكمة في التعليم العالي بالجزائر
251	الفرع 2: إدارة الجودة في التعليم العالي بالجزائر
255	الفرع 3: اليقظة البيداغوجية في التعليم العالي بالجزائر
260	خلاصة الفصل
263	خاتمة
272	الملاحق
276	قائمة المراجع

قائمة الجداول

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1 - 1)	الحريات الأدائية ومضامينها	29
(2 - 1)	القيم القصوى والدنيا لمكونات IDH	35
(3 - 1)	القيم القصوى والدنيا لمكونات IDG	39
(1 - 3)	العوائد المجتمعية غير السوقية للتعليم	117
(1 - 4)	تطور عدد الطلبة الجزائريين والأوروبيين خلال الفترة 1892 - 1938	147
(2 - 4)	تطور دليل التنمية البشرية في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	171
(3 - 4)	تطور معدل وفيات الرضع في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2016	173
(4 - 4)	تطور معدل احتمال وفيات الأطفال دون عمر الخامسة في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2016	174
(5 - 4)	رزمة التلقيح في الجزائر الخاصة بالرضع	175
(6 - 4)	نسبة الأطفال الذين تم تلقيحهم قبل بلوغهم 12 شهرا حسب كل مضاد	176
(7 - 4)	تطور معدل الوفيات العامة في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2016	177
(8 - 4)	تطور التغطية الصحية في الجزائر خلال الفترة 2013 - 2016	178
(9 - 4)	تطور عدد المنشآت القاعدية الاستشفائية في الجزائر خلال الفترة 2013 - 2016	178
(10 - 4)	تطور عدد المنشآت القاعدية خارج المستشفيات في الجزائر خلال الفترة 2013 - 2016	179
(11 - 4)	عدد الملتحقين بمختلف الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي والعالي) خلال الفترة 2004 - 2008	182
(12 - 4)	تطور الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2008	185
(13 - 4)	مساهمات قطاعات النشاط في الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة 2004 - 2008	186
(14 - 4)	دليل التنمية المعدل بعامل عدم المساواة IDHI في الجزائر لعام 2017	191
(15 - 4)	تطور دليل التنمية حسب الجنس IDG في الجزائر خلال الفترة 2013 - 2017	192
(16 - 4)	تطور دليل الفوارق بين الجنسين IIG في الجزائر خلال الفترة 2010 - 2017	197
(1 - 5)	تطور عدد المسجلين في التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	208
(2 - 5)	تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2016	210
(3 - 5)	تطور عدد هيئة التدريس في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	211
(4 - 5)	تطور عدد براءات الاختراع لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر خلال الفترة 2011 -	215

قائمة الجداول

	2017	
218	تطور نسبة البطالة بين حاملي شهادة التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2008 - 2017	(5 - 5)
220	الشعور الشخصي حول الحالة الصحية حسب المستوى الدراسي في الجزائر 2012	(6 - 5)
221	انتشار الأمراض المزمنة في الجزائر حسب المستوى التعليمي 2012	(7 - 5)
221	تطور عدد البحوث حول الصحة ومجالاتها في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(8 - 5)
224	الفئات التي يمكنها الترشح للعودة إلى التعليم العالي في الجزائر من أجل الحصول على شهادة ليسانس أو ماستر	(9 - 5)
226	تطور عدد المسجلين في جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(10 - 5)
227	تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2016	(11 - 5)
232	تطور نسبة التسجيل الإجمالية للإناث في التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(12 - 5)
232	تطور مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم العالي GPI في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(13 - 5)
233	تطور نسبة الإناث من الهيئة التدريسية بالتعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(14 - 5)
234	تطور عدد مشاريع برنامج تومبوس في الجزائر	(15 - 5)
236	تطور عدد المنح للطلبة، الباحثين وطلبة الدكتوراه الجزائريين في إطار الماستر والدكتوراه المشتركة خلال الفترة 2004 - 2013	(16 - 5)
237	تطور عدد المشاريع المعتمدة في مجال شراكة إيراسموس موندوس ونوافذ التعاون الخارجي - الجزائر - خلال الفترة 2007 - 2013	(17 - 5)
239	تطور عدد مشاريع برنامج إيراسموس+ في الجزائر خلال الفترة 2014 - 2017	(18 - 5)
240	تطور الحراك الطلابي الدولي من وإلى الجزائر خلال الفترة 2012 - 2017	(19 - 5)
240	الحراك الطلابي من الجزائر نحو الخارج حسب الدولة المستضيفة لعام 2017	(20 - 5)
244	تطور ميزانية قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(21 - 5)
245	نسب الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر وبعض الدول العربية لعام 2017	(22 - 5)
246	أنواع التربصات المهنية المدرجة في تكوينات التعليم العالي بالجزائر	(23 - 5)
252	مكونات الدليل المرجعي الوطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر	(24 - 5)
258	تطور معدل التأطير في التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة 2009 - 2017	(25 - 5)

قائمة الأشكال البيانية

قائمة الأشكال البيانية

الصفحة	عنوان الشكل البياني	رقم الشكل
ث	نموذج الدراسة	(1)
36	أبعاد ومؤشرات دليل التنمية البشرية IDH	(1 - 1)
38	أبعاد ومؤشرات دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة IDHI	(2 - 1)
40	أبعاد ومؤشرات دليل التنمية حسب الجنس IDG	(3 - 1)
42	أبعاد ومؤشرات دليل الفوارق بين الجنسين IIG	(4 - 1)
44	أبعاد ومؤشرات دليل الفقر متعدد الأبعاد IPM	(5 - 1)
79	مؤسسات التعليم العالي الفرنسي	(1 - 2)
82	تنظيم دورات التكوين في برنامج LMD	(2 - 2)
91	تنظيم التعليم العالي المصري	(3 - 2)
149	أنواع مؤسسات التعليم العالي الجزائري	(1 - 4)
150	التنظيم الإداري للجامعة	(2 - 4)
151	التنظيم الإداري للمركز الجامعي	(3 - 4)
151	التنظيم الإداري للمدرسة العليا	(4 - 4)
154	أنواع مؤسسات البحث العلمي في الجزائر	(5 - 4)
172	تطور متوسط العمر المتوقع عند الولادة في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2017	(6 - 4)
180	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2008	(7 - 4)
181	مجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي في الجزائر خلال الفترة 2004 - 2008	(8 - 4)
183	متوسط سنوات الدراسة في الجزائر خلال الفترة 2010 - 2017	(9 - 4)
184	متوسط سنوات الدراسة المتوقعة في الجزائر خلال الفترة 2010 - 2017	(10 - 4)
185	تطور الناتج المحلي الإجمالي للفرد خلال الفترة 2004 - 2008	(11 - 4)
186	مساهمات قطاعات النشاط في الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة 2004 - 2008	(12 - 4)
189	تطور نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي في الجزائر خلال الفترة 2010 - 2017	(13 - 4)
193	تطور دليل التنمية البشرية بالنسبة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة 2013 - 2017	(14 - 4)

قائمة الأشكال البيانية

194	تطور العمر المتوقع عند الولادة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة 2013-2017	(4-15)
195	تطور عدد سنوات الدراسة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة 2013-2017	(4-16)
195	تطور العدد المتوقع لسنوات الدراسة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة 2013-2017	(4-17)
196	تطور نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة 2013-2017	(4-18)
198	تطور نسبة وفيات الأمهات في الجزائر خلال الفترة 2010-2017	(4-19)
199	تطور معدل خصوبة المراهقات في الجزائر خلال الفترة 2010-2017	(4-20)
200	تطور نسبة الإناث في مقاعد المجلس النيابي في الجزائر خلال الفترة 2010-2017	(4-21)
201	تطور نسبة الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي على الأقل في الجزائر خلال الفترة 2010-2017	(4-22)
202	تطور معدل المشاركة في القوى العاملة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة 2010-2017	(4-23)
209	تطور إجمالي المسجلين في التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2004-2017	(5-1)
211	تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2004-2016	(5-2)
219	توزيع نسب البطالة خلال 2017 حسب الشهادة المتحصل عليها	(5-3)
219	توزيع البطالة خلال 2015 حسب الشهادة المتحصل عليها	(5-4)
222	نسبة البحوث في مجال الطب من إجمالي عدد البحوث المنشورة في الجزائر خلال الفترة 2004-2017	(5-5)
223	نسبة البحوث في مجال السرطان ومجال القلب والأوعية الدموية من إجمالي عدد البحوث المنشورة في الطب في الجزائر خلال الفترة 2004-2017	(5-6)
226	تطور عدد المسجلين في جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة 2004-2017	(5-7)
227	تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة 2004-2016	(5-8)
231	المعدل الإجمالي لالتحاق الإناث بالتعليم العالي في العالم عام 2017	(5-9)
252	هيكلية الدليل المرجعي الوطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي RNAQES بالجزائر	(5-10)

قائمة الملاحق

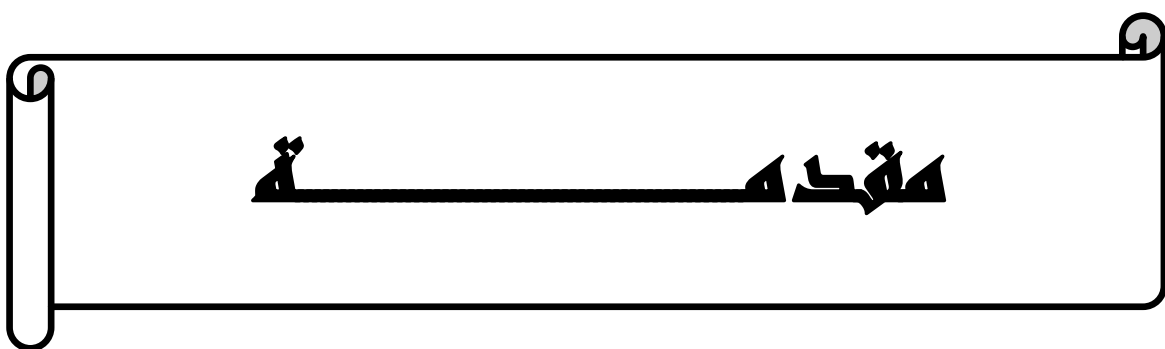
قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
272	ترتيب مؤسسات التعليم العالي من حيث عدد براءات الاختراع لعام 2017	الملحق 1
273	ترتيب مراكز البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من حيث عدد براءات الاختراع لعام 2017	الملحق 2
274	مساهمة الجامعات الجزائرية في مشاريع شراكات إيراسموس موندوس للفترة (2007-2013)	الملحق 3

الاختصارات والرموز

الاختصارات والرموز

الاختصار / الرمز	الدلالة
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
IDH	Indice de Développement Humain دليل التنمية البشرية
IDHI	Indice de Développement Humain Ajusté aux Inégalités دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة
IDG	Indice de Développement de Genre دليل التنمية حسب الجنس
IIG	Indice d'Inégalité De Genre دليل الفوارق بين الجنسين
IPM	Indice de Pauvreté Multidimensionnelle دليل الفقر المتعدد الأبعاد
PIB	Produit Intérieur Brut الناتج المحلي الإجمالي
PPA	Parité de Pouvoir d'Achat تعادل القوة الشرائية
LMD	Licence- Master- Doctorat ليسانس - ماستر - دكتوراه
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
DGRDT	Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي
ANVREDET	Agence Nationale de Valorisation des résultats de la Recherche et du Développement Technologique الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث والتطوير التكنولوجي
RNAQES	Référentiel National d'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur الدليل المرجعي الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي
TEMPUS	Trans European Mobility Program for University Studies برنامج التنقل الأوروبي للدراسات الجامعية
ERASMUS	EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students خطة العمل الأوروبية لتنقل طلاب الجامعة
ANSEJ	Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب
CNAC	Caisse Nationale d'Assurance-Chômage الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية للعمال الأجراء



لم ينتهي الفكر والممارسات التنموية إلى تبني مفهوم التنمية البشرية كبديل عن التنمية الاقتصادية، واعتبار هذه الأخيرة مجرد جزء من نهج أوسع، إلا بعد أن ثبت في كل مرة فشل كل الأفكار والممارسات التي تهدف إلى إحداث تغييرات موجبة في المتغيرات الاقتصادية فقط، دون أن تعطي أهمية للمتغيرات الاجتماعية من عدالة في توزيع عوائد التنمية، ضمان مستوى معيشي لائق للأفراد، أهمية اكتسابهم للمعرفة، ضرورة الارتقاء بالمستوى الصحي لهم، وحق المشاركة في الحياة السياسية والتعبير عن الرأي وتحقيق الذات.

وبالرغم من أن الاعتراف بأهمية البعد الاجتماعي أو العنصر البشري - بتعبير آخر - في المعادلة التنموية قد جاء مبكرا، وذلك منذ كتابات Adam Smith الذي اعتبر أن البشر هم الثروة الحقيقية للأمم، إلا أن مجموعة الأحداث التي شهدتها العالم من ثورة صناعية، وموجات استعمارية مدفوعة بسباق النمو، والحربين العالميتين وغيرها، ساهمت في زيادة التركيز على التنمية الاقتصادية وإبقاء الجانب الاجتماعي أو البشري للتنمية في الظل، نظرا لتعارض هذه الأحداث مع قيم التنمية البشرية التي تعرف بأنها تنمية الناس بالناس ولأجل الناس، إذ تجعل من الإنسان محور التنمية، فالتنمية لا بد أن تنطلق من الإنسان وتنتهي إليه، فهو الفاعل فيها والمستفيد منها في نهاية المطاف.

ومع تراكم الإخفاقات والأزمات التي جرّها نهج التنمية الاقتصادية، خاصة فيما يتعلق بانتشار الفقر والمجاعات والأمية والأمراض، لم يعد تجاهل الجانب الاجتماعي للتنمية ممكنا، وكان برنامج الأمم المتحدة هو من أطلق نهج التنمية البشرية وذلك عام 1990 من خلال أول تقرير له حول تمويل التنمية البشرية؛ حيث يقر هذا النهج بقدرة البشر على تحسين أوضاعهم من خلال الفرص، كما يقر بضرورة بذلهم مجهودا لتحقيق ذلك من خلال مختلف العمليات التي يقومون بها. فالتنمية البشرية هي عملية توسيع الحريات الحقيقية التي يتمتع بها الناس.

وعلى غرار متطلبات التنمية الاقتصادية، فإن أهم متطلبات تحقيق التنمية البشرية هي الرفع من الدخل وزيادة النمو لما لهما من أهمية في توسيع آفاق البشر؛ كما أن توفير التعليم يعتبر أحد أهم المتطلبات الأساسية، كونه يوسع من إمكانيات البشر وقدراتهم؛ والصحة أيضا هي مطلب أساسي، فإذا كان الإنسان هو محور التنمية والفاعل فيها فإن وضعه الصحي لا بد أن يحتل أولوية الاهتمامات من أجل تحقيق تنمية بشرية حقيقية. وإلى جانب الدخل، التعليم والصحة، هناك متطلبات أخرى كالتمكين من المشاركة السياسية، حماية حقوق الإنسان، وترسيخ الديمقراطية؛ وكذا المساواة بين الجنسين، والمساواة في الدخل بين الأفراد وغيرها من أوجه المساواة؛ بالإضافة إلى ضرورة الاستدامة، حيث أنه وبسبب التعرض للمخاطر (مثل الأزمات الكلية أو الحوادث الفردية) يؤدي ذلك إلى تدهور حالة الرفاه، في حين أن الاستدامة تعني إمكانية الحفاظ على التحسن المحقق في التنمية

مقدمة

البشرية وتجنب هذه المخاطر. وكل هذه المتطلبات هي ضرورية لكي يتمكن الأفراد من عيش الحياة التي يأملونها ويقدرونها، وتتميز هذه المتطلبات بكونها أهداف للتنمية البشرية ووسيلة لتحقيقها في نفس الوقت.

إن التعليم بجميع مستوياته، بما في ذلك التعليم العالي، هو أحد هذه المتطلبات وأهمها، فتوسيعه هو هدف للتنمية البشرية كما أنه أداة شديدة الفعالية والكفاءة في تحقيقها. فمن حيث كون توسيع التعليم هدفا للتنمية البشرية، فإن ذلك يتطلب العمل على إتاحتها للجميع، ضمان المساواة بين الجنسين في فرص التعليم، توسيعه عن طريق تدويله والعمل على إنصاف الفقراء في التعليم. أما من حيث كون التعليم وسيلة لتحقيق التنمية البشرية، فهو يلعب دورا في تحقيق النمو الاقتصادي من خلال بناء رأس المال البشري وتطوير قدرات الأفراد، والمساهمة في تعزيز الصناعة المحلية والإقليمية، كما يلعب التعليم دورا في توزيع الدخل، وتعزيز بعد الصحة، ويساهم في تحقيق التعلم مدى الحياة.

وبسبب التغير المستمر في مكانة الرأسمال البشري في المعادلة التنموية، يتغير تنظيم الأنظمة التعليمية من فترة إلى أخرى، سواء من ناحية هيكلية التعليم أو تمويله أو إدارته وغيرها من الجوانب المتحركة في هذا النظام، ويجري ذلك بمشاركة السلطات التعليمية والمجتمع المدني والمسؤولين بغية التوصل إلى صياغة السياسات المناسبة لأهداف التعليم في إطار الرؤية الشاملة للأهداف التنموية. ولكي تؤدي هذه الإصلاحات الغرض منها، لا بد من ربط خطط هذه الإصلاحات بمسيرة التنمية البشرية وما تستدعيه من تحسين في نوعيه التعليم والنهوض بالنسب الإجمالية للالتحاق بالتعليم وتعزيز التحصيل العلمي.

إشكالية الدراسة

شهد التعليم العالي الجزائري توسعا ملفتا خاصة بسبب اتساع الفئة العمرية الشبابية التي تميز ديمغرافية المجتمع الجزائري، حيث لعبت دور عامل ضاغط من أجل توفير ما تحتاجه هذه الفئة من تعليم وخاصة التعليم العالي، وإلى جانب ذلك، يمثل العامل السياسي محركا رئيسيا لقطاع التعليم العالي، إذ تميل السلطة إلى زيادة فرص التعليم بناء على حاجة سياسية تتمثل في الاستجابة لطلب اجتماعي ملح، أو لكسب رضا المجتمع دون الأخذ بعين الاعتبار تناسب زيادة عدد الملتحقين بالتعليم العالي مع متطلبات الجودة وإمكانات الاستيعاب الحقيقية للقطاع، يضاف إلى ذلك ما يلاحظ من سعي الدولة إلى الارتقاء بمؤشرات التنمية البشرية المتعلقة بالتعليم من أجل تحقيق تحسن في الترتيب الدولي في تقارير التنمية البشرية. وقد أدى هذا التوسع الكبير في التعليم العالي إلى خلق عدة تحديات للقطاع في الجزائر.

ولعل التحدي الأكبر الذي تواجهه الجامعات الجزائرية اليوم هو التوفيق بين الطابع الديمقراطي للوصول إلى التعليم العالي وبين متطلبات جودة التكوين في ظل اقتصاد المعرفة ومتطلبات التنمية البشرية. وقد استدعى هذا

التحدي من قطاع التعليم العالي بالجزائر أن يشرع في سلسلة من الإصلاحات، حيث يمكن الإشارة إلى أهم أربع محطات في هذه الإصلاحات. تمثلت المحطة الأولى في عملية إرساء أسس الجامعة الوطنية غداة الاستقلال؛ ثم تنفيذ الإصلاح الأول لنظام التعليم العالي عام 1971، والذي تم تعديله ودعمه من خلال إدخال خريطة الجامعة عام 1982؛ ثم إصدار القانون رقم 99-05 المؤرخ 4 أفريل 1999 المتضمن توجيه التعليم العالي؛ وكآخر وأبرز محطة هي تطبيق نظام الـ LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه) منذ عام 2004 وهي إصلاحات تمس محتوى المناهج الدراسية وبنية الدورات التكوينية والإدارة.

وعلى ضوء هذا الطرح، نسعى من خلال هذه الدراسة إلى الإجابة على الإشكالية التالية:

ما هو واقع التعليم العالي في الجزائر في ظل إصلاحات القطاع ومتطلبات التنمية البشرية؟

تنبثق عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة، وهي:

- 1- ما هو واقع تطبيق إصلاح الـ (LMD) في الجزائر؟
- 2- ما هي حالة التنمية البشرية في الجزائر من خلال مؤشرات البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (PNUD)؟
- 3- ما هو دور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر؟
- 4- ما هو دور سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي بالجزائر؟
- 5- ما هو واقع سياسة الإنفاق، المواءمة مع سوق العمل واعتماد الأساليب الحديثة للإدارة في التعليم العالي بالجزائر؟

فرضيات الدراسة

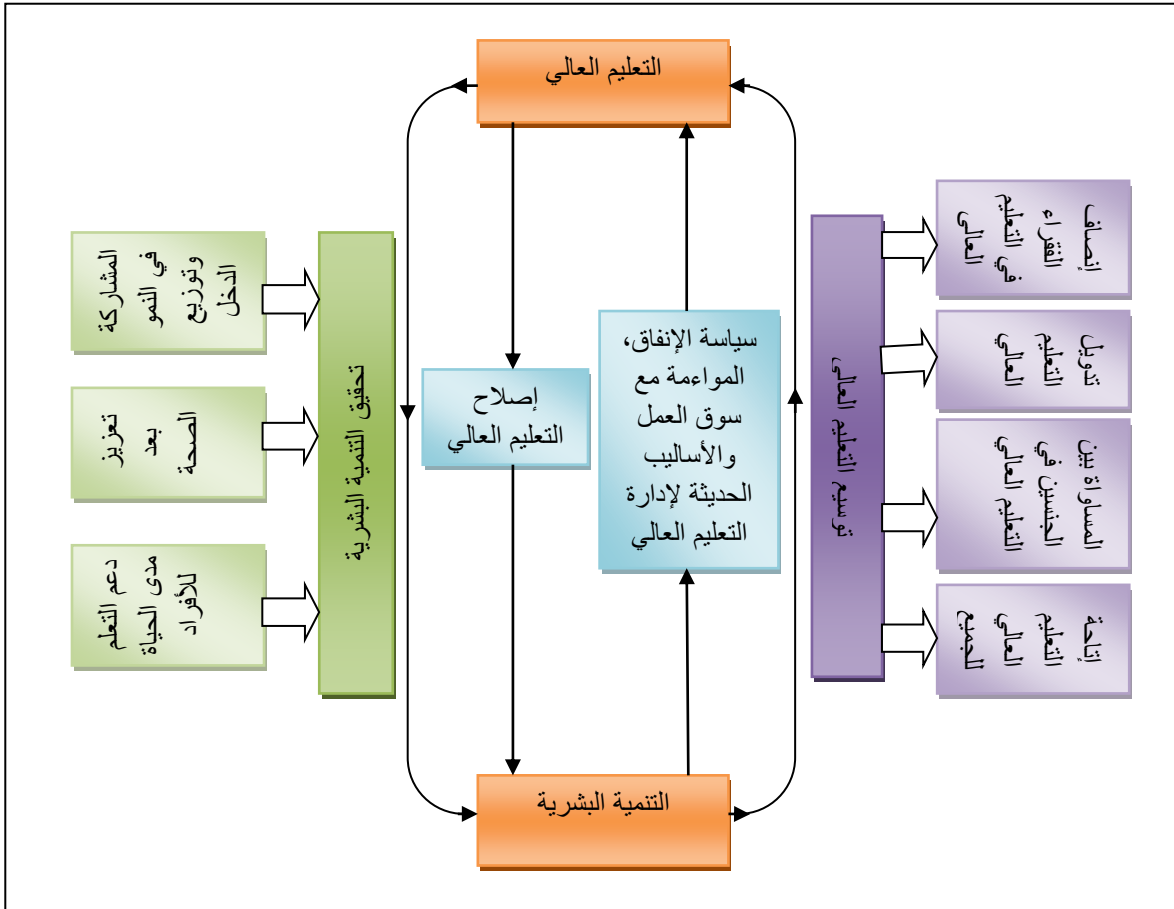
- 1- اصطدم تطبيق إصلاح الـ (LMD) في الجزائر بمجموعة من العوائق أدت إلى بروز مجموعة من الاختلالات في منظومة التعليم العالي.
- 2- تشهد التنمية البشرية في الجزائر تحسنا ملحوظا حسب ما تعكسه مؤشرات البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (PNUD).
- 3- يساهم التعليم العالي جزئيا في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر من خلال المشاركة في النمو وتوزيع الدخل، تعزيز بعد الصحة ودعم التعلم مدى الحياة للأفراد.
- 4- تساهم سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر من خلال إتاحتها للجميع، ضمان المساواة بين الجنسين فيه، تدويله وإنصاف الفقراء فيه.

5- تعتبر سياسة الإنفاق والمواءمة مع سوق العمل في قطاع التعليم العالي غير مناسبة، كما لا يتم الاعتماد على الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر.

نموذج الدراسة

الشكل (1) يبين العلاقة التبادلية بين متغيرات الدراسة

الشكل (1): نموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة

أهداف الدراسة

تتمثل الأهداف المراد إدراكها من خلال هذه الدراسة في:

- 1- الوقوف على واقع تطبيق إصلاح الـ (LMD) على منظومة التعليم العالي في الجزائر؛
- 2- التعرف على حالة التنمية البشرية في الجزائر من خلال مؤشرات البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (PNUD)؛

- 3- تسليط الضوء على دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي وتوزيع الدخل، تعزيز بعد الصحة وتحقيق التعلم مدى الحياة، في الجزائر؛
- 4- الوقوف على مدى إتاحة التعليم العالي للجميع، المساواة بين الجنسين في التعليم العالي وتوسيع التعليم العالي عن طريق تدويله، في الجزائر؛
- 5- الوقوف على واقع سياسات الإنفاق على التعليم العالي، المواءمة مع سوق العمل ومدى تبني الأساليب الحديثة في الإدارة في التعليم العالي، في الجزائر.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الإشكالية المطروحة، فالتعليم وخاصة التعليم العالي هو القاطرة التي تقود عملية التنمية البشرية في أي بلد. ذلك أن التعليم العالي يساهم في تحسين مستوى الدخل الفردي وتعزيز النمو الاقتصادي وتحقيق الإنصاف في توزيع الدخل ومن ثم التقليل من الفقر، فضلا عن ذلك فإن للتعليم العالي دورا في تحقيق بقية الجوانب غير الاقتصادية في التنمية البشرية، كتحسين السلوك الصحي للأفراد، وتحقيق التعلم مدى الحياة وغيرها من الجوانب. وبالنظر إلى الأهمية البالغة للتعليم العالي فلا بد أن يلقي قطاعه الاهتمام الكافي من قبل المسؤولين من خلال تبني سياسة التحسين المستمر والإصلاح كلما تطلب الوضع ذلك بحيث تسبق هذه الإصلاحات الفعل التنموي لأنها هي من سيشكل الإطار الذي سيتم به وضمنه بغاية الاستجابة لمتطلبات التنمية البشرية.

أسباب اختيار موضوع الدراسة

تتمثل أسباب اختيار موضوع الدراسة فيما يلي:

- التعليم العالي موضوع دائم الأهمية ومن أكثر القطاعات إستراتيجية خاصة في ظل التوجه المتنامي نحو اقتصاد المعرفة؛
- الرغبة في معرفة ما أثمرت عنه جهود إصلاح التعليم العالي في الجزائر ضمن إطار متطلبات التنمية البشرية؛
- المساهمة في تقديم بعض المقترحات حول المشاكل التي يعاني منها القطاع.

منهجية الدراسة

- المنهج المستخدم: لدراسة هذا الموضوع، استخدمنا مجموعة من المناهج المتكاملة فيما بينها، حيث قمنا بتوظيف المنهج الوصفي والذي يتميز بكونه منهجا واقعيا يساعد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويعتمد على توفر المعلومات الكافية والصحيحة حولها ضمن فترة زمنية محددة، وهذا ما يتوافق مع هدفنا المتمثل في دراسة

واقع التعليم العالي والتنمية البشرية في الجزائر خلال الفترة 2004-2017. كما قمنا كذلك بتوظيف الأدوات الإحصائية، وتحديد الإحصائي الوصفي الذي يركز على وصف وتلخيص الأرقام المجمعة حول موضوع الدراسة، وتفسيرها في صورة نتائج لا تنطبق سوى على المجتمع المدروس، وهذا ما يتناسب مع طبيعة دراستنا التي تخص حالة الجزائر تحديداً، وتعتمد بشكل أساسي على معالجة الإحصاءات الواردة في التقارير والنشرات الوطنية والدولية حول متغيرات الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، قمنا بتوظيف المنهج التحليلي من أجل التحليل المنطقي والواقعي لتأثير المتغيرات المتنوعة في الظاهرة المدروسة، والعلاقة المتبادلة ما بين التعليم العالي والتنمية البشرية.

- مجتمع الدراسة: كون مستوى تحليلنا هو المستوى الكلي، وموضوع دراستنا يهتم بقطاع التعليم العالي والتنمية البشرية، فإن بحثنا ينصب على حالة الجزائر والتي تمثل مجتمع دراستنا.

- فترة الدراسة: تم اختيار فترة الدراسة (2004-2017) للأسباب التالية:

* بداية الفترة (2004): لأنها كانت السنة التي اعتمد فيها الإصلاح الجديد (LMD) في قطاع التعليم العالي بالجزائر.

* نهاية الفترة (2017): لأن بيانات سنة 2017 هي أحدث الإحصاءات التي تم التوصل إليها من قبل الباحثة خلال إنجاز هذه الدراسة.

- حدود الموضوع: تمثلت حدود الموضوع في:

* من حيث توسيع التعليم العالي: إتاحة التعليم العالي للجميع، المساواة بين الجنسين في التعليم العالي، تدويل التعليم العالي وإنصاف الفقراء في التعليم العالي.

* من حيث تحقيق التنمية البشرية: المشاركة في النمو وتوزيع الدخل، تعزيز بعد الصحة ودعم التعلم مدى الحياة للأفراد.

- وسائل جمع البيانات: تم تجميع البيانات والمعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة بالاعتماد على عدة مصادر، حيث شكلت البيانات الإحصائية الأساس في ذلك إلى جانب الدراسات، التقارير البحثية، وثائق المشاريع وما إلى ذلك، والتي تحتوي على معلومات كمية ونوعية حول الجانب النظري للدراسة من جهة، وتطور كل من التعليم العالي والتنمية البشرية في الجزائر من جهة أخرى، حيث كانت هذه البيانات مفيدة بشكل خاص في إعطاء معنى لبعض البيانات الإحصائية وتوفير فهم أكثر عمق لواقع قطاع التعليم العالي. ومن أهم مصادر المعلومات التي تم الاعتماد عليها:

- التقارير الوطنية والدولية؛

- الدراسات الأكاديمية والمقالات؛
- النشرات الإحصائية ونشرات النشاط؛
- المواقع الإلكترونية لهيئات وطنية ودولية؛
- الجرائد الرسمية؛
- الجرائد الوطنية.

الدراسات السابقة

رغم قلة الدراسات التي تناولت الموضوع بالدراسة والتحليل، إلا أن هناك بعض الأبحاث المتميزة والتي جانبت موضوع دراستنا في بعض جوانبه. في هذا الإطار يمكن إيراد:

1- دراسة: عماد الدين احمد المصباح، 2006، بعنوان: **دور التعليم والتربية وتطوير المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق التنمية البشرية**. (ورقة مقدمة إلى ورشة العمل حول تحديات التنمية البشرية في الوطن العربي ودور النقابات في مواجهتها وتوفير فرص عمل للشباب، دمشق، 22 / 27 أبريل 2006).

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن أثر التعليم على التنمية البشرية من مختلف جوانبها، ولاسيما على الدخول الفردية والمهارات العلمية والمؤشرات الاجتماعية وحقوق الإنسان. كما هدفت إلى الإطلاع على العلاقة بين المعرفة التكنولوجية ومؤشرات التنمية البشرية بالإضافة إلى الإطلاع على المؤشرات التعليمية في الوطن العربي. وقد اعتمد الباحث في منهجيته على تحليل البيانات الإحصائية المتاحة حول موضوع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الوطن العربي قد تعافى من الأمية الأبجدية، لكن عوضتها الأمية الوظيفية والتي هي عبارة عن فقدان القدرة عن أداء أعمال متقنة في سوق العمل وعدم التلاؤم مع احتياجاتها أصلاً، بالإضافة إلى الأمية التقنية والتي هي نقص القدرة على التعامل مع التقنيات الجديدة وخاصة تقنيات المعلومات والاتصالات.

كما توصلت الدراسة إلى أن اهتمام الدول العربية بإنشاء الجامعات وتطوير عدد الطلاب لم يلغي الفجوة بين تعليم الجنسين، فبرغم كون نسبة الإناث في التعليم عموماً أقل من نسبة الذكور، فإنها في التعليم العالي أكبر للإناث منها للذكور، في حين أن مساهمة الإناث في النشاط الاقتصادي ضعيفة وهو ما يعني أن جزءاً مهماً من رصيد رأس المال البشري العالي لا يجد الاستخدام الكافي له.

2- دراسة: فيصل بو طيبة، 2009-2010، بعنوان: **العائد من التعليم في الجزائر**. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الاقتصاد، جامعة أبي بكر بالكايد- تلمسان)

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر واكتشاف أثر التعليم على الخصوبة والصحة على مستوى الفرد، بالإضافة إلى اكتشاف أثره على الجريمة والديمقراطية على مستوى المجتمع. ولأجل ذلك استخدم الباحث دالة الكسب المنسرية في شكلها البسيط والموسع، كما اعتمد على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات.

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر قدر ب 7.2% وهو قريب من المتوسط في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛
- من حيث الجنس جاء معدل العائد من التعليم على الإناث أعلى من تعليم الذكور؛
- من حيث مراحل التعليم، على خلاف التعليم الثانوي والجامعي جاء معدل العائد من التعليم الابتدائي ضعيف؛
- من حيث الإقليم، ارتفاع معدل العائد من التعليم في الجنوب مقارنة بالشمال؛
- فيما يخص علاقة التعليم بالخصوبة، فإن كل سنة دراسية إضافية للمرأة تقلص من معدل الخصوبة ب 14%؛
- بالنسبة لعلاقة التعليم بالصحة، تبين مثلاً أن المتعلمين أقل ميلاً لظاهرة التدخين؛
- أما عن علاقة التعليم بالجريمة، أكدت الدراسة وجود أثر إيجابي للتعليم على ظاهرة الجريمة ولو أنه محدود نسبياً؛
- لم تتوصل الدراسة إلى تحديد معالم واضحة لعلاقة التعليم بالسلوك المدني والسياسي في الجزائر.

3- دراسة: محمد دهان، 2009-2010، بعنوان: الاستثمار التعليمي في الرأسمال البشري: مقارنة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الاقتصاد، جامعة منتوري - قسنطينة).

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين التعليم ورأسمال البشري وتحليل مصادر تمويل الاستثمارات التعليمية وتطورها، وكذا دور رأسمال البشري (المتراكم بفعل هذه الاستثمارات) في النمو الاقتصادي من الناحية النظرية ثم من الناحية التطبيقية على حالة الجزائر. اعتمد الباحث على المنهج المتكامل في البحوث التطبيقية، كما استعان في كل مرحلة من مراحل البحث بالأساليب الإحصائية لاسيما الطرق الإحصائية الوصفية وطرق الاقتصاد القياسي.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك علاقة طويلة المدى بين الناتج القومي الإجمالي ورأس المال البشري في الجزائر خلال فترة الدراسة؛
- بالاعتماد على مقارنة تقدير دور رأس المال البشري في النمو الاقتصادي للجزائر مباشرة من دوال الإنتاج، فغن رأس المال البشري له دور إيجابي ومعنوي في النمو الاقتصادي في الجزائر خلال فترة الدراسة (0.247)، لكنه ليس المحرك الأساسي للنمو الاقتصادي، وإنما الاستثمار المتراكم في رأس المال المادي (0.495) هو المحرك الأساسي للنمو الاقتصادي في الجزائر خلال فترة الدراسة (1968-2007)؛
- من خلال المقاربة التفكيكية المحاسبية للنمو الاقتصادي تبين أن مساهمة رأس المال البشري في النمو الاقتصادي للجزائر كانت إيجابية طول فترة الدراسة، وتباينت هذه المساهمة من 2.78% عام 1972 إلى 268.75% عام 1985.
- 4- دراسة: سماح عزت نصير، 2012، دور البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في تطوير التنمية البشرية. (مقال بالمجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس).
- هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على دور البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في تطوير التنمية البشرية، من خلال علاقة هذه الأخيرة بالنمو الاقتصادي والنمو الابتكاري التكنولوجي، والتطرق إلى بعض التجارب الدولية. وقد اعتمدت الباحثة في منهجيتها على تحليل البيانات الإحصائية المتاحة حول موضوع الدراسة.
- وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- هناك علاقة تبادلية بين التنمية البشرية والنمو الاقتصادي حيث يؤثر كل منهما على الآخر، فالنمو الاقتصادي هو شرط ضروري للتنمية البشرية، لأن الزيادة في الدخل تنعكس مباشرة على زيادة الاستثمار العائلي والحكومي في الإنسان، والتنمية البشرية تهتم بالاستثمار في كل من التعليم، والصحة والتغذية لأنها تعتبر الإنسان وسيلة وغاية للتنمية لذلك فهو المحور الأساسي لتحسين الأداء الاقتصادي؛
- أن للبحث العلمي دور هام في التنمية البشرية والتنمية الشاملة، من خلال مساهمته الفعالة في بداية الموجة الحديثة للنمو؛
- توجد علاقة متبادلة بين البحث العلمي، الابتكار التكنولوجي والتنمية البشرية، فالبحث العلمي والابتكارات التكنولوجية في الزراعة والصناعة والطب أدت إلى التقليل من الفقر وارتفاع مستويات التعليم والتكوين مما أدى إلى تحقيق مستويات معيشة كريمة ورفع الإنتاجية وتحسين كفاءة استخدام الموارد الاقتصادية وهذا كله يؤدي إلى تحقيق النمو الاقتصادي.

5- دراسة: الطاهر مجاهدي وفواز واضح، 2013، التنمية البشرية لمخرجات التعليم العالي وفقا لمتطلبات اقتصاد المعرفة: نظرة على واقع الجزائر. (مقال بمجلة عالم التربية، ع 04، ج 01، مصر).

تناولت هذه الدراسة واقع الجزائر حيث هدفت إلى اكتشاف دور التنمية البشرية في تطوير مخرجات التعليم العالي وكذلك مفهوم اقتصاد المعرفة، والتطرق إلى مكونات سوق العمل في ظل هذا الاقتصاد، وكذا فرص المقاربة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات اقتصاد المعرفة من خلال التنمية البشرية للطاقات الجامعية. اعتمد الباحثان في منهجيتهما على تحليل البيانات الإحصائية المتاحة حول موضوع الدراسة.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- لا يزال الاقتصاد الجزائري لم يدخل بعد مراحل الاقتصاد المعرفي، وهذا ما يعكسه ارتفاع مؤشر البطالة بين خريجي الجامعات والمعاهد؛
- وجود فجوة كبيرة بين خريجي الجامعات الجزائرية ومتطلبات سوق العمل.

6- دراسة: بوبكر سلاي، 2013، دور الجامعة في تنمية الموارد البشرية: الواقع والمستجدات الحاصلة في سوق العمل. (مقال بمجلة الاقتصاد والتنمية، العدد 01، جامعة المدية).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور التعليم الجامعي في التنمية البشرية ومدى تلبية متطلبات سوق العمل واحتياجات التنمية عامة، وفي تفعيل الطاقات الجامعية خاصة واقتراح منطلقات ومكونات لخطة استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي والهادفة إلى الرفع من جودته وربطه بمتطلبات قطاع الأعمال واحتياجات التنمية الشاملة. وقد اعتمد الباحث في منهجيته على تحليل البيانات الإحصائية المتاحة حول موضوع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن دور الجامعة الجزائرية كان محدودا نوعا ما في مجال تنمية مجتمع المعرفة؛
- هناك تزايد كبير في عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي؛
- قلة كفاءة الطالب الجزائري لعدم كفاءة باقي المعايير الأخرى المرتبطة بالتعليم العالي، مما خلق فجوة بين المخرجات ومتطلبات سوق العمل؛
- ارتفاع معدل البطالة بن خريجي التعليم العالي.

7- دراسة: ليلي بن ونيسة وجيلالي بن عبو، 2016، التنمية البشرية وجودة التعليم العالي: دراسة مقارنة باستخدام معطيات بانل. (مقال بمجلة البشائر الاقتصادية، ع 05، جامعة بشار).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر جودة التعليم العالي على خلق رأس المال البشري في كل من كوريا، الجزائر، الأردن، المغرب وتونس. اعتمد الباحثان على طرق وأساليب الاقتصاد القياسي، حيث استخدمتا بيانات بانل التي تعرف بأنها مشاهدات في فترات زمنية معينة لعدة دول، وشملت الدراسة متغيرات: نسبة الطلبة المسجلين، مؤشر الموارد البشرية، عدد المقالات العلمية، عدد الطلبة المسجلين في الخارج.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مؤشر التنمية البشرية يتأثر بمستوى التعليم وخاصة التعليم العالي الذي يعتبر تكويننا لرأس المال البشري؛
- يختلف هذا التأثير من دولة إلى أخرى حسب سياسة وطبيعة البيئة لكل دولة من الدول التي شملتها الدراسة؛
- تهتم كوريا بطبيعتها كدولة متقدمة، بنشر واستغلال المعرفة على أكمل وجه من أجل الوصول إلى المراتب الأولى في الإبداع والابتكار؛
- تحتل الجزائر أيضا مراتب معقولة مقارنة بدول المقارنة الأخرى تونس، المغرب والأردن، وذلك في معظم المؤشرات.

أهم ما يميز دراستنا

تتميز دراستنا عن باقي الدراسات السابقة بكونها:

- تعالج العلاقة المتبادلة بين التعليم العالي والتنمية البشرية وفق مسارين يغذي أحدهما الآخر، وهما مسار الوسيلة، ومسار الغاية؛
- لا يقتصر التحليل فيها على الأبعاد الأساسية فقط للتنمية البشرية (مستوى المعيشة، الصحة والتعليم)، بل يشمل أيضا الأبعاد التكميلية كالمساواة والإنصاف والأساليب الحديثة للإدارة؛
- لا تكتفي فقط بتقديم إطار نظري للتنمية البشرية وفقا لرؤية البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة كما هو شائع في معظم الأدبيات وخاصة العربية، بل تطرقت إلى الأساس الفكري لهذا المفهوم والذي منشؤه مقارنة القدرات التي هي امتداد لفلسفة جون راولز وأمرتيا صن.

تقسيمات الدراسة

بغية انجاز هذه الدراسة فقد تم تقسيمها إلى خمسة فصول، تسبقهم مقدمة وتليهم خاتمة، والتي تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها وإجابة عن الإشكالية الرئيسية والأسئلة المتفرعة عنها، ويمكن استعراض هيكل الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: تم من خلاله التطرق إلى مختلف المسائل المتعلقة بالتنمية البشرية من حيث المفاهيم والمؤشرات الخاصة بقياسها، وذلك من خلال ثلاثة نقاط رئيسية تمثلت في ماهية التنمية البشرية، الأساس الفكري للتنمية البشرية، وقياس التنمية البشرية.

الفصل الثاني: تناول هذا الفصل في المقام الأول مفهوم التعليم العالي من خلال تعريفه والبحث في تطوره التاريخي وبنية مؤسساته، بالإضافة إلى تسليط الضوء على مختلف أنماط التعليم العالي وكذا أهميته ووظائفه، كما تم التطرق لأهم القضايا التي تشغل ساحة البحث في هذا المجال وهي عولمة التعليم العالي، ديمقراطية التعليم العالي وحوكمة التعليم العالي؛ ليتسنى أخيرا عرض تجارب بعض الدول المتقدمة وبعض الدول العربية في سياسات وإصلاحات التعليم العالي.

الفصل الثالث: يدور حول المقاربة بين التعليم العالي والتنمية البشرية، إذ يعرض في مستهل تأصيل نظريا لعلاقة التعليم بالتنمية من ناحية النظريات المفسرة لهذه العلاقة، ومن ناحية العوائد المختلفة للتعليم على التنمية. ويخصص المحور الثاني منه لتناول العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية، من حيث كون التعليم العالي يلعب دور أداة لتحقيق التنمية البشرية، ومن حيث اتخاذ هذه الأخيرة من توسيع التعليم العالي غاية لها. في الأخير تطرق لنقطتين مهمتين في تخطيط التعليم العالي لأجل مواكبة متطلبات التنمية البشرية، ألا وهما المواءمة وبعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي.

الفصل الرابع: يقدم وصفا لمنظومة التعليم العالي في الجزائر من حيث نشأتها، هيكلتها والإصلاحات التي شهدتها. ثم تطرق إلى نظام ال LMD كآخر وأهم إصلاح في منظومة التعليم العالي الجزائري، بدءاً بتحليل خلفية تبني هذا النظام الجديد في الجزائر وتحديد ماهيته، والتطرق لتنظيمه البيداغوجي والإجراءات المرافقة له، وانتهاءً إلى المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD وأهم مقترحاته. وأخيرا تسليط الضوء على واقع التنمية البشرية في الجزائر من خلال تحليل وتفسير مؤشرات ال PNUD المتعلقة بدليل التنمية البشرية والأدلة التكميلية له.

الفصل الخامس: تمحور حول دور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر، تم التطرق من خلاله إلى دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي، ودوره في توزيع الدخل، وفي تعزيز بعد الصحة، وتحقيق التعلم مدى الحياة، في الجزائر. كما يسلط الضوء على دور سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر، ويدور حول إتاحة التعليم العالي للجميع، المساواة بين الجنسين، وتدويل التعليم العالي، وإنصاف الفقراء في التعليم العالي،

مقدمة

في الجزائر. وأخيرا تم التطرق إلى سياسة الإنفاق على التعليم العالي ومواءمة مخرجاته مع سوق العمل، وواقع ممارسة كل من الحكومة، ضمان الجودة واليقظة البيداغوجية في التعليم العالي.

الفصل الأول

مدخل للتفكير البشرية

تمهيد

من دون شك أن الناس هم الثروة الحقيقية للأمم، ورغم ذلك فقد أدى الانشغال بالنمو وتحقيق الثروة المادية إلى إهمال حقيقة أن التنمية في نهاية المطاف تتعلق بالناس، فانصب الاهتمام على الغنى المادي بدل الاهتمام بالإنسان، وتم التركيز على تعظيم الناتج الوطني الإجمالي بدلا من توسيع الفرص أمام الناس وزيادة قدراتهم وتحسين مهاراتهم. وبسبب تراكم المشاكل المنجزة عن هذا النهج المادي للتنمية، تبين للدول المتقدمة والنامية على حد سواء مدى أهمية العنصر البشري في المعادلة التنموية كأحد أهم الموارد الاقتصادية الذي يتطلب بدوره التنمية والصيانة، ولم يتخذ هذا العنصر مكانه المناسب إلا بعد أن أعتبر الإنسان الغاية الأساسية للنشاط الاقتصادي بداية ونهاية، والهدف النهائي لأية تنمية منشودة.

من خلال هذا الفصل سيتم التطرق إلى مختلف المسائل المتعلقة بالتنمية البشرية من حيث المفاهيم والمؤشرات الخاصة بقياسها، وذلك من خلال ثلاثة نقاط رئيسية، حيث سيسلط الضوء بداية على ماهية التنمية البشرية، ثم الأساس الفكري لها، وأخيرا قياس التنمية البشرية.

المبحث الأول: ماهية التنمية البشرية

منذ عام (1990)، استطاع البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (PNUD) أن يقدم نهجاً جديداً للتنمية ما لبث أن لقي القبول والتجاوب من مختلف دول وهيئات العالم، والمسمى بنهج "التنمية البشرية"، وقد أدى اعتماد هذا النهج خاصة من قبل الدول النامية إلى إدماج البعد الاجتماعي والبشري على الصعيد الاقتصادي بعد أن فشلت الاستراتيجيات الدولية للتنمية في تحقيق العدالة والتوازن في توزيع الدخل، وتحقيق الاستقرار الاقتصادي.

المطلب الأول: مفهوم التنمية البشرية

عرفت مفاهيم التنمية المتمحورة حول الإنسان تطوراً ملحوظاً خلال النصف الثاني من القرن العشرين وما يؤخذ على هذه المداخل الجديدة في علم التنمية، على سبيل المثال، أن تنمية الموارد البشرية تنظر للإنسان كإسما بشرى أي وسيلة لعملية التنمية وليس كمنتفع منها، بينما يركز نهج الحاجات الأساسية على متطلبات الإنسان ولكن ليس على خياراته، وينظر نهج رفاه الإنسان إلى الناس كمنتفعين ولكن ليس كمشاركين فعالين، أما التنمية البشرية فهي مفهوم شامل لجميع هذه الجوانب.

الفرع 1: الدلالة اللفظية للمفهوم

أستعمل مصطلح التنمية البشرية "human development" للتعبير عن مفهوم جديد للتنمية، وقد تمت ترجمة هذا المصطلح من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية بالتنمية البشرية وشاع استخدام هذا المفهوم في الأدبيات العربية بهذه الترجمة؛ وعلى الرغم من أن الأصل في الاصطلاح هو الاتفاق، إلا أن هناك اختلاف حول كون هذا المصطلح التنمية البشرية معبراً بصدق عن مضمون هذا المفهوم خاصة في شموليته، فمنذ صدور أول تقرير للتنمية البشرية العربية سنة (2002) عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي؛ استخدم التقرير مصطلح التنمية الإنسانية، وفي التقرير الذي تلاه لسنة (2003) تم توضيح ذلك على النحو التالي: «... إلا أن التنمية الإنسانية عندنا تعريب أصدق تعبيراً عن المضمون الكامل والأصيل للمفهوم، ... مع الإبقاء على مصطلح التنمية البشرية بدلالة أضيق تقابل تقريباً ما اصطلح عليه في وقت سابق تنمية الموارد البشرية... فعلى حين تستعمل كلمتا البشرية والإنسانية تبادلياً في العربية، يمكن إنشاء تفرقة دقيقة، ولكن دالة، بين الأولى كمجموعة من الكائنات، والثانية كحالة راقية من الوجود البشري، فلفظة الإنسانية تعبر عن سمو الوجود البشري...¹».

لقد اشتقت كلمة "البشرية" من البشر، بينما اشتقت كلمة "الإنسانية" من الإنسان، ويمكن إقامة تفرقة بين مصطلحي "البشر" و"الإنسان" حسب مواقع استخدامهما في القرآن الكريم ودلالاتهما، إذ يتضح أن ورود

¹ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 (نحو إقامة مجتمع المعرفة)، المكتب الإقليمي للدول العربية، الأردن، 2003: ص 17.

مصطلح "البشر" في القرآن الكريم جاء ليعبر عن الوجود الفيزيولوجي لكائن حي له صفة الحياة كبقية المخلوقات الحية. فالبشر هو الشكل المادي الظاهري للإنسان حيث أن هذا الأخير هو كائن بشري مستأنس غير متوحش (اجتماعي). كما وردت كلمتي الإنسان والناس في عدة آيات كريمة بمعنى الكائن العاقل، وأصل "الإنسان" هو من "أنسن" وتعني في اللسان العربي ظهور الشيء وكل شيء خالف طريقة التوحش، فالإنسان هو البشر المستأنس غير المتوحش أي أن له علاقة اجتماعية وصلة مع غيره¹. وعليه فإن مصطلح "التنمية الإنسانية" يعبر عن مفهوم يركز على القدرات المادية واللامادية للإنسان كما أن هدفه لا يقتصر على تحسين الجوانب المادية فحسب من حياة الناس بل يتسع ليشمل جوانب معنوية أخرى كالحق في الحرية والكرامة واكتساب المعرفة والمشاركة؛ هذا من وجهة نظر.

ومن وجهة نظر أخرى، يرى جلال أمين في كتابه "خرافة التقدم والتخلف" أن استعاضة تقرير التنمية العربية الإنسانية (2002) لمصطلح التنمية البشرية بالتنمية الإنسانية هي استعاضة في غير محلها، فالتنمية الإنسانية مصطلح عميق أعطي مضمونا ضئيلا وسطحيا، كما أنه لا يجذب اقتران لفظ "التنمية" بلفظ "الإنسانية"، فالتنمية أو النمو يوحي بزيادة العدد أو الحجم أو الصفات المادية التي يسهل قياسها، كتتمية الأموال والثروة الحيوانية وغيرها، فمن السهل قياس هذا النمو بأرقام قاطعة للدلالة على ما حدث، أما التنمية الإنسانية فعبارة غامضة لا يمكن أن تؤدي إلا إلى اللبس، وقد تستخدم أيضا للتضليل، وهي عبارة تمسك بأمر تتعلق ببعض من أسمى أهداف الإنسان وصفاته إلى مستوى العد والجرد، وتختصر تطورا معقدا جدا ومتعدد الجوانب في مؤشرات سطحية بسيطة. كما يرى أنه في جميع الأحوال يجب تجنب هذه العبارة التي تقوم على افتراض ضمني بأن رقي الإنسان هدف بسيط يمكن قياسه بالأرقام².

أما في هذه الدراسة فقد تم اعتماد مصطلح التنمية البشرية أخذا بعين الاعتبار شيوع استخدامه في معظم الأدبيات الاقتصادية العربية.

الفرع 2: تعريف التنمية البشرية

مفهوم التنمية البشرية هو مفهوم مرن كغيره من المفاهيم ذات الأبعاد الإنسانية، إذ تتنوع الرؤى بشأنه حسب عدد من الاعتبارات الانتمائية، الأيديولوجية والتخصصات العلمية؛ ولذلك توجد عدة تعاريف للتنمية البشرية، ومنها:

يعرف Pual Streeten التنمية البشرية على أنها "مفهوم يتضمن تحسين الظروف البشرية، وتوسيع خيارات الناس، والنظر إلى الكائنات البشرية كغايات بحد ذاتها"³.

¹ محمد شحور، الكتاب والقرآن، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بدون ذكر سنة النشر: ص. 280، 281، 284.

² أمين جلال، خرافة التقدم والتخلف (العرب والحضارة الغربية في مستهل القرن الواحد والعشرين)، الطبعة الثانية، دار الشروق، القاهرة، 2008: ص. 31 - 38. بتصرف.

³ إبراهيم مراد الدعمة، التنمية البشرية - الإنسانية - (بين النظرية والواقع)، دار المناهج، عمان، 2009: ص. 15.

بالرغم من اعتبار هذا التعريف تعريفا شاملا، ويشتمل على عملية التحسين، توسيع الخيارات واعتبار البشر غاية التنمية؛ إلا أنه أهمل التفاصيل في نفس الوقت، والتي تعتبر ضرورية لفهم مضمون التنمية البشرية، "فالظروف البشرية" لا يفهم من ورائها إن كانت الظروف المادية فقط هي المقصودة أم المعنوية كذلك، في حين ذلك يعتبر أمرا مفصليا وذا أهمية في هذا المفهوم، كما أن "توسيع خيارات الناس" هو معنى على قدر كبير من الاتساع فخيارات الناس قد تكون متعددة ومتباينة عن بعضها البعض من حيث الأهمية والأولوية وتركها من دون تحديد يزيد من غموض المفهوم.

أما Mahboub Ul hak فيعرفها على أنها "مفهوم يهدف إلى زيادة فرص الاختيار، وما الدخل إلا واحدا من هذه الفرص وليس كل ما تنطوي عليه الحياة الإنسانية"¹.

يركز هذا التعريف على لب التنمية البشرية وما يميزها عن بقية أنواع التنمية ألا وهو "زيادة فرص الاختيار"، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى يؤكد أن الدخل هو إحدى الفرص المهمة في التنمية البشرية لكنه ليس الفرصة الوحيدة، في إشارة إلى أن تحقيق النمو وحده لا يضمن تحقيق تنمية بشرية. ما يعاب على هذا التعريف هو اختصاره الشديد بحيث أنه لا يقدم مفهوما كاملا للتنمية البشرية.

من جانب آخر يعتبر تعريف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD) أهم تعريف للتنمية البشرية من حيث شيوعه واستخدامه، إذ عرفها سنة (1990) من خلال أول تقرير للتنمية البشرية على أنها "عملية توسيع خيارات الناس، وأهم هذه الخيارات هي أن يعيشوا حياة طويلة وصحية، وأن يكونوا متعلمين ويتمتعون بمستوى معيشي لائق للحياة؛ وخيارات إضافية تشمل الحريات السياسية، حقوق الإنسان واحترام الذات"².

ما يميز هذا التعريف هو تحديده للخيارات المعنية بالتوسيع، والأهم من ذلك هو تصنيفها حسب أولوياتها إلى خيارات أساسية تشمل الحياة الطويلة الصحية، التعلم، ومستوى المعيشة اللائق؛ وخيارات إضافية كالحريات السياسية وحقوق الإنسان واحترام الذات، ويؤكد على أن الإنسان هو غاية التنمية، إلا أن هذا التعريف لا يشير إلى وسيلة هذه التنمية. وقد تم استدراك ذلك في تقريره لسنة (1993) حيث تم تعريف التنمية البشرية على أنها "تنمية الناس بالناس ومن أجل الناس، التنمية بالناس تعني الاستثمار في القدرات البشرية، سواء في الصحة أو التعليم أو المهارات، بحيث يستطيعون العمل بشكل منتج وخلاق؛ والتنمية لأجل الناس تعني ضمان أن النمو الاقتصادي المتولد يتم توزيعه على نطاق واسع وعادل إلى حد ما"³. يوضح هذا التعريف أن غاية التنمية البشرية هم الناس كما أنهم وسيلتها في نفس الوقت، من خلال إعطاء الجميع فرصة المشاركة في تحقيقها.

¹ نفس المرجع.

²The United Nations Development Programme, **Human development report 1990**, Oxford university press, New York , 1990: p 10.

³The United Nations Development Programme, **Human development report 1993**, Oxford university press, New York, 1993: p 3.

كما أن تعريف (1990) لهذا البرنامج لا يأخذ بعين الاعتبار مفهوم "الاستدامة" الذي غدا حجر الأساس في مفهوم التنمية خاصة في ظل تفاقم المشاكل البيئية وتراكمها، لكن تقرير (1992) أدرج عنصر الاستدامة في مفهوم التنمية البشرية، وقد عرفت التنمية البشرية المستدامة في تقرير (1995) على أنها "لا تضع فقط الناس في مركز التنمية، بل تدعو كذلك إلى حماية فرص الحياة للأجيال المقبلة وكذلك الأجيال الحاضرة، واحترام النظم الطبيعية التي تعتمد عليها الحياة كلها"¹.

إن جل التعاريف التي تتضمنها أدبيات التنمية البشرية تتناسب مع السياق الفكري الذي طرحه الـ PNUD حول التنمية البشرية، وهذا ما يؤكد هيمنة هذا النهج، كما تشير معظم هذه الأدبيات إلى أن هذا المفهوم قد ظهر من خلال تقارير التنمية البشرية الصادرة من قبل الـ PNUD. وهنا تجدر الإشارة إلى أن مصطلح "التنمية البشرية" قد ظهر في تقارير البنك الدولي عن "التنمية في العالم" قبل أن يظهر في تقارير الـ PNUD، إذ عرفت التنمية البشرية في تقريره لعام (1980) بأنها "مفهوم يشمل التربية والتدريب والنهوض بالصحة والتغذية وخفض الخصوبة، وهو إذ يضم هذه العناصر المتعددة يولي النمو الاقتصادي اهتماما بالغاً"². يمكن اعتبار هذا التعريف النواة التي شكلت طرح الـ PNUD لمفهوم التنمية البشرية غير أنه هذب - إن صح القول - من خلال الاستغناء عن البعد الرابع المتمثل في "خفض الخصوبة" نظراً لما تلاقيه هذه النظرة المالتوسية من انتقاد وعداء في المجال الاقتصادي وعدة مجالات أخرى.

كما عرف الـ PNUD التنمية البشرية سنة (1986) - قبل إصدار تقاريره - على أنها "تعظيم القدرات البشرية وكذا توسيع استخدامها من أجل النمو الاقتصادي والاجتماعي، خاصة في ظل ثلاثة أبعاد، هي "التعليم/التكوين"، "العمل/المشاركة" و"تخطيط الموارد البشرية"³.

في حين، عرفت لجنة آسيا-الباسفيك (ONU) سنة (1988) التنمية البشرية بأنها "التنمية التي تتحقق من خلال التعظيم الأمثل لأربعة معايير، هي: تنمية العمل واليد العاملة، التجديد العلمي والتقني، نوعية الحياة وإدماج النساء"⁴.

وعرفت لجنة الجنوب* سنة (1989) التنمية البشرية بأنها "عملية التنمية التي تسمح للبشر بتحقيق إمكاناتهم والحصول على الثقة الذاتية، فالتنمية الحقيقية يجب أن تتمحور حول السكان"⁵.

¹The United Nations Development Programme, **Human development report 1995**, Oxford university press, New York, 1995: p 12.

²البنك الدولي، **تقرير عن التنمية في العالم 1980**، البنك الدولي، واشنطن، 1980: ص 44.

³Fabric Hatem, Diana Malped, **Le développement humain :génèse et perspective d'un concept**, économie prospective internationale, n°49, 1^{er} trimestre 1992 : p.106.

⁴Idem

⁵تأسست لجنة الجنوب عام 1987 بعد عدة لقاءات ومناقشات غير رسمية بين مثقفي، مسيري وسياسي دول الجنوب، وتهدف هذه اللجنة للاهتمام بالشؤون الاقتصادية والتنموية بين دول الجنوب والتعاون فيما بينها.

⁵Idem

من خلال ما تقدم يمكن تعريف التنمية البشرية على أنها: التنمية التي تعتمد على قدرات الناس المادية والمعنوية لتصل إلى توسيع وتحقيق خياراتهم الأساسية في التعليم والصحة والمعيشة اللائقة، وخياراتهم التكميلية في المشاركة السياسية والتعبير عن الرأي وغيرها، على أن تتم هذه العملية ضمن الإطار الثقافي الخاص بكل مجتمع، تجنباً لظاهرة التحضر دون التقدم.

الفرع 3: مفاهيم ذات صلة بالتنمية البشرية

غالباً ما يجر الحديث عن التنمية البشرية في سياقه العديد من المصطلحات المتشابهة والمتقاربة من الناحية التصورية، والتي هي فعلاً ذات صلة بمفهوم التنمية البشرية كتنمية الموارد البشرية، إدارة الموارد البشرية، رأس المال البشري والاستثمار البشري، وقد يحدث الخلط بينها، إلا أن لكل منها مفهوماً محدداً منفصلاً عن بقية المفاهيم ومتكاملاً معها في نفس الوقت.

فبالنسبة للموارد البشرية، يعتبر Schultz أنه مفهوم ذو بعدين، بعد كمي يعبر عنه بعدد الأفراد القادرين على العمل، ونسبة الأيدي العاملة التي تمارس أعمالاً مفيدة وساعات العمل التي تقضيها في أداء عملها؛ وبعد نوعي يتمثل في المهارات والمعرفة والأشياء التي لها خواص متشابهة، بحيث تؤثر بشكل عملي على القدرات البشرية للقيام بعمل منتج¹. وعليه فإن تنمية الموارد البشرية هي التنمية التي تعنى بتطوير وتحسين الجانبين الكمي والنوعي للعاملين في مؤسسة ما، وهي جزء من المفهوم الشامل لإدارة الموارد البشرية، حيث تعرف هذه الأخيرة على أنها: "جميع الأنشطة - بما فيها تلك التي تدار بواسطة العاملين أنفسهم - والتي تهدف إلى الاستخدام الأمثل للعاملين بالمؤسسة وإسعادهم"².

بينما يعرف رأس المال البشري من قبل Thodor & Schultz على أنه "مجموعة الطاقات البشرية التي يمكن استخدامها في استغلال مجمل الموارد الاقتصادية"، أي مخزون الأمة من السكان الأصحاء، المتعلمين، والمنتجين³. بالتالي فإن الاستثمار في رأس المال البشري هو كل عمليات الإنفاق على المورد البشري التي من شأنها تطوير هذه الطاقات من أجل الرفع من إنتاجيته.

يكمن الفرق الجوهرى بين مفهوم التنمية البشرية وباقي المفاهيم التي تقدم شرحها، في اعتبار تلك المفاهيم للإنسان كمورد اقتصادي، فلاهتمام به وبطاقاته يأتي من منظور دوره في خدمة العملية الإنتاجية وليس العكس؛ بينما في مفهوم التنمية البشرية فينظر للإنسان كمشارك في التنمية وكمستفيد منها في نفس الوقت، كما أنها مفهوم شامل لجميع فئات المجتمع بما في ذلك الأطفال، كبار السن وربات البيوت، أي أن هذا المفهوم لا يقتصر على القوى

¹ إبراهيم مراد الدعمة، مرجع سبق ذكره، ص 18.

² عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، التنمية البشرية ومقومات تحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي، المؤتمر العربي السادس للإدارة البيئية: التنمية البشرية وأثرها على التنمية المستدامة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2007: ص 6.

³ هدى زوير مخلف الدعيمي، عدنان داود العذاري، الاقتصاد المعرفي وانعكاساته على التنمية البشرية (نظرية وتحليل في دول عربية مختارة)، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2010: ص 116.

العاملة أو القدرة على العمل فقط. هذا من جهة، من جهة أخرى، تتفق كل هذه المفاهيم في كون الإنسان الثروة الحقيقية لمختلف الشعوب، وهو العنصر المسؤول عن نجاح أية تنمية.

لقد كان لمفهوم تنمية الموارد البشرية والاستثمار في رأس المال البشري الفضل في التمهيد لظهور مفهوم التنمية البشرية، من خلال تحدي الفرضية السائدة بأن طريق التنمية هو الاستثمار في رأس المال المادي مثل المصانع والمعدات وغيرها، ثم جاء مفهوم التنمية البشرية ليتضح أن المفاهيم السابقة ليست سوى جزء من نهج أوسع، يعتبر أن الاستثمار في الإنسان بجميع أشكاله هو استثمار منتج، سواء كان يهدف إلى زيادة الناتج الوطني أو إلى توسيع الطاقات البشرية¹.

المطلب الثاني: الخلفية التاريخية لمفهوم التنمية البشرية وتطوره

لقد جاء مفهوم التنمية البشرية متوجاً لسلسلة من التطورات في الفكر التنموي، وكاستجابة لتاريخ من الأحداث الاقتصادية التي توالى على الحياة البشرية. وإذا يعود ظهور واستعمال مصطلح التنمية البشرية إلى مطلع الثمانينات من القرن العشرين، فإن مفهوم التنمية له جذور تمتد إلى أبعد من ذلك، فقد سجلت "دراسات التنمية" انطلاقها بعد الحرب العالمية الثانية، وإلى ما قبل ذلك لم يكن مفهوم التنمية منفصلاً عن مفهوم النمو، بل حتى أنهما استعمالاً كمرادفين لمعنى واحد وهو "التقدم الاقتصادي".

تاريخياً، يمكن الإشارة إلى ثلاث مراحل أساسية في نشأة وتطور مفهوم التنمية البشرية، بدءاً بمرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية، ثم مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، ثم مرحلة ما بعد انهيار الاشتراكية وهي مرحلة ولادة مفهوم التنمية البشرية.

الفرع 1: مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية:

خلال هذه المرحلة لم يكن هناك فصل صريح ما بين مفهومي النمو والتنمية؛ وبالرغم من أن النمو عادة ما يقرن بظهور الرأسمالية، غير أنه في جوهره عبارة عن عملية ديناميكية عرفها إنسان ما قبل التاريخ عندما كان "البقاء" هو محور النمو، إذ تركزت الجهود على تكديس القوات كثروة وإنمائه لمواجهة حالات المجاعة والكوارث الطبيعية، أي أن النمو كان عمليةً لتجميع قيم استعمالية نافعة. وبظهور الرأسمالية التجارية* أواخر القرن الخامس عشر ميلادي لعب رأس المال التجاري الدور الأساسي في تحول مفهوم الثروة وبالتالي في مضمون النمو، إذ أصبح النمو عملية لتراكم القيم التبادلية بدلاً من القيم الاستعمالية²؛ فبعدما كانت الغاية من عملية التبادل المباشر "بضاعة - نقد - بضاعة" هي البيع من أجل الشراء، ظهر شكل جديد للتبادل هو: "نقد - بضاعة - نقد"

¹ المرجع السابق، ص 114. بتصرف.

* تعود نشأت الرأسمالية إلى القرن الثالث عشر الميلادي عندما كان النظام الإقطاعي والكنيسة يهيمنان على الحياة الاقتصادية، وقد ظهرت الرأسمالية التجارية في أعقاب انهيار النظام الإقطاعي أواخر القرن الخامس عشر ميلادي، وما لبثت أن اقترنت بالربا لتغدو رأسمالية تجارية ربوية وذلك إثر ظهور سعر الفائدة.

² عبد الجبار محمود العبيدي، خرافة التنمية والتنمية البشرية المستدامة (دراسات في إشكالية الفكر الاقتصادي)، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012: ص.ص 14، 33، 35. بتصرف.

أي تحول النقد إلى بضاعة ثم تحول البضاعة إلى نقد، والغاية منه هي الشراء من أجل البيع، إذ يحقق البيع قيمة زائدة ويصبح النقد في هذه الدورة عبارة عن رأس مال¹. وأصبح الذهب والفضة يشكّلان هدفاً للتراكم بحد ذاتهما وموضوعاً للنمو.

بحلول النصف الثاني من القرن السادس عشر ميلادي تم التحول من الإنتاج السلعي الصغير إلى المانيفاكتورية²، وكان ذلك نتاجاً لانفصال عمليتي الإنتاج والتداول، وقد ترتب عن هذا التحول تطور في الفنون الإنتاجية³ وتطور تقسيم العمل، مما أدى إلى زيادة مهارة كل عامل متخصص والاقتصاد في الوقت الذي يهدر عادة ضمن الانتقال من نوع معين من العمل إلى نوع آخر، بالإضافة إلى اختراع عدد كبير من الآلات التي تسهل العمل وتختزله⁴؛ كل هذه العوامل ساهمت في زيادة الإنتاج الصناعي. وبهذا انتقل التأكيد من توفير فائض من الذهب والفضة إلى التأكيد على توفير فائض من الإنتاج الصناعي والزراعي لغرض التصدير، وتحول موضوع النمو من شكله السبكي والتجاري إلى شكله الإنتاجي معبراً عنه بالسلع الصناعية والزراعية. وقد رافق هذا التحول انتشار للأفكار الاقتصادية الكلاسيكية، وحسب هذه الأفكار فقد انتقل الاهتمام من المصادر الخارجية للثروة (التجارة) إلى المصادر الداخلية (الإنتاج) كموضوع للنمو⁴؛ وهذا ما عبر عنه Adam Smith بقوله «إن التزايد الكبير لمنتجات الصناعات كلها، على اختلافها، جراء تقسيم العمل، هو الذي يمنح للمجتمعات المدبرة تلك الثروة العامة التي تنتشر لتبلغ أدنى الناس مرتبة⁵». وبصفة عامة فإن النمو بالنسبة للكلاسيكيين هو عملية تجمع الثروة في صورة رأس مال، وأن استمرار النمو مرهون باستمرار الإنتاج وخلق طاقات إنتاجية جديدة؛ ولأجل دوام تحقق هذين الشرطين سعت الكلاسيكية إلى تبرير ظاهرة الاستعمار على أنه أحد طرق الوصول إلى الموارد الأولية، بحجة "ندرة الموارد"⁶.

شهدت الفترة من القرن السابع عشر ميلادي إلى غاية القرن التاسع عشر ميلادي انجاز العديد من الاختراعات واكتشاف مواد جديدة كالنفط والكهرباء، ونخضة في الصناعات الكيماوية، وكل ذلك ساهم في زيادة الإنتاج ودفع عجالات النمو بمعدلات كبيرة كما وأصبح عملية مستمرة ومتدفقة⁷، وكان لذلك أثره على الفكر الاقتصادي، فبالرغم من أن مسألة النمو وتعظيم الدخل القومي شكلت العمود الفقري لبناء النظرية الكلاسيكية،

¹كارل ماركس، رأس المال (نقد الاقتصاد السياسي)، ترجمة فهد كم نقش، الجزء الأول، دار التقدم، موسكو، 1985: ص 213. بتصرف.

* - تنشأ المانيفاكتورية بأسلوبين: فإما أن يتحد عمال حرف مستقلة ومتنوعة في مشغل واحد تحت إمرة رأسمالي واحد، ويمر المنتج بالتعاقب على أيديهم إلى أن يصبح جاهزاً نهائياً؛ وإما أن يكونوا عمالاً من نفس الحرفة بحيث كل واحد منهم يصنع المنتج بكامله، أي ينجز جميع المراحل بنفسه وتحت إمرة الرأسمالي... راجع: كارل ماركس، المرجع السابق، ص. ص 485-487. بتصرف.

²عبد الجبار محمود العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص 40.

³آدم سميت، ثروة الأمم، ترجمة حسنى زينة، الجزء الأول، الطبعة الأولى، معهد الدراسات الإستراتيجية، بيروت، 2008: ص 16. بتصرف.

⁴عبد الجبار محمود العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص. ص 40، 41، 58.

⁵آدم سميت، مرجع سبق ذكره، ص 20.

⁶عبد الجبار محمود العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص 63. بتصرف.

⁷نفس المرجع، ص. ص 73، 74. بتصرف.

وأن روادها لم يغفلوا البعد الاجتماعي البشري في النمو، إذ كان ميدان تحليلها هو الطبقات الاجتماعية، فبمجيء نموذج المنفعة الحدية أواخر القرن التاسع عشر تغيرت مستويات التحليل الاقتصادي لتركز على سلوك الفرد، وبدأ في الابتعاد عن محتواه الاجتماعي، وقد تبنت المدرسة الكلاسيكية الجديدة بدورها هذا التوجه المعتمد على الليبرالية وحرية السوق، كما استند تحليلهم على ركائز أساسية تمثلت في اعتبار النمو شرطاً ضرورياً وكافياً لتحقيق التقدم الاقتصادي؛ اعتبار الدخل المؤشر الأساسي لقياس الرفاهية ومعاملة النمو والتنمية كمفهوم واحد، ويهدف تعزيز النمو فقد دعوا إلى ضرورة تشجيع الاستثمار الوطني والخارجي والتأكيد على التقشف في الإنفاق كمرحلة مؤقتة فالجمع بين النمو الاقتصادي والإنصاف في توزيع عوائده لا يمكن أن يحصل في آن واحد، بل بطريقة تتابعه¹.

مع بداية القرن العشرين، كان النظام الاقتصادي يعاني من مشكلة تناقض بين قدرته على خلق الفائض وقدرته على استيعابه، فبفعل التطور التكنولوجي، زيادة الإنتاجية، كثرة الاختراعات وزيادة الفجوة بين الإنتاج والطلب بقدر اتساع السوق، ... بفعل كل ذلك يزداد الفائض الاقتصادي وتزيد حالات العجز عن استيعابه، إلا أن الحرب العالمية الأولى (1914-1918) والفترة التي أعقبها ولدت مجالا متزايدا لامتصاص الفائض الاقتصادي، لكن ذلك لم يكن الحل الجذري، فقد انفجر الوضع عن أزمة عالمية سنة (1929) أدت إلى تراكم الطاقات الإنتاجية الفائضة بسرعة، وبلغ النمو حدوده، وارتفعت معدلات البطالة. كان في شيوع الأزمة تراجعاً للنظرية الكلاسيكية لتحل محلها أفكار Keynes لمعالجة الأزمة؛ حيث أصبحت أولويات اهتمام النظام من خلق الفائض إلى تصريفه².

لقد وجه Keynes انتقاده للفكر الذي كان يدعوا إلى التقشف في الإنفاق، إذ يقول: «إن نمو الثروة لا يعتمد في الظروف المعاصرة على تقشف الأغنياء كما يقول الافتراض الشائع، وإنما هذا التقشف يؤدي على الأرجح إلى إعاقة نمو الثروة». فقد ساد الاعتقاد بأن نمو رأس المال يعتمد على الادخار الفردي الذي مصدر جزئه الأكبر هو مدخرات الأغنياء من فوائضهم؛ إلا أن Keynes أثبت أن نمو رأس المال لا يعتمد أبداً على الادخار (انخفاض الميل للاستهلاك) إلا في ظروف التشغيل الكامل، وبالنسبة له فإن الطلب هو الذي يحدد العرض وليس العكس كما كان معروفاً، وبذلك فإن الزيادة في الاستهلاك (ارتفاع الطلب) سيستجاب لها بالزيادة في الاستثمار من أجل رفع الإنتاج (زيادة العرض)، وهكذا ينمو رأس المال³.

خلال الحرب العالمية الثانية (1939-1945) وما سبقها، كانت فكرة دفع النمو واستحثاثه عن طريق زيادة الإنفاق هي السائدة، إذ لعبت الحرب من جديد دوراً مهماً في امتصاص الطاقات الإنتاجية الفائضة لما تتيحه من

¹ باسل البستاني، جدلية نهج التنمية البشرية المستدامة (منايع التكوين وموانع التمكين)، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009: ص. 24 - 40.

² عبد الجبار محمود العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص. 94-97. بتصرف.

³ جون ماينارد كينز، النظرية العامة للتشغيل والفائدة والنقد، ترجمة إلهام عيادروس، الطبعة الأولى، هيئة أبو ظبي للثقافات والتراث كلمة، أبو ظبي، 2010: ص. 155، 156، 406. بتصرف.

مجال واسع للإنفاق الحكومي، وانتقل الاهتمام من الإحاطة بموضوع النمو والتراكم، إلى استحداث الأول وتصريف الثاني، وبالتالي لم يعد النمو عملية تلقائية، هذا ما شكل نواة التنمية والتي هي في الأصل عبارة عن نمو مستحث¹. وتجدر الإشارة إلى أن التنمية كمفهوم قد ظهر منذ أن أعترف بالإنسان كثرة حقيقة للأمم، أي منذ كتابات Adam Smith أما كمصطلح فلم يتم استخدامه منذ ذلك الحين إلى غاية الحرب العالمية الثانية إلا على سبيل الاستثناء². ومن حيث الفرق بين النمو والتنمية، فيمكن إيجازه فيما يلي³:

- يستخدم مصطلح النمو بمعنى ناتج أكثر، بينما يستخدم مصطلح التنمية ليشتمل كل من ناتج أكثر بالإضافة إلى التغيرات التكنولوجية والترتيبات المؤسسية التي بها ينتج ذلك الناتج ويوزع؛
- لا يتضمن النمو فقط ناتج أكثر مشتق من مقادير أكبر من المدخلات، ولكن أيضا كفاءة أكبر، أي الزيادة في ناتج الوحدة الواحدة من المدخلات. بينما تذهب التنمية إلى أبعد من ذلك لتشتمل التغيرات في مركبات الناتج، وتخصيص المدخلات بين القطاعات؛
- التأكيد على النمو يتضمن التركيز على ارتفاع الناتج القومي الإجمالي، في حين أن التأكيد على التنمية هو تركيز على التغيرات في الطاقات الفعالة وفي التناسقات الطبيعية؛
- كما أن الاقتصاد الذي ينمو من المحتمل أن تحصل فيه تنمية أيضا، ولكن من الصعب أن تحصل تنمية في اقتصاد ما من غير نمو اقتصادي.

الفرع 2: مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية

دمرت الحرب أغلب الطاقات الإنتاجية، الصناعية والزراعية والخدمية في دول أوروبا ودول أخرى، كما كانت مدينةً للولايات المتحدة الأمريكية التي كانت في قمة ازدهارها، حيث استغلت أوضاع الحرب لزيادة الإنتاج دون الخوف من مشكلات الإفراط في الإنتاج والأزمات الاقتصادية؛ بينما انتشرت في الكثير من المستعمرات حركات التحرر الوطني، كرد فعل على الاستنزاف الذي تعرضت إليه من قبل الدول الاستعمارية لسد نفقات الحرب؛ وبرز الاتحاد السوفيتي كقوة وازداد عدد الدول المنظمة للنظام الاشتراكي⁴.

في ظل هذه الظروف، تحددت المعالم المؤسسية للنظام الدولي الجديد على مستويين: الأول: شمولي، وتمثل في منظمة الأمم المتحدة (1945)؛ والثاني اقتصادي تخصصي تقرر عن اتفاقية Woods Bretton (1944) وتمثل في صندوق النقد الدولي، البنك الدولي والاتفاقيات العامة للتجارة⁵.

¹ عبد الجبار محمود العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص. 104، 106، 109. بتصرف.

² جمال حلاوة، علي صالح، مدخل إلى علم التنمية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، 2010: ص 20.

³ عبد الجبار محمود العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص 24.

⁴ رمزي ركي، التاريخ النقدي للتخلف (دراسة في أثر النظام النقدي الدولي على التكوين التاريخي للتخلف بدول العالم الثالث)، سلسلة كتب المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، العدد 118، عالم المعرفة، الكويت، 1987: ص 128-133. بتصرف.

⁵ باسل البستاني، مرجع سبق ذكره، ص 27.

نصت اتفاقية Bretton Woods على فترة انتقالية، إذ أن الدول الأوروبية لم تكن مستعدةً بعد للإعلان عن قابلية تحويل عملاتها والتخلي عن فرض القيود على المدفوعات الخارجية خلال فترة إعادة التعمير والبناء لسنوات ما بعد الحرب؛ ولذلك فقد تم التركيز خلال هذه الفترة على تحقيق معدلات كبيرة من النمو الاقتصادي ومستوى دخل الفرد، وتطلب ذلك تعبئة رؤوس الأموال، وجاء مشروع * Marshal لتعزيز هذا الاتجاه في الفترة الممتدة من (1948) إلى (1952)¹، وطبقت حكومات أوروبا الرأسمالية ضمن هذا المشروع نموذج Harrod & Doumar الذي يعتبر كامتداد للفكر الكينزي، والذي يقدمان من خلاله شرحاً لشروط حدوث التنمية الاقتصادية، حيث أن النمو الاقتصادي يرتبط بعلاقة طردية مع معدل الادخار والاستثمار وعلاقة عكسية بكل من رأس المال ومعدلات نمو السكان المرتفعة، وقد كانت نتائج تطبيق هذا النموذج بالنسبة لهذه الدول مرضية جداً²، فبحلول الخمسينيات، كانت الاقتصاديات الأوروبية قد ازدهرت من جديد؛ ومع ازدياد موجة التحرر التي عرفت المستعمرات، كان من مصلحة الدول المتقدمة أن توجه اهتمامها للعناية بحالة التنمية في هذه البلدان الحديثة الاستقلال، من أجل مساعدتها ظاهراً، ومن أجل ممارسة نوع جديد من الاستعمار في حقها، باطناً.

طوال الفترة التي خضعت فيها هذه الدول للاستعمار، قامت الدول المستعمرة بالاستيلاء على مواردها الأولية واستغلال اليد العاملة الرخيصة وتسويق بعض فوائض منتجاتها، وهو وضع لا يتطلب وجود تنمية اقتصادية في المستعمرات من قبيل رفع متوسط الدخل، رفع معدل التصنيع، رفع مستوى الإنتاجية... بل ويتعارض معها؛ ومع انتهاء عهد الاستعمار وتحرر معظم الدول المستعمرة، أصبحت الدول المتقدمة ترى أنه من المفيد أن تتسع أسواق هذه الدول لاستهلاك السلع والخدمات التي لم تكن تنتج من قبل، أو لم تكن تنتج بهذه الكثرة، وتصريف هذه السلع يحتاج إلى بعض أنواع التنمية كارتفاع متوسط الدخل، بشرط ألا يعني هذا زيادة قدرتها على إنتاج مثل هذه السلع والاستغناء عن استيرادها³. وهكذا بدأ الاهتمام بمحاولة تنمية هذه البلدان.

خلال عقدي الخمسينيات والستينيات، ظهرت عدة نظريات للتنمية الاقتصادية، لكن الأكثر شيوعاً كانت نظرية Rostow في مراحل النمو الاقتصادي، حيث تنص أن التنمية تتضمن خمسة مراحل متدرجة، والتي على أساسها يتم تصنيف الدول، والهدف النهائي هو الوصول إلى مرحلة الاستهلاك الجماهيري العالي للسلع المعمرة⁴. كما تم خلال هذه الفترة التركيز على تكوين رأس المال، الذي يلعب دوراً كبيراً في نمو الناتج المحلي الإجمالي،

* تم الإعلان عن مشروع Marshal سنة 1947 ووضع حيز التنفيذ بعد سنة من ذلك، وهو عبارة عن برنامج قروض ميسرة ومساعدات ومنح، قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتقديمها إلى حكومات أوروبا الغربية، تراوحت قيمتها ما بين 13 و15 بليون دولار، بهدف سد نقص الموارد لدى أوروبا خلال فترة التعمير وإعادة البناء، وفي نفس الوقت كان ذلك من أجل دعم التوسع الأمريكي في أوروبا من خلال إرسال فائض الإنتاج الأمريكي إلى تلك الدول وزيادة الاستثمارات الأمريكية بها...، راجع: رمزي زكي، مرجع سبق ذكره، ص. 151-152.

¹ رمزي زكي، مرجع سبق ذكره، ص. 152-148. بتصرف.

² صليحة مقواسي، هند جموعي، نحو مقاربة نظرية حديثة لدراسة التنمية الاقتصادية، الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري: قراءات حديثة في التنمية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010: ص 8.

³ أمين جلال، مرجع سبق ذكره، ص. 27، 28.

⁴ المرجع السابق، ص. 29، 30. بتصرف.

واعتبار أن النمو كافٍ بحد ذاته لتوفير المكاسب الاجتماعية للفرد. وعليه تم النظر إلى العنصر البشري كوسيلة للتنمية خلال هذه الفترة¹.

كما اعتمدت الدول المستقلة حديثاً إستراتيجية تصنيعية، تركز على إنشاء صناعات تقوم بالإنتاج للسوق الخارجية من أجل توفير الموارد المالية من العملات الأجنبية لتغطية طلبات الاستيراد من السلع الرأسمالية لإنجاز المشاريع التنموية. وأصبحت هذه الدول مستقطبة للاستثمارات الأجنبية في هذا المجال، نظراً لما تتميز به من خصائص، مثل: الفروق الكبيرة في مستويات الأجور، فهي تبلغ في البلدان المتقدمة ما بين 5 إلى 8 أضعاف مثيلتها في البلدان المستقلة حديثاً؛ كما ويسود هذه الأخيرة، ضعف الشعور القومي بمخاطر التلوث. ويتميز هذا النمط الصناعي بكونه: صناعة خفيفة العمل، كثيفة رأس المال، خفيفة التكنولوجيا، صناعة ملوثة للبيئة، صناعة جزئية.

وبذلك لم تكن هذه البلدان سوى مستضيف للفروع الصناعية التابعة للاقتصاديات المتقدمة، أي أن الإستراتيجية التصنيعية لم تؤدي إلى خلق روابط قطاعية داخل الاقتصاد المحلي، بل ودفعت إلى إضعاف الزراعة* وإهمال الصناعات الحرفية، وإطفاء قدرات خلق التقنية محلياً أو تطويرها. بالإضافة إلى أن الدخول المتولدة عن هذه الإستراتيجية تعود في معظمها إلى خارج البلاد على شكل استيرادات ذات نمط استهلاكي².

رافق التركيز على الجانب الاقتصادي للنمو والتنمية، ظهور وتنوع المشاكل السياسية والاجتماعية، بما في ذلك ارتفاع نسبة الفقر وتزايد عدم المساواة بين الطبقات، والتبعية الاقتصادية، تراكم المديونية بسبب القروض التي أخذتها الدول النامية من أجل شراء فروع صناعية جاهزة وكذا تمويل بعض المشاريع، بالإضافة إلى ظهور مشاكل جديدة في الصحة، والمشاكل المرتبطة بالبيئة كالتلوث واستنزاف الموارد الطبيعية، ومع مطلع السبعينيات، برزت تيارات انتقادية متنوعة ساهمت في إعادة تعريف مفهوم التنمية واستراتيجياتها، كما مهدت لظهور مفهوم التنمية البشرية³.

¹ رعد سامي عبد الرزاق التميمي، *العولمة والتنمية البشرية المستدامة في الوطن العربي*، الطبعة الأولى، دار دجلة، الأردن، 2008: ص 43.

* شملت الإستراتيجية التصنيعية القطاع الزراعي بدوره، فمنذ بداية الستينيات أطلق البنك الدولي والمنظمة العالمية للتغذية والزراعة برنامج "الثورة الخضراء" الذي يهدف إلى تنمية كمية المنتج الزراعي في الدول النامية، بالاعتماد على تحسين الإنتاجيات، تصنيع القطاع الزراعي - الغذائي، استعمال التقنيات الحديثة: مبيدات الحشرات، الأسمدة الكيماوية، المكننة، البنود المحسنة...؛ بالرغم من أن "الثورة الخضراء" قد حققت هدفها الكمي إلا أنها سجلت العديد من الانتقادات المتعلقة بوسائلها المستعملة وأساليبها التي لا تراعي حماية البيئة.

راجع: Fabric Hatem, Diana Malped, op.cit., p.104.

² عبد الجبار محمد العبيدي، مرجع سبق ذكره، ص. 167-173.

³ رعد سامي عبد الرزاق التميمي، مرجع سبق ذكره، ص 46.

وأهم هذه التيارات ما يلي¹:

- تبنّت الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة (1970) الإستراتيجية الدولية للتنمية، وجاء في دياجاجة هذه الإستراتيجية: "إن التنمية يجب أن يكون هدفها النهائي هو ضمان التحسينات الثابتة لرفاه كل إنسان وأن تمنح الجميع ثمارها وفوائدها"؛

- المساهمة الفكرية لـ Amartya Sen في مجال اقتصاد الرفاهية* والتنمية والفقر، حيث تساءل في كتابه "الخيارات الجماعية والرفاهية الاجتماعية" (1970) عن إمكانية تشكيل أو وضع خيارات جماعية، وقد بين أن نظرية الخيارات الجماعية ترتبط بكيفية التعريف والمقارنة بين المستويات المختلفة من الإشباع التي يتوصل إليها الأفراد، كما حاول إيجاد القواعد التي يمكن من خلالها وبطريقة مقبولة تجميع الخيارات الفردية مع احترام الحريات في نفس الوقت. كما اهتم Sen بالنقاشات التي كانت دائرة بين تيار المالبين المحافظين وتيار المسؤولية الاجتماعية - التي من أهم مبادئها مبدأ التضامن - بين Sen أن الصرامة في توازنات الميزانية وعدم إدراج النفقات الاجتماعية التي لا مقابل لها بحجة منع التضخم، لا تملك مبررات قوية لأنها في حقيقة الأمر تخدم بعض الجماعات فقط. كما كان لفكره بالغ الأثر في تسليط الضوء على محدودية تعريف تيار المنفعة للرفاهية، حيث كشف من خلال دراسته حول المجاعة أن الفقر لا يمكن إرجاعه إلى سبب موضوعي واحد كضعف المداخيل وحالة الصحة مثلاً، وبين أنه يمكن إرجاع أسباب الفقر إلى محدودية حرية الأفراد في التصرف، أو ما يسمى "بالمقدرة" لعدة عوامل منها: السياسية، الثقافية وغيرها، وهذا ما يمنع الفرد من استخدام قدراته بما في ذلك تحسين دخله.

- أكد مؤتمر ستوكهولم المنعقد سنة (1972) على التنمية البيئية، من خلال تناول قضايا النمو الاقتصادي والتنمية البشرية وحماية البيئة الطبيعية، والتأكيد على التهديد الذي يشكله النمو الاقتصادي والتلوث الصناعي بالنسبة للبيئة الطبيعية، وأن الفقر يشكل تهديدا لكل من الرفاه البشري والبيئة؛

- تيار ثورة التبعية الدولية، أو المدرسة الرافضة للتبعية: والتي نادى بفك ارتباط الدول النامية مع الغرب، كما نادى بالتنمية المعتمدة على النفس؛

¹ راجع كلا من:

- نفس المرجع.

- Mathilde Unger, **La critique des indices de pauvreté par Thomas Pogge**, Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne], #13 | 2013, mis en ligne le 21 octobre 2015, consulté le 14 novembre 2013. URL : <http://traces.revues.org/5753> ; DOI : 10.4000/traces.5753, p 191.

- Frediric Teulon, **Amartya Sen et l'économie du bien etre**, IPAG working paper, 2014: p 1-2.

- أمين جلال، مرجع سبق ذكره، ص 30.

- عبد الجبار محمد العبدى، مرجع سبق ذكره، ص 180.

* يهدف اقتصاد الرفاهية إلى الإجابة على الإشكالية التالية: في ظل مختلف الحالات الاقتصادية الممكنة وحيث أن كل حالة تتميز بشكل معين لتوزيع الموارد والمداخيل، ما هي الحالة الأفضل التي ستوفر الرفاهة للسكان... راجع: Frediric Teulon, op.cit., p 1.

ويعني ذلك أن الهدف من أي سياسة اقتصادية يجب أن يكون تحقيق الرفاهية للمجتمع بحيث تضمن التوافق بين تزايد السكان ورفع مستويات المعيشي والاقتصادي.

- تيار الحاجات الأساسية الذي ظهر منذ (1976)، يدعو هذا التيار إلى إتاحة فرص كسب الدخل للفقراء، توصيل الخدمات العامة للفقراء، توفير السلع والخدمات الأساسية من مأكل وملبس وصحة وتعليم، وتمكين الفقراء من الحصول على الحد الأدنى اللازم منها لتمكينهم من الحياة والعمل، فالبشر هم هدف التنمية، وإن بقي الأمر مقتصرًا في هذا التيار فقط على توزيع الثمار المادية لها؛

لقد كان لهذه التيارات الانتقادية الفضل في إحداث تغييرات مهمة في طبيعة التفكير السائد واتجاه مساراته من خلال إدخال مفهوم التنمية البشرية في صلب نظريات النمو والتنمية السائدة؛ تحويل أولويات الاهتمام من مجرد الجوانب الاقتصادية المتعلقة بالإنتاج أساسًا وتوسيع آفاقها لتشتمل على اعتبارات التوزيع والبيئة؛ زيادة الوعي بالمخاطر المترتبة عن أنماط النمو والتنمية السائدة وبضرورة إيجاد بدائل أكثر فاعلية وعدالة لتحقيق التقدم والرفاهية¹.

بحلول عقد الثمانينيات، تميزت الأوضاع الاقتصادية في العالم بالتباطؤ، فضلًا عن الأزمة النفطية وانخفاض أسعار النفط، وكذا تفجر أزمة المديونية سنة (1982) التي قادت إلى ارتفاع أسعار الفائدة، وزيادة تكاليف خدمة الديون وبالتالي أصبحت الدول النامية تستدين لمجرد دفع فوائد ديونها السابقة، ولم تعد قادرة على الالتزام بخطتها التنموية الهادفة إلى تقديم الخدمات الأساسية لمواطنيها، وأصبح توفيرها للجميع أمرًا مكلفًا للغاية².

وقد أرجع تيار النقديين الجدد بزعماء Milton Friedman مركز هذه الأزمة إلى كونه مركزًا ماليًا بالأساس متمثلًا بعجز الموازنات العامة، بفعل التمويل التضخمي للعجز، ولتجاوز هذه الأزمة تم اقتراح فكرة خفض النفقات الاجتماعية المتمثلة في الحماية والتأمينات الاجتماعية، التقاعد، البطالة، التأمين الصحي وبعض نظم الدعم الغذائي؛ وتم تجسيد هذه الاقتراحات من خلال برامج التكيف الهيكلي في البلدان النامية، وتطبيق مجموعة من السياسات النقدية والمالية القائمة على خفض قيمة العملة الوطنية، وخفض العجز في الموازنات العامة لاستعادة التوازن الحسابي للاقتصاد بعيدًا عن التوازنات العينية³. وبازدياد الانتقادات الموجهة للتيارات التي كانت تشجع على إعطاء الدور القيادي للدولة في عملية التنمية، وارتفاع المناداة بالحرية الاقتصادية وخصخصة القطاع العام؛ انتقل التركيز من التنمية إلى النمو الاقتصادي من جديد بحجة أن إشباع الحاجات الأساسية للسكان سيكون تحصيلًا حاصلًا لعملية النمو الاقتصادي؛ وبهذا تراجعت مكانة البشر إلى المرتبة الثانية لصالح النمو الاقتصادي⁴.

لم تكن جميع الأطراف راضية عما يحدث على مستوى الاقتصاد العالمي، ولم تهدأ الأصوات المطالبة بنمو تنمية حقيقي، عادل ومسلم. وأهم ما حققته هذه المطالبات هو ظهور فكرة التنمية المستدامة وتبلورها، حيث تم

¹ باسل البستاني، مرجع سبق ذكره، ص 51.

² رعد سامي عبد الرزاق التميمي، مرجع سبق ذكره، ص. 48، 49.

³ محمد عبد الشفيق عيسى، إعادة النظر في التنمية البشرية، بحوث اقتصادية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، العددان: 69 - 70، 2010: ص 186. بتصرف.

⁴ رعد سامي عبد الرزاق التميمي، مرجع سبق ذكره، ص. 49، 50. بتصرف.

تعريف التنمية المستدامة من قبل لجنة Brundtland* سنة (1987) على أنها "التنمية التي تفي باحتياجات الحاضر دون التقليل من قدرة أجيال المستقبل على الوفاء باحتياجاتها"¹. إلى جانب ذلك كانت هناك عدة محاولات لإدراج مفهوم التنمية البشرية ضمن النماذج السياسية الإنمائية للدول، ويظهر ذلك من خلال تناول عدة منظمات دولية لهذا المفهوم، مثل الـ PNUD (1986)، لجنة الجنوب (1989)، لجنة آسيا-الباسفيك (1988)، وكذا المائدة المستديرة شمال-جنوب (1987) التي اعتبرت أن "البعد البشري هدف أساسي للتنمية وأحد المدخلات المحددة لها في نفس الوقت"². إضافةً للبنك الدولي الذي نشر تقريره عن التنمية في العالم لسنة (1980)، مفرداً جزءه الثاني للحديث عن الفقر والتنمية البشرية.

الفرع 3: مرحلة ما بعد انخيار الاشتراكية

بانخيار النظام الاشتراكي سنة (1989)، أتيحت الفرصة أمام النظام الرأسمالي للسيطرة الأحادية على الاقتصاد العالمي ودمج الدول الاشتراكية والدول التي كانت تابعة لها في المنظومة الرأسمالية، ولأجل ذلك جاءت محاولات واضحة لإصلاح هذه المنظومة من خلال جعل قضايا وانشغالات هذه الدول في صلب اهتمامات التنمية، والتي من بينها: مكافحة الفقر، حقوق الإنسان، الحريات والديمقراطية³.

في ظل هذه الظروف قام الـ PNUD بطرح نهج للتنمية محوره الإنسان، وتعود فكرة هذا الطرح للاقتصادي الباكستاني محبوب الحق الذي كان ينتظر منه خلال إلقاءه خطاباً حول التنمية الاقتصادية في باكستان سنة (1968)، الإشادة بالسياسات الحكومية التي أدت إلى ارتفاع معدل النمو الاقتصادي في بلاده، حيث تجاوز 6% غير أنه شرع في انتقاد إستراتيجية التنمية، تلك التي لم تحقق عدالة توزيع ثمار النمو، والذي لم يستفد منه إلا طبقة معينة من المجتمع، حيث كان هذا النمو الاقتصادي الكبير صورة مغالطة عن واقع المواطنين العاديين. وبعد عدة سنوات، اقترح محبوب الحق على الـ PNUD فكرة نشر تقرير حول التنمية البشرية، واستطاع أن يشكل فريقاً من المفكرين لإطلاق نهج التنمية البشرية في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي⁴.

تتطرق تقارير التنمية البشرية إلى مواضيع متنوعة، مثل البيئة، المساواة بين الجنسين، الفقر، العولمة، الحريات الثقافية والهجرة، وهذا على سبيل المثال لا الحصر. كما تشتمل هذه التقارير على مؤشر إحصائي لدليل التنمية البشرية ومؤشرات أخرى ذات صلة بالتنمية البشرية للعديد من البلدان، وتعالج في كل مرة موضوعاً من مواضيع التنمية البشرية كما يلي:

* هي اللجنة الدولية للبيئة والتنمية التابعة للأمم المتحدة، قدمت اللجنة في 27/04/1987 تقريراً بعنوان "مستقبلنا المشترك" حيث خصص منه فصل كامل عن التنمية المستدامة وتمت بلورة تعريف دقيق لها، وهو التعريف الأكثر شيوعاً للتنمية المستدامة.

¹ إبراهيم عبد الجليل السيد، المسؤولية الاجتماعية لقطاع الأعمال: برنامج مؤسسات الأعمال للتنمية المستدامة، المؤتمر العربي الرابع للإدارة البيئية، البحرين، 2005: ص 36.

² Fabric Hatem, Diana Malped, op.cit., p.106.

³ محمد عبد الشفيق عيسى، مرجع سبق ذكره، ص 186. بتصرف.

⁴ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2010 (الثروة الحقيقية للأمم: مسارات إلى التنمية البشرية)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2010: ص 12.

- تقرير(1990): تمويل التنمية البشرية؛
- تقرير (1991): الأبعاد العالمية للتنمية البشرية؛
- تقرير (1993): مشاركة الناس؛
- تقرير(1994): أبعاد جديدة للأمن البشري؛
- تقرير(1995): التنمية البشرية والمساواة بين الجنسين؛
- تقرير(1996): النمو الاقتصادي والتنمية البشرية؛
- تقرير(1997): التنمية البشرية والقضاء على الفقر؛
- تقرير(1998): التنمية البشرية والاستهلاك؛
- تقرير(1999): العولمة بوجه إنساني؛
- تقرير(2000): حقوق الإنسان والتنمية البشرية؛
- تقرير(2001): توظيف التقنية الحديثة لخدمة التنمية البشرية؛
- تقرير(2002): تعميق الديمقراطية في عالم مفتت؛
- تقرير(2003): أهداف التنمية للألفية: تعاهد بين الأمم لإنهاء الفاقة البشرية؛
- تقرير(2004): الحرية الثقافية في عالمنا المتفرع؛
- تقرير(2005): التعاون الدولي على مفترق الطرق: المعونة والتجارة والأمن في عالم غير متساو؛
- تقرير(2006): ما هو أبعد من الندرة: القوة والفقر وأزمة المياه العالمية؛
- تقرير(2008/2007): محاربة تغير المناخ: التضامن الإنساني في عالم منقسم؛
- تقرير(2009): التغلب على الحواجز: قابلية التنقل البشري والتنمية؛
- تقرير(2010): الثروة الحقيقية للأمم: مسارات في التنمية البشرية؛
- تقرير (2011): الاستدامة والإنصاف: مستقبل أفضل للجميع؛
- تقرير (2013): نخضة الجنوب: تقدم بشري في عالم متنوع؛
- تقرير(2014): المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر؛
- تقرير(2015): العمل للتنمية البشرية؛
- تقرير (2016): تنمية للجميع.

وقد تميز تقرير التنمية البشرية لعام (1990) بتقديم صياغة واضحة وأساسية لمفهوم التنمية البشرية، فهو بمثابة الحجر الأساس لما تلاه من تقارير، يُستهل هذا التقرير بالتذكير أن الناس هم الثروة الحقيقية للأمم، وأن الهدف الأساسي للتنمية هو خلق بيئة مناسبة للناس حتى يعيشوا حياة طويلة، صحية وخلاقية، وان التوسع في الإنتاج والثروة ليس سوى وسيلة لتحقيق التنمية والرفاه البشري. ثم يقدم التقرير تعريفا للتنمية البشرية بأنها " عملية توسيع

خيارات الناس"، وأهم هذه الخيارات هي أن يعيشوا حياة طويلة وصحية، أن يتلقوا التعليم وأن يتمتعوا بمستوى معيشي لائق؛ وهناك خيارات إضافية كالحرية السياسية وحقوق الإنسان المكفولة واحترام الذات. ويميز التقرير بين مفهوم تشكيل القدرات التي تمكن الناس من التحرك مثل تحسين الصحة أو المعرفة، وبين مسؤوليتهم في التصرف في الواقع، من أجل المساهمة في النمو وتحقيق الرفاه، أي استخدام الناس للقدرات التي اكتسبوها. وتضم التنمية البشرية إنتاج وتوزيع السلع والتوسع واستخدام القدرات البشرية، كما تركز على الخيارات أي ما ينبغي أن يكون الناس عليه والقيام به ليكونوا قادرين على ضمان سبل العيش الخاصة بهم؛ والتنمية البشرية علاوة على ذلك ليست فقط تحقيق الرضا من الاحتياجات الأساسية، إنما أيضا هي عملية تشاركية ودينامكية، وينطبق هذا على البلدان الأقل نمواً والبلدان المتقدمة على حد سواء.¹

المطلب الثالث: أهمية، أهداف، مبادئ ومتطلبات التنمية البشرية

تكتسب التنمية البشرية كنهج حديث للتنمية الاقتصادية الاجتماعية أهمية كبيرة، تنعكس من خلال قيمة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في مختلف الجوانب، حيث تتخذ من الإنسان وسيلتها وغايتها في نفس الوقت.

الفرع 1: أهمية التنمية البشرية

يمكن تسليط الضوء على أهمية التنمية البشرية من عدة جوانب أبرزها الأهمية الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية، المعرفية والأمنية، كما يلي:²

- الأهمية الاقتصادية: تتم تنمية الموارد البشرية عن طريق تدريبها وتأهيلها في إطار سياسات التنمية البشرية لتكون المنفذ المسؤول عن برامج التنمية الاقتصادية، بما سيحقق التقدم للدولة ويوفر احتياجات سكانها من سلع وخدمات، أما بالنسبة للفرد، فإنه يستفيد من فرص أكبر للعمل نتيجة كونه مؤهلاً عملياً وصحياً؛

- الأهمية الاجتماعية: تعنى سياسات التنمية البشرية بتنمية قدرات الفرد الذهنية والفكرية وتكسبه الأنماط والقيم السلوكية المتوازنة، مما يجعله قادراً على تفهم المشكلات الاجتماعية وترسيخ الروابط الأسرية، إضافة إلى تأثير ذلك على شعور الفرد بالذات، أما الرعاية الصحية فتفرع من كفاءته وفعاليته في المجتمع، وزيادة فرصه في الحصول على دخل أعلى ومستوى معيشي لائق؛

- الأهمية المعرفية: التعليم هو من الأبعاد الأساسية للتنمية البشرية، وبفضله يتم توفير الكوادر العلمية القادرة على البحث والابتكار والتطوير، وبالتالي إحداث النقلة الحضارية والتقدم التقني؛

- الأهمية الثقافية: تهتم التنمية البشرية بثقافات المجتمعات وموروثاتها الحضارية، لما في ذلك من ازدياد بوعي الانتماء الاجتماعي والذي يمكن أن يشكل قوة بناء خليتها الأساسية الفرد المتشبع بالروح الثقافية؛

¹ Sabina Alkir, **Human development : definition, critiques, and related concepts (Background paper for the 2010 Human Development Report)**, OPHI working paper n° 36, university of Oxford, 2010: p 1

² عبد الخالق عيبر، التنمية البشرية وآثارها على تحقيق التنمية المستدامة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2014: ص.ص 25، 26، بتصرف.

- الأهمية الأمنية: من خلال العناية بتعليم وتدريب الفرد، يمكن خفض من مستويات البطالة وهو ما سيساهم في تحقيق الاستقرار الأمني للمجتمع، وقناعة الأفراد بضرورة وجود هذا الاستقرار.

الفرع 2: أهداف التنمية البشرية

تهدف التنمية الاقتصادية إلى إحداث تغيرات كمية ونوعية في المتغيرات الاقتصادية، الكلية والجزئية، بينما تولي التنمية البشرية اهتماماً للمتغيرات الاجتماعية المتعلقة بخيارات الناس للعيش بمستوى لائق واكتساب المعرفة والارتقاء بالمستوى الصحي، وذلك فضلاً عن المتغيرات الاقتصادية السابقة الذكر، مع العناية بتوزيع ثمار التنمية، وقد تختلف طبيعة الأهداف وأهميتها من بلد لآخر حسب مستوى تقدمه، وبالنسبة للدول النامية فإن من جملة ما تسعى التنمية البشرية لتحقيقها يلي:¹

- زيادة نسبة التشغيل: تولدت عن أساليب التنمية المشوهة التي اعتمدتها البلدان النامية فيما مضى نتائج سلبية، تمثلت في إيجاد قطاع صناعي متطور يستخدم التقنية المتطورة مع احتفاظ بقية القطاعات بسمات التخلف واستخدامها للأساليب القديمة. وقد تطلب هذا القطاع المتطور استخدام الأساليب كثيفة رأس المال بغية موافاته بأحدث الابتكارات، وهو الأمر الذي عجزت عنه البلدان النامية لعدم توفر رؤوس الأموال اللازمة. وفي الوقت الذي كان يرجى من ذلك القطاع توفير فرص العمل، لم يحقق زيادة حقيقية في تشغيل الأيدي العاملة، وإذا ما أضيف الكم الفائض الموجود في القطاع الزراعي يتضح حجم البطالة الموجودة في تلك البلدان؛ وعليه، ومن أجل تحقيق تنمية حقيقية لا بد أن تضع الدولة نصب عينها هدف زيادة نسبة التشغيل وتخفيف حجم البطالة في بلدها كواحد من أهم الأهداف التي تسعى التنمية البشرية لتحقيقها؛

- الارتقاء بالمستوى المعيشي للطبقات الدنيا من المجتمع: كان من نتيجة تحقيق النمو غير المتوازن في الدول النامية ارتفاع الأجور في القطاع المتطور وانخفاضها في بقية القطاعات، يضاف إلى ذلك أن حالة التخلف الموجودة في القطاعات التقليدية لاسيما الزراعة واستخدام الأساليب البدائية في بعض الأحيان أدى إلى انخفاض مستوى الدخل، ليس ذلك فحسب بل أدى إلى زيادة نسبة الفقراء في المجتمع الواحد. لذلك تهدف التنمية البشرية إلى تخفيف نسبة الفقراء، عن طريق إعادة النظر في عملية توزيع الدخل، بحيث تتم محاولة تخفيض هذه النسبة وبقدر معين وعلى فترات محددة. ولا يتم تحقيق هذا الهدف بمعزل عن تحقيق الهدف الأول، إذ أن توفير فرص العمل الملائمة من شأنه أن يزيد الدخل؛

- إشباع الحاجات المتعددة للأفراد: لا تهدف التنمية البشرية إلى زيادة الدخل النقدي وحسب، بل تسعى إلى تحقيق زيادة في الدخل الحقيقي، أي زيادة السلع والخدمات (كالغذاء والرعاية الصحية

¹ عمر عبيد حسنة، إحياء دور الوقف لتحقيق التنمية، على موقع الانترنت:

http://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=3&BookId=2098&CatId=201&startno=0، تاريخ

الإطلاع: 2016/03/12.

والتعليم الأساسي وتوفير السكن، والنقل والمواصلات) لذا فإن نجاح هذه التنمية يتوقف على مقدار النمو المتحقق في زيادة مستوى الإشباع لدى أفراد المجتمع في الأهداف المذكورة. إن المناداة بهذه الفكرة لم تظهر إلا بعد فشل العديد من التجارب التنموية خلال العقود الماضية، إذ أثبتت الوقائع أن زيادة معدلات النمو لا تعني بالضرورة تحسين أحوال الإنسان والإيفاء بحاجاته الأساسية. بل إن الاستراتيجيات التي تبنتها الكثير من تلك البلدان قادت اقتصادياتها نحو التدهور وإلى مزيد من الجوع والفقر وسوء الأحوال المعيشية للغالبية العظمى من سكانها. لذا كان إشباع الحاجات الأفراد هدفاً أساساً للتنمية البشرية وهنا يتجسد جوهر التنمية الحقيقي في تنمية الفرد كوسيلة وغاية.

الفرع 3: مبادئ التنمية البشرية

ذكرت أربعة مبادئ للتنمية البشرية من قبل محبوب الحق وهي الإنصاف، الكفاءة، المشاركة والاستدامة. وذلك كما يلي:¹

3-1- الإنصاف

ويشير إلى مفهوم العدالة، النزاهة والشفافية، كما يتضمن فكرة العدالة التوزيعية لجميع البشر خاصة من حيث الوصول إلى الفرص والنتائج، كما ويتصل بمفهوم المساواة التي تعني المساواة في المعاملة بين جميع الناس ولكنه يختلف عنه، فمبدأ الإنصاف يقر بأنه لا بد من معاملة تفضيلية لأولئك الذين يعانون من فرص غير متكافئة بسبب مختلف العقبات التي يواجهونها، مثل الفقراء، النساء، الأقليات العرقية والفئات الأخرى المحرومة من السكان، هؤلاء قد يحتاجون إلى تدابير خاصة لتمكينهم من الحصول على نفس المستوى من الفرص.

3-2- الكفاءة

لا ينبغي الاهتمام بالعدالة التوزيعية على حساب الكفاءة في النظام، فالكفاءة تقليدياً تعرف بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، أما من منظور التنمية البشرية فتعرف كأسلوب أقل تكلفة للوصول إلى الأهداف من خلال التدخلات المختلفة لتعزيز الفرص للأفراد والمجتمعات عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، المادية والمؤسسية، ومن الضروري إثبات أن التدخل المختار هو الذي يوفر أفضل النتائج في توسيع الخيارات والتمكين والاستغلال الأمثل للفرص من قبل الأفراد، وعند تطبيق هذا المبدأ لابد من تصور الكفاءة في سياق ديناميكي فما هو كفاءة في لحظة زمنية معينة قد لا يكون كذلك على المدى الطويل.

¹ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2010، مرجع سبق ذكره، ص 66.

3-3- المشاركة والتمكين

يعرف التمكين بأنه تعزيز قدرة الإنسان على إحداث التغيير، ويشدد على قدرة الأفراد والمجموعات على المشاركة في العمليات السياسية والتأثير فيها والاستفادة منها في الأسر والمجتمعات والبلدان، كما يرتبط التمكين الذي يعتبر قيمة جوهرية بالعديد من نتائج التنمية.

3-4- الاستدامة

ويقصد بها الاستدامة في جميع المجالات الاجتماعية، السياسية، المالية، والاستدامة البيئية التي تعني تحقيق نتائج تنموية دون تعريض قاعدة الموارد الطبيعية والتنوع الحيوي في المنطقة للخطر، ودون أن يؤثر ذلك على إمكانيات الأجيال اللاحقة، وتشير الاستدامة المالية إلى الطريقة التي يتم بها تمويل التنمية خاصة وأنه لا ينبغي للتنمية أن تؤدي بالبلدان إلى شركاء الديون، أما الاستدامة الاجتماعية فتتعلق بطريقة ضمان مشاركة وانخراط الفئات الاجتماعية وغيرها من المؤسسات في عملية التنمية والتحكم في العناصر التخريبية والهدامة، بالإضافة إلى ضمان الحرية الثقافية واحترام التنوع الثقافي.

الفرع 4: متطلبات التنمية البشرية

إن متطلبات تحقيق التنمية البشرية تتعلق بتحقيق آلياتها المتمثلة في كون أهدافها هي ذاتها وسائلها، فالرفع من مستويات الدخل، المعرفة، الصحة، التمكين، الإنصاف والاستدامة هي أهداف للتنمية البشرية، وهي في نفس الوقت وسائلها وأدواتها التي تستخدم في تحقيق مختلف هذه الأهداف.

فالدخل والنمو عنصرين أساسيين في عملية التنمية البشرية لما لهما من دور في توسيع آفاق البشر، فالدخل ضروري لتمكين الفرد من امتلاك الموارد اللازمة للحصول على الغذاء والمسكن والملبس ولتوسيع خياراته في القيام بأنشطة قيمة في نظره دون أن يكون مقيدا بالضروريات المادية، فتوسيع الدخل دليل على سعة الفرص المتاحة للحصول على عمل لائق، هذا من جهة كون الدخل هدفا يتطلب التوسيع، أما من جهة كونه وسيلة فهو أيضا مصدر للضرائب وغيرها من العائدات التي تحتاج إليها الحكومات لتقديم الخدمات وتنفيذ مشاريع إعادة التوزيع كتقديم التعليم، توفير الخدمات الصحية والاجتماعية وبقية الأهداف الأخرى للتنمية البشرية.¹

والمعرفة بدورها توسع من فرص البشر وإمكاناتهم، فالتعليم يزيد من فرص الأفراد في الحصول على عمل لائق، ويجعلهم مواكبين للتغيرات والمستجدات من حولهم، ويرفع من تقديرهم الذاتي، وينمي قدراتهم الإبداعية ويوسع طموحاتهم، فهو بذلك غاية لا بد من توسيعها، أما من حيث كونه وسيلة للتنمية البشرية فإنه يؤثر إيجابا على سلوكيات الفرد الصحية المتعلقة بنظامه الغذائي، التدخين، ممارسة الرياضة، والالتزام بالتدابير الوقائية وغيرها، كما

¹ المرجع السابق، ص 4. بتصرف.

يؤثر التعليم على كفاءة الاستهلاك من حيث القرارات والاستخدامات، ويؤثر كذلك من خلال نشر الوعي البيئي في المجتمعات والنشاط التطوعي. وبصفة عامة فإن للتعليم تأثير على كافة أهداف التنمية البشرية.

والصحة هي أساس القدرة الفيزيولوجية التي يجب أن يتمتع بها الإنسان لكي يتمكن من أداء مهامه ولكي يستطيع كذلك التمتع بما لديه من وسائل الراحة والرفاهة، وبدونها لا يستطيع المشاركة لا في تحقيق التنمية البشرية ولا الاستفادة من عوائدها، فالصحة كهدف للتنمية البشرية تتعلق بتحسين الخدمات الصحية وضمان تقديمها للجميع، القضاء على الأمراض المعدية والأوبئة، الاهتمام بصحة الأم والطفل وخاصة توفير اللقاحات، وغيرها. أما من حيث كون الصحة وسيلة للتنمية البشرية فيكفي العلم بأن تدهور الحالة الصحية للفرد أو على مستوى المجتمع (انتشار وباء) هو أمر يقوض كل النشاطات البشرية بما فيها تلك المرتبطة بالتنمية والنشاط الاقتصادي.

والتمكين بما يشمل من مشاركة سياسية، حقوق الإنسان، الديمقراطية والحريات الثقافية، يعبر عن قدرة الإنسان على إحداث التغيير، أي قدرت الأفراد والمجموعات على المشاركة في العمليات السياسية والإقتصادية والتأثير فيها والاستفادة منها على مستوى الأسر والمجتمعات والبلدان، فالتمكين قيمة جوهرية لا بد من العمل على توسيعها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو إحدى وسائل التنمية البشرية لارتباطه بالعديد من نتائجها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كالقضاء على المجاعات، التقليل من الفقر ومظاهر الحرمان، ديمقراطية التعليم، وغيرها.¹

كما تتطلب التنمية البشرية أن يكون الإنصاف هدفا لها ووسيلة في نفس الوقت، فالمساواة في الفرص مهما كان الجنس، ومهما كانت الخلفية الثقافية أو الدينية أو العرقية، هي هدف لا بد من تحقيقه حتى يستفيد الجميع من ثمار التنمية البشرية. وهو كذلك وسيلة للحد من الفقر، اتاحة التعليم للجميع، اتاحة المشاركة السياسية للجميع، وغيرها.

ونفس الأمر بالنسبة للاستدامة، والتي تعني إمكانية الحفاظ على التحسن المحقق في التنمية البشرية، وتجنب المخاطر التي يمكن أن تكون عبارة عن صدمات كلية أو حوادث فردية تؤدي إلى تدهور الحالة المعيشية، التعليمية والصحية وباقي جوانب الحياة، ولذلك كان لا بد من تحقيق هدف الاستدامة. والذي يلعب كذلك دورا مهما في تحقيق بقية أهداف التنمية البشرية، فإذا أعاققت تلبية حاجات الحاضر القدرة على تلبية حاجات المستقبل، فستعرض الأجيال الآتية لخسائر في التنمية البشرية.²

¹ المرجع السابق، ص 66. بتصرف.

² المرجع السابق، ص 78. بتصرف.

المبحث الثاني: الأساس الفكري للتنمية البشرية

تمثل مقارنة القدرات الأساس الفكري الذي استند إليه مفهوم التنمية البشرية، حيث تعتبر هذه المقاربة امتداداً لأفكار وأعمال John Rauls، الذي قام بانتقاد نموذج المنفعة ورفض الأساس الذي يقوم عليه هذا النموذج، المتمثل في تقييم رفاه الإنسان اعتماداً على الحاجات الأساسية؛ كما جاءت أفكار Amartya Sen في نفس السياق*، إذ يعتبر أن تقييم حالة الأفراد في المجتمع، يجب أن تتجاوز حدود فكرة المنفعة والتي تعتبر غير كافية لتحقيق الحريات وتحقيق الذات وتحقيق الأفراد لكل ما يعتبرونه ذا قيمة في نظرهم¹. كما مهد النقد الموجه لتيار الفكر الليبرالي الكلاسيكي، ومن بعده إسهامات التيار الليبرالي الاجتماعي، لظهور مقارنة القدرات، ومن ثم تشكل مفهوم التنمية البشرية.

المطلب الأول: الأفكار الممهدة لظهور مفهوم التنمية البشرية

لا يمكن اعتبار الاهتمام برفاه الإنسان اهتماماً حديثاً أو قريب النشأة، فجدوره تعود إلى A. Smith و K. Marx، والكثير من المفكرين غيرهم، شكلت أعمالهم تيارات فكرية ساهمت في بناء مفهوم الرفاه وتطوره.

الفرع 1: الأفكار الاقتصادية الليبرالية

ساهم الفكر الليبرالي في تطور مفهوم الرفاه الإنساني انطلاقاً من مفهومه للمنفعة والحاجات الأساسية، بالرغم من أنه قد تم الإشارة إلى محدودية هذه الأفكار وقصورها عن التعبير الكامل عن الرفاه الإنساني، إلا أنه ليس بالإمكان إنكار دورها في تشكيل هذا المفهوم وأخذ له أبعاده الحالية.

تضم النظرية الاقتصادية الليبرالية عدة مدارس ولكل منها إسهاماتها، وبصفة عامة فقد مرت الليبرالية بمرحلتين أساسيتين: المرحلة الكلاسيكية والمرحلة الجديدة (الاجتماعية).

1-1- المرحلة الكلاسيكية

قامت الأفكار الليبرالية في هذه المرحلة على مبدأ أهمية رشاد الأفراد، حقوق الملكية الفردية، القيود الدستورية على الحكومة، حماية الحريات وخاصة حرية السوق، وتظهر هذه المبادئ في أفكار كل من A. Smith و D. Ricardo و G. Bentham وغيرهم، وجميعهم يؤمنون أن تحرير السوق من تدخل الحكومة، سيقود في نهاية المطاف إلى نظام يخدم المجتمع بصورة مثالية وبشكل تلقائي، ومع ذلك فإن هذا التيار لا يعارض أن تقوم الدولة بتوفير بعض السلع العامة التي ليس بوسع نظام السوق أن يوفرها، وأن تبسط سيادة القانون الذي يوجه الناس

* يتفق A. Sen مع J. Rauls حول قصور نموذج المنفعة في تقييم الرفاه الإنساني، وأن نظرية العدالة هي البديل المناسب لنموذج المنفعة، إلا أن A. Sen يرى أن في بعض البنود الرئيسة لنظرية J. Rauls في العدالة خللاً خطيراً، ويوجه لها مجموعة من الانتقادات في كتابه "فكرة العدالة".

¹ Alexandre Bertin, L'approche par les capacités d'Amartya Sen (une voie nouvelle pour le socialisme libéral), cahiers GREThA, n° 09 -2008, France, 2008 : p 06.

ويساعد على أن يدير المجتمع نفسه بنفسه، وحسب هذا التيار كذلك، فإن إشباع حاجات الأفراد يرتبط إيجاباً بمدى تحرر السوق، على افتراض أن الأفراد يتمتعون بالرشاد ويحافظون على مصالحهم الشخصية.¹

1-2- المرحلة الجديدة (الاجتماعية)

بدأت المرحلة الثانية إثر توجيه عدة انتقادات للأفكار الليبرالية الكلاسيكية، خاصة مبدأ Bentham & Smith، الذي يعتبر المجتمع تجمعاً لأفراد تربطهم علاقات الهدف منها تعظيم المصلحة الفردية، حيث تؤدي الأنانية الفردية إلى خلق التنافس الاجتماعي وكذا بفضل آلية السوق "اليد الخفية" (حيث أن كل فاعل في السوق يحاول أن يعظم مكسبه وبالتالي تتحرك الأسعار صعوداً ونزولاً حتى يتم التوازن). تم الطعن في هذا المبدأ لأن الحرية الحقيقية هي حرية الفرد باعتباره جزء من كل اجتماعي، بحيث لا يكون هناك مجال لتعارض حرية الفرد مع حرية الأفراد الآخرين، فالهدف هو تحقيق "الحرية الاجتماعية"، والمجتمع ليس مزيجاً من أفراد مستقلين، بل إنهم كائنات اجتماعية ترتبط مع بعضها البعض من خلال اللغة والعادات والقيم المشتركة.²

يثير J. Stuart Mill تساؤلاً حولاً كيفية المواءمة بين استقلال الفرد والتنافس الاجتماعي، ويرى بأن الحالة الوحيدة التي يمكن ممارسة القوة فيها بشكل شرعي على أي فرد من المجتمع ضد إرادته هي منع إلحاقه الأذى بالآخرين.³ كما يرى أن الليبرالية الكلاسيكية قد خلقت نوعاً من عدم المساواة في توزيع حقوق الملكية، مما أدى إلى اكتناز جزء من الثروة من طرف طبقة معينة، ولأجل ذلك يقترح الرجوع إلى الدولة لإعادة توزيع هذه الثروة.⁴

يسمح الفكر الليبرالي الاجتماعي ببعض القيود في الشؤون الاقتصادية مثل قوانين مكافحة الاحتكارات الاقتصادية، وجود هيئات تنظيمية للحد الأدنى من الأجور لتأمين فرص اقتصادية للجميع، كما يكون من مهام هذه الهيئات أيضاً، الحرص على توفير التعليم والرعاية الصحية عن طريق فرض الضرائب والوصول إلى أفضل استخدام للقدرات البشرية. من بين أسس التيار الليبرالي الجديد، أيضاً، الحرية الإيجابية* للفقراء والمحرومين من

¹ أحمد الدقن، تنوع المدارس الاقتصادية الليبرالية، صحيفة الاقتصادية، العدد 6329، 2011/02/08، على الموقع الانترنت:

http://www.aleqt.com/2011/02/08/article_501672.html ، تاريخ الإطلاع: 2016/03/20.

² Alexandre Bertin, op.cit., p 4.

³ جون ستوارت ميل، عن الحرية، ترجمة هيثم كامل الذبيبي، على موقع الانترنت:

<https://docs.google.com/file/d/0B4tdKbWs3AxXeTBaWTgtdkZkLU0/edit?pref=2&pli=1> ، تاريخ الإطلاع: 2016/03/24.

⁴ Alexandre Bertin, op.cit., p 4.

* الحرية الإيجابية هي مفهوم يتعلق بالأفعال، حيث يكون الإنسان حر فقط إلى درجة أن يني بشكل فعال ذاته وشكل حياته دون أن يخضع للإكراه، ودون أن يتجاهل المصالح طويلة الأجل لأجل المتعة قصيرة الأجل. ويعتبر الشخص الذي يمنعه فقره وليس أي سبب آخر في أن يكون عضو في نادي اجتماعي، شخصاً غير حر فهو يفتقر إلى السلطة الفعل. فالحرية الإيجابية هي القدرة الفعالة على التصرف بشكل وثيق مع الحرية في الموارد المادية، فالتعليم على سبيل المثال يجب أن يكون متاحاً بسهولة حتى يتمكن الجميع من تطوير قدراتهم... راجع: الموسوعة السياسية، الليبرالية، ترجمة: مها العمري، على موقع الانترنت: <https://political-encyclopedia.org/dictionary/الليبرالية> ، تاريخ الإطلاع: 2019/08/23.

خلال وسائل تنظيمية حكومية، فالحرية الفردية هدف أساسي ولكن نقص الفرص الاقتصادية والتعليم والرعاية الصحية يمكن أن تشكل تهديدا لمفهوم الحرية.¹

واقترح Green أسسا جديدة لليبرالية، متأثرا بفلسفة Hégélienne الراض للفردية وطغيان الصالح الخاص، فالحرية بالنسبة له تقوم على أربعة دعائم هي: الصالح العام، الحرية الإيجابية، تكافؤ الفرص والدور الموسع للدولة؛ فمن أجل تعظيم الصالح العام يجب على الدولة أن تضمن للأفراد حرية تقرير حياتهم، من خلال منحهم فرص متساوية لتحقيق الأهداف التي وضعوها. ويقترح Green كذلك، وضع تشريعات تجعل أرباب العمل مسؤولين عن صحة موظفيهم؛ وفرض ضرائب عامة على السكان من أجل تمويل خدمات الصحة العامة والتعليم المجاني للفقراء، والاتجاه نحو لا مركزية السلطة التي تسمح باستغلال أفضل لقدرات المواطنين ومشاركتهم في تحديد الصالح العام.²

الفرع 2: أفكار John Rauls

يرى John Rauls أن الطريق إلى تحقيق الرفاه الاجتماعي لا بد أن يمر عبر العدالة الاجتماعية، وإثبات نظريته فقد توجه بالنقد للتيار النفعي الذي يمنح للمنفعة القيمة الأولى، وحسبه لا بد من إيجاد نظرية في العدالة تمثل بديلا عن الفكر النفعي الذي يرتبط أكثر بالفرد، بينما تراعي العدالة كثرة البشر واندماجهم والاحترام المتبادل فيما بينهم، بحيث لو اعتبرت المنفعة في المقام الأول سيتم انتهاك هذا الاحترام.³

حسب التيار النفعي "يعتبر المجتمع منظما بشكل صحيح وبالتالي عادلا، إذا ما تم ترتيب مؤسساته الرئيسة بطريقة تمكن من تحقيق الرصيد الصافي الأعظم من الرضا لكل أفراد"، فإذا كل فرد يفكر بعقلانية لموازنة مكاسبه وخسائره، وقد يقبل التضحية الحالية مقابل منافع أكبر لاحقا، فما الذي يحول دون أن يسلك المجتمع تماما نفس الطريق، وبالتالي اعتبار ما هو عقلائي لشخص واحد صحيح لمجموعة من الأشخاص؛ ونفس الحال بالنسبة لرفاه شخص الذي يبنى من سلسلة من الرضا على مدى حياته، كذلك وبنفس الطريقة تماما يبنى رفاه المجتمع من تحقيق الرضا الإجمالي لأفراده. ويعني ذلك أن مبدأ المنفعة حسب المفهوم الكلاسيكي، هو إرضاء الرغبات العقلانية لكن دون الاهتمام بكيفية توزيع هذا الرضا الإجمالي بين أفراد المجتمع، تماما كما لا يهم كيف يوزع الشخص الواحد الرضا على مر حياته.⁴

¹ أحمد الدقن، مرجع سبق ذكره.

² Alexandre Bertin, op.cit., p 4.

³ راجع كلا من:

- جون راولز، **نظرية في العدالة**، ترجمة ليلي الطويل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011: ص 51.

- أحمد الدقن، مرجع سبق ذكره.

⁴ جون راولز، مرجع سبق ذكره، ص. 52-54، بتصرف.

يخالف Rauls فكرة المنفعة الكلاسيكية، إذ يعتبر أن التوزيع الصحيح (بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع) هو ما يؤدي إلى تحقيق الرفاه، فالمجتمع لا بد أن يوزع وسائل الرضا مهما تكن الحقوق والواجبات، الفرص والامتيازات والأشكال المتنوعة للثروة، بحيث يتم الاستغلال الأمثل للقدرات الحقيقية لكل فرد.¹

ينطلق Rauls من فرضية "الوضع الأصلي" ومفادها أن الناس يولدون ضمن مواقع مختلفة داخل البنية الأساسية للمجتمع، فتكون لديهم تصورات مختلفة للحياة ما يعني تشكل اختلافات طبيعية عميقة بينهم، وما يقترحه هو أن تطبق مبادئ العدالة الاجتماعية على هذه اللامساواة الطبيعية وعلى أشكال التفاوت الاجتماعي أولاً، ثم من خلال هذه المبادئ يتم تحديد نظام سياسي ونسق سوسيو-اقتصادي، فعدالة نموذج اجتماعي ما تابعة لكيفية توزيع الحقوق والواجبات والإمكانيات الاقتصادية والشروط الاجتماعية المختلفة في مختلف القطاعات الاجتماعية، وبالكيفية التي تقوم بها المؤسسات الاجتماعية (النظام السياسي أو الدستور، والبنيات الاقتصادية الرئيسية) بتوزيع الخيارات والامتيازات المستفادة من التعاون الاجتماعي فضلاً عن الحماية المشروعة لحرية الفكر والضمير ووجود أسواق متنافسة والملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، أي أنها مؤسسات تؤثر في القدرات الحقيقية للناس.²

المطلب الثاني: مقارنة القدرات

يتم تقييم المنفعة الشاملة للفرد حسب مقارنة المنفعة، على أساس السعادة أو المتعة الفردية؛ وثمة المقاربة القائمة على الموارد ويتم من خلالها تقييم منفعة الشخص بدلالة دخله أو ثروته أو موارده؛ بينما مقارنة القدرات فتقوم على الحرية.³

تمنح الحرية الفرصة للأفراد ليحققوا أهدافهم ويستغلوا قدراتهم، وللحرية جانبان هما الفرص والعمليات؛ فالفرصة هي الوضع الشامل الذي ينتهي إليه الفرد، أما العملية فهي الكيفية التي يصل بها إلى هذا الوضع.⁴ وقد تم تعريف التنمية البشرية من قبل الـ PNUD، على أنها "تنمية الناس بالناس ولأجل الناس" ويتضح من خلال هذا التعريف أن نهج التنمية البشرية يقوم على مبدئين أساسيين هما الإقرار بقدرة البشر على تحسين أوضاعهم (الفرص)؛ والإقرار بضرورة بذلهم مجهوداً لتحقيق ذلك (العمليات).

الفرع 1: مفهوم مقارنة القدرات

تقترح مقارنة القدرات للحكم على نوعية الحياة، الانطلاق مما يقدر الأفراد على تحقيقه فعلاً، وتوسيع مجال الحكم ليشمل بالإضافة إلى الصحة الجيدة وتوفر الغذاء وضمان التعليم، ما هو أكثر تعقيداً كالمشاركة في الحياة

¹ المرجع السابق، ص 55، بتصرف.

² أحمد الدقن، مرجع سبق ذكره.

³ أمربيا سن، فكرة العدالة، ترجمة مازن جندلي، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2010: ص 338.

⁴ نفس المرجع، ص 337.

الاجتماعية والسياسة وتحقيق الذات.¹ وتقيم المنفعة الفردية في مقارنة القدرات بقدرة الشخص على عمل أشياء يكون لديه سبب لتقديرها، ويرتبط مفهوم القدرة ارتباطا وثيقا بالفرص في إطار الحرية ومن منظور العمليات.² يمكن تصنيف مقارنة القدرات ضمن نظريات الفرص، لأنها لا تعتمد على الموارد ولا على النتائج للحكم على نوعية الحياة، ولكن بالاعتماد على الفرص الحقيقية التي تتوافر للأفراد، ليختاروا نوع الحياة التي يعيشونها؛ وبهذا فإن هذه المقارنة تفترض الذهاب إلى أبعد من مجرد تخفيض الفروقات في الموارد أو النتائج وتدعو إلى خفض فروقات الحرية بين الأفراد.³

الفرع 2: خصائص مقارنة القدرات

تتميز مقارنة القدرات بالخصائص التالية:⁴

- مقارنة القدرات هي مقارنة عامة تركز على معلومات المنافع الفردية المقيمة بدلالة الفرصة لا بدلالة تصميم معين لكيفية تنظيم المجتمع؛
- مقارنة القدرات تشير إلى تقييم ومقارنة المنافع الفردية الشاملة على أساس معلوماتي دون أن تقترح أية صيغ معينة لكيفية استخدام المعلومات؛
- مقارنة القدرات تشير إلى دور تفاوت القدرات في تقييم التفاوتات الاجتماعية؛
- مقارنة القدرات تهتم بالجوانب المختلفة لحياة الفرد وشواغله، فمن حسن التغذية أو تجنب الموت المبكر إلى المشاركة في حياة المجتمع وتطوير المهارات وغيره، أي الاهتمام بقدرته على انجاز مجموعات من العمليات المختلفة؛
- تركز مقارنة القدرات على الحياة البشرية وليس على بعض وسائل الراحة المنفصلة فقط كالدخول أو السلع؛
- لا يتوقف اهتمام مقارنة القدرات على ما يفعله الفرد فقط، بل على ما يستطيع في الحقيقة أن يفعله أيضا.

المطلب الثالث: الحرية كأداة وغاية للتنمية البشرية

يقترن نهج التنمية البشرية بعملية توسيع الحريات الحقيقية للناس، حيث أن ذلك غاية التنمية ووسيلتها في نفس الوقت، بالإضافة إلى تكامل وتداخل الغايات والوسائل وما يتيح ذلك من توسيع للحريات.

¹Alexandre Bertin, op.cit., p 7.

²أمريتيا سن، فكرة العدالة، مرجع سبق ذكره، ص 338.

³Alexandre Bertin, op.cit., p 7.

⁴أمريتيا سن، فكرة العدالة، مرجع سبق ذكره، ص 339-345.

الفرع 1: الحرية كغاية للتنمية البشرية

تلعب الحرية الموضوعية دوراً هاماً في إثراء الحياة البشرية، وتتمثل هذه الحرية في القدرة على تجنب مظاهر الحرمان كالمجاعات ونقص التغذية، الأمراض القابلة للعلاج، الوفاة المبكرة، وغيرها، بالإضافة إلى القدرة على القراءة والحساب والتمتع بحق المشاركة السياسية والتعبير عن الرأي بحرية، وغيرها.

يرى Sen أن اعتبار الحرية كغاية للتنمية البشرية أمر في غاية الأهمية، ويمكن أن يغير التحليل التنموي، ويضرب مثلاً حول هذه الأهمية بإجابته عن سؤال شائع "عما إذا كانت حرية المشاركة السياسية والمعارضة تفضي أو لا تفضي إلى التنمية؟"، يعتقد Sen أن المشاركة السياسية والمعارضة تفضي فعلاً إلى تحقيق التنمية، فحتى لو كان الشخص من أكثر الناس ثراءً، إذا ما حيل بينه وبين التعبير بحرية عن رأيه أو إذا منع من المشاركة في الحوارات العامة واتخاذ القرارات العامة، فإنه بذلك يصبح محروماً من شيء يراه عن حق شيئاً قيماً، وإذا اعتبر تعزيز الحريات غاية التنمية البشرية، فلا بد أن تتضمن إزاحة هذا الحرمان الذي يعاني منه الشخص.¹

الفرع 2: الحرية كأداة للتنمية البشرية

يمكن أن تلعب الحرية دور أداة شديدة الفعالية والكفاءة للإسهام في تحقيق التنمية، ويوجد العديد من الحريات الأدائية من أهمها الحريات السياسية، التسهيلات الاقتصادية، الفرص الاجتماعية، ضمانات الشفافية والأمن الوقائي؛ تساهم هذه الحريات في تعزيز القدرة العامة للشخص على الحياة بحرية أكثر، والجدول الموالي يلخص أهم هذه الحريات ومضامينها.

¹ أمريتيا سن، التنمية حرة، ترجمة شوقي جلال، سلسلة علم المعرفة للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، العدد 303، مطابع السياسة، الكويت، 2004: ص 30.

الجدول (1-1): الحريات الأدائية ومضامينها

الحرية الأدائية	المضمون
الحرية السياسية والحقوق المدنية	- حرية الناس في اختيار من يحكم وبأية مبادئ يحكم - فرصة متابعة السلطات وانتقادها - حرية التعبير السياسي وإصدار الصحف بلا رقابة - حرية الاختيار بين الأحزاب السياسية المختلفة - فرص الحوار والانتقاد السياسي وحقوق الاقتراع والمشاركة في انتخاب أعضاء السلطتين التشريعية والتنفيذية
التسهيلات الاقتصادية	- فرص استخدام الموارد الاقتصادية والانتفاع بها لغرض الإنتاج أو الاستهلاك أو التبادل - توافر التمويل وسبل الوصول إليه
الفرص الاجتماعية	- ترتيبات المجتمع فيما يخص التعليم والرعاية الصحية، وغيرها
ضمانات الشفافية	- الصراحة التي يتوقعها الناس على أساس من الثقة فيما بينهم - حرية التعامل المشترك وفق ضمانات تكفل الإطلاع والوضوح
الأمن الوقائي	- توافر ترتيبات مؤسسية ثابتة من أجل إعانات البطالة، تكميلات قانونية لدخول المعوزين - ترتيبات مخصصة لأغراض محددة مثل مساعدات الإغاثة في حالة المجاعة أو توفير عمالة للطوارئ بهدف توليد دخل للمعدومين

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على: أمرتيا سن، التنمية حرة، مرجع سبق ذكره، ص. 30-34.

تكمن فعالية الحرية كأداة للتنمية البشرية في حقيقة أن الأنواع المختلفة من الحريات ترتبط بعلاقات متداخلة فيما بينها، كما أن نمطا واحدا من الحرية يمكن أن يساهم مساهمة قيمة في تقدم الأنواع الأخرى للحرية؛ فعلى سبيل المثال يؤدي النمو الاقتصادي إلى زيادة الدخل، ليس ذلك فحسب بل أيضا يزيد من إمكانيات الدولة لتمويل التأمين الاجتماعي والتدخل النشط من أجل المصلحة العامة، وبالمثل فإن خلق الفرص الاجتماعية عن

طريق توفير الخدمات مثل التعليم والرعاية الصحية وتطوير صحافة حرة وفعالة، كل ذلك من شأنه أن يساهم في التنمية الاقتصادية.¹

كما يلاحظ وجود علاقة بين الحرية السياسية، الحقوق المدنية وحرية تحاشي الكوارث الاقتصادية، حيث أن المجاعات لا تقع في ظل الأنظمة الديمقراطية مهما كان البلد فقيرا، فإذا كانت الحكومة قائمة في ظل ديمقراطية متعددة الأحزاب وانتخابات وإعلام حر، فإن هذا كله يشكل حوافز سياسية قوية للنهوض بعبء الحيلولة دون المجاعة.²

المبحث الثالث: قياس التنمية البشرية

تم توجيه العديد من الانتقادات للمقاييس الكلاسيكية التي تقيس التنمية، وخاصة مقياس الناتج المحلي الإجمالي (PIB) والذي يعبر عن التدفقات المحاسبية لعملية خلق الثروة دون أن يقدم معلومات حول مستوى تراكمات رؤوس الأموال بجميع أنواعها؛ أو معلومات حول نوعية التنمية، مثل الحصول على الخدمات الصحية، التعليم ونوعية الحياة والعلاقات الاجتماعية بصفة عامة؛ ونظرا لهذه الانتقادات وغيرها، قام خبراء الـ PNUD بوضع مؤشر التنمية البشرية (IDH) حيث يوفر هذا المؤشر طريقة بديلة لتوليفية لقياس مستويات التنمية في أي بلد كلما توفرت البيانات اللازمة. كما أصبح IDH إطارا مرجعيا وتقييميا لسياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى الطويل، بالإضافة إلى كونه يسمح بعقد مقارنات بين المناطق من نفس البلد، وكذا بين بلدان مختلفة.³

المطلب الأول: مؤشرات القياس

لقد أصبح فهم آليات التنمية وصياغة سياساتها ومن ثم تقييم الآثار الناتجة عن هذه السياسات تقييما موضوعيا، أمرا يتطلب توافر معلومات دقيقة وكمية، تعكس قدر الإمكان الحقائق المقاسة⁴؛ ومن بين مصادر تلك المعلومات هي الإحصاءات، المؤشرات والمؤشرات المركبة.

الفرع 1: تعريف مؤشرات القياس

يمكن الحصول على المعلومات الضرورية حول حالة التنمية في بلد أو قطاع ما بالاعتماد على الإحصاءات والمؤشرات، حسب ما يتطلبه عمق التحليل؛ فالإحصاءات هي عرض لواقع ظاهرة أو حالة معينة في وقت محدد وعلى شكل رقمي؛ بينما يعرف المؤشر بأنه مقياس كمي أو نوعي يستخدم لقياس ظاهرة أو أداء محدد خلال فترة

¹ المرجع السابق، ص. 31-35.

² المرجع السابق، ص 49.

³ Abdelkhalek Touhami, A propos de l'IDH et de Doing Business, 2010 , au site web : <http://www.economia.ma/content/propos-de-lidh-et-de-doing-business-0> , consulté le: 15/ 04/ 2015.

⁴ Idem

زمنية معينة، ولا يقتصر على عرض الواقع فقط، بل يشتمل على تفسيره وتحليله، وتعد الإحصاءات الأساس الذي يقوم عليه إعداد المؤشر. وتستخدم المؤشرات لعدة أغراض من بينها تحديد حجم المشكلة وقياسها قياساً دقيقاً، متابعة تقدم الخطط الموضوعية وتطور الأداء وعقد المقارنات بين مختلف البلدان والأقاليم والقطاعات¹.

أما المؤشر المركب فهو مقياس كمي يجمع يضم مجموعة من المؤشرات البسيطة التي تعكس جوانب الظاهرة محل الاهتمام، إذ يتم دمج المؤشرات المنفصلة بالاستناد إلى نموذج معين للحصول على مؤشر مركب يعبر عن الاتجاه العام المشترك لتلك المؤشرات الفرعية، فمن خلاله يتم تجميع المعلومات وعرضها بشكل مبسط يسهل فهمه وتفسيره².

الفرع 2: أهمية مؤشرات القياس

تزايد الاهتمام في مختلف المجالات ببناء واستعمال مؤشرات القياس، وخاصة المؤشرات المركبة كونها أداة هامة ومفيدة في اتخاذ القرارات وتقييم أداء الدول المختلفة من الناحية الاقتصادية، الاجتماعية، التكنولوجية وغيرها، ولقد قامت العديد من المنظمات الدولية - مثل الأمم المتحدة - باستخدام المؤشرات المركبة كوسيلة للمقارنة بين أداء الدول بعضها ببعض، وفقاً لمجموعة من المعايير يتم تحديدها في مؤشرات فرعية³؛ وما يزيد من أهمية هذه المؤشرات هو ما يوفره استخدامها من مميزات يمكن إجمالها فيما يلي⁴:

- تلخص كمية كبيرة من المعلومات مما ييسر عملية اتخاذ القرار؛
- تفسيرها أسهل من محاولة إيجاد اتجاه عام مشترك لبعض المؤشرات المنفصلة؛
- تسهل عملية ترتيب وتقييم الدول وفقاً لقيم معيارية؛
- هي وسيلة لتتبع تطور أداء الدولة عبر الزمن؛
- هي أداة مفيدة لتحديد اتجاهات وأولويات السياسات التنموية.

الفرع 3: مؤشرات القياس والتنمية

من أجل قياس مستويات التنمية، فقد تم حساب عدة مؤشرات وتتبعها تقريباً على مستوى كل دول العالم، حيث أن بعض هذه المؤشرات مرتبطة بالمجاميع الكلية للاقتصاد، مثل: الناتج القومي الإجمالي، معدلات النمو السنوي، معدلات تكوين رأس المال الثابت، وغيرها؛ أما البعض الآخر منها فيرتبط بالأبعاد الاجتماعية أو رفاهية

¹ يمن محمد حافظ الحمادي، مفهوم مؤشرات النوع الاجتماعي وأنواعها (معايير وخطوات إعدادها)، جامعة عين شمس، ص 2، على موقع الانترنت: <http://www.mof.gov.eg/equality-finalweb/systempages/wrshfiles/m3.pdf> ، تاريخ الإطلاع: 2016/02/10.

² مها عز الدين السيد وندى محمد حافظ، دليل تكوين المؤشرات المركبة، مجلس الوزراء - مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار - الإدارة العامة لجودة البيانات، مصر، 2006: ص 5.

³ المرجع السابق، ص 3.

⁴ المرجع السابق، ص 7.

السكان، مثلاً لوصول إلى بعض السلع والخدمات (التغذية، الصحة، التعليم، وغيرها)؛ بينما بعض المؤشرات تم توجيهها لرصد جوانب جديدة، مثل مناخ الأعمال، الشفافية، الفساد، تلوث المحيط، وغيرها¹.

ولقد شهدت مؤشرات قياس التنمية عدة تطورات سواء من حيث البناء والشكل، أو من حيث موضوع وطبيعة المتغيرات المقاسة، من بين أشهر هذه المؤشرات هو الناتج المحلي الإجمالي والناتج الإجمالي للفرد، وقد اتصف هذا المؤشر بالقصور في بعض الجوانب، أهمها:²

- عدم تمثيل معدلات الصرف الرسمية للقوة الشرائية المحلية يجعل من مؤشر الناتج الإجمالي للفرد لا يعكس الحقيقة عند إجراء المقارنات الدولية، وقد تم استدراك ذلك عن طريق اعتماد تكافؤات القوة الشرائية (PPA) في الحسابات القومية، أي قياس ناتج كل بلد وفق مستوى أسعار مشترك؛

- بعض مكونات الناتج الإجمالي يصعب تقديرها مثل أسعار السلع والخدمات غير المتاجر بها كالخدمات العمومية مثلاً؛

- استعمال معدل نمو الناتج الإجمالي للفرد كمؤشر عن حالة التنمية يعتبر مضللاً لأنه مرجح بشدة بمحصر دخل الأغنياء، وفي هذا الصدد فقد تم اقتراح إدخال أوزان الفقر لتصحيح ترجيح الناتج الإجمالي للفرد، واستعمال أكثر من خط واحد للفقر فدراسة الفقراء كمجموعة متجانسة قد لا تبرز جيداً الحالات الحقيقية للفقر.

كما انتشر استخدام المؤشرات الاجتماعية أواخر الستينات للتعبير عن الوقائع والتغيرات الاجتماعية-الاقتصادية، والاهتمام أكثر بالأفراد والأسر والنمو والرفاه. ومن جملة العيوب التي ميزتها ما يلي:³

- إذا كانت الجوانب الاقتصادية في التنمية قابلة للقياس نسبياً فإن معظم الجوانب الاجتماعية غير قابلة للقياس مباشرة أو ليست معرفة بوضوح لذا فإن المؤشرات الاجتماعية تستعمل كتقريب وقياس جزئي لأمر كالعدالة والأمن والتعليم وغيرها؛

- تتطلب المؤشرات الاجتماعية الحذر في استخدامها والوعي بالعلاقات البينية فيها، وعلى عكس الحسابات القومية التي تستعمل الأسعار للتوفيق بين بنود غير متجانسة، فإنه لا توجد طريقة واضحة للتوفيق بين المؤشرات الاجتماعية المختلفة عدا تشكيل الدلائل واستخلاص صورة عامة؛

- تتميز المؤشرات الاجتماعية بالضعف ومحدودية المقارنة نظراً لاستنادها إلى المسوح بالعينة محدودة الحجم، أو بسبب طرق جمع البيانات غير الدقيقة.

جرت محاولات عديدة لتلافي القصور في مؤشرات قياس التنمية وتنوعت اتجاهاتها ومنهجيتها، إلا لأنها في مجملها لم تفلح في تطوير أدلة مركبة لتقديم مقاييس أفضل من قياس الناتج المادي للسلع والخدمات، ولتعبير عن

¹ Abdelkhalek Touham, op.cit.

² محمد عدنان وديع، مؤشرات التنمية، مجلة جسر التنمية، العدد الثاني، المجلد الأول، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2002: ص.ص 2، 3.

³ المرجع السابق، ص.ص 3، 4.

نوعية الحياة والرفاه الاقتصادي أو الاجتماعي أو غير ذلك، بسبب استحالة ترجمة كل جوانب التقدم الاجتماعي بقيم مالية أو بقاسم مشترك ما¹.

وقد استخلص Hicks & Streeten (1997) أن استعمال هذه المؤشرات الاجتماعية والبشرية هو أكثر المكملات لمقياس الناتج الإجمالي أهمية، خاصة إذا كانت هذه المؤشرات مبنية على مقارنة الحاجات الأساسية، فالمطلوب هو استكمال مقياس الناتج الإجمالي وليس استبداله².

كما أن هناك مجموعة من مؤشرات الرفاه الإنساني التي استخدمت من قبل المنظمات الدولية في مجال التنمية البشرية ومن قبل الإدارات العامة في الدول والمجتمعات، ووظفت كمؤشر للدلالة على مدى نجاح برامجها وسياساتها. واكتسب هذا النوع من المؤشرات المصدقية لتوافقه مع التوجهات الحديثة في الإدارة العامة والتنمية وكمقاييس تعكس آراء المواطنين نحو تبني مبدأ المساءلة والشفافية والحوكمة والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بنوعية الحياة³. من بين مؤشرات الرفاه نجد* مقياس الرفاه النيوزلندي، مقياس الرفاه الأسترالي، مقياس الرفاه الكندي، مقياس الرفاه Galup- healthway، مقياس السعادة، مقياس المعاناة الإنسانية ونوعية الحياة، المقياس العالمي للمعاناة البشرية ومقياس التنمية البشرية، هذا الأخير الذي سيتم التطرق إليه بتفصيل أكثر فيما يلي.

المطلب الثاني: مؤشرات الـ PNUD لقياس التنمية البشرية

قام الـ PNUD عام (1990) بإصدار دليل التنمية البشرية (IDH)، والذي يتكون من ثلاثة مؤشرات أساسية، تتعلق بالحياة المديدة الصحية والمستوى التعليمي والمستوى المعيشي اللائق، كما قام فيما بعد باستنباط أدلة مكملة ومعدلة لهذا الدليل، كدليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI)، دليل التنمية حسب الجنس (IDG)، دليلاً لفوارق بين الجنسين (IIG) ودليل الفقر المتعدد الأبعاد (IPM). بالإضافة إلى عدة مؤشرات متعلقة بالصحة، التعليم، تخصيص الموارد، الكفاءات الاجتماعية، الأمن، البيئة، الشعور بالرفاه وعدة مؤشرات تكميلية في مواضيع ذات صلة.

الفرع 1: دليل التنمية البشرية (IDH) indice de développement humain

تم إطلاق IDH عام (1990) من قبل الـ PNUD، وهو عبارة عن " دليل مركب يقيس متوسط الإنجازات في ثلاثة أبعاد أساسية للتنمية البشرية، هي الحياة المديدة والصحة، المعرفة والمستوى المعيشي اللائق⁴، ويتكون هذا الدليل من ثلاثة مؤشرات أساسية هي: ⁵

¹ المرجع السابق، ص 6.

² نفس المرجع.

³ كمال صالح، مؤشرات قياس الرفاه الإنساني (محاولة لنموذج عربي)، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، 2014: ص 4.

* لمزيد من التفاصيل راجع: نفس المرجع.

⁴ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2014: المضي في التقدم (بناء المنعة لدرة المخاطر)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2014: ص 161.

⁵ نفس المرجع.

- العمر المتوقع عند الولادة: وهو عدد السنوات التي يتوقع أن يعيشها مولود جديد إذا بقيت أنماط معدلات الوفاة المسجلة حسب الفئات العمرية عند ولادته على حالها طيلة فترة حياته؛

- المعرفة معبرا عنها بمعدل مشترك لكل من:

أ) متوسط سنوات الدراسة: هو متوسط سنوات التعليم التي أتمها الأشخاص من الفئة العمرية 25 سنة فما فوق، استنادا إلى مستوى التحصيل العلمي للسكان محسوبا بسنوات الدراسة التي يفترض أن يمضيها الطالب في كل مرحلة من مراحل التعليم.

ب) العدد المتوقع لسنوات الدراسة: عدد سنوات الدراسة التي يتوقع أن يتممها طفل في سن الدخول إلى المدرسة مع افتراض بقاء أنماط معدلات الالتحاق حسب الفئات العمرية كما هي طيلة حياة الطفل.

- نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي: وهو مجموع الدخل في اقتصاد معين أي حصة قيمة الإنتاج وملكية عوامل الإنتاج تطرح منها المداخل التي تنفق على استخدام عوامل الإنتاج التي تمتلكها اقتصاديات العالم الأخرى، وتحول إلى قيمة الدولار المعتمدة دوليا على أساس معدلات معادل القوة الشرائية، وتقسم على عدد السكان المسجل في منتصف السنة.

ويعتبر IDH دليلا عاما وتلخيصي، فبالإمكان استخدامه في أي دولة مما يساعد في التعرف على مكانتها من حيث درجة التنمية البشرية مقارنة بالدول الأخرى حسب الافتراضات التي استند إليها الدليل¹. ويعتمد في حسابه على البيانات الصادرة عن الوكالات الدولية المختصة التي تتمتع بالصلاحيات، وتملك الموارد والخبرات اللازمة لجمع البيانات الوطنية حول المؤشرات المحددة².

لكل بعد من أبعاد IDH قيمة قصوى وقيمة دنيا متعارف عليها، حيث أن القيم الدنيا تم تحديدها على أساس الملاحظات المسجلة خلال 30 سنة ماضية، أما القيم القصوى فيتم تحديدها على أساس توقعات السنوات المقبلة³. والجدول الموالي يوضح القيم المحددة لكل بعد من أبعاد الدليل:

¹ إكمال صالح، مرجع سبق ذكره، ص 23.

² برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2014: المضي في التقدم (بناء المنعة لدراء المخاطر)، مرجع سبق ذكره، ص 153.

³ Abdelkhalek Touham, op.cit.

الجدول (1-2): القيم القصوى والدنيا لمكونات IDH

المؤشر	القيمة الدنيا	القيمة القصوى
العمر المتوقع عند الولادة (السنوات)	20	85
متوسط سنوات الدراسة (السنوات)	0	15
العدد المتوقع لسنوات الدراسة (السنوات)	0	18
نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي (تعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي)	100	75000

المصدر: United National Development Programme, Technical notes, human development report 2015 (work for human development), p 2, in the website: <http://hdr.undp.org>, 07/03/2016.

ويتم حساب كل واحد من هذه المؤشرات بالطريقة التالية:¹

أ) مؤشر العمر المتوقع عند الولادة = (القيمة الملاحظة - القيمة الدنيا / القيمة القصوى - القيمة الدنيا)
 ب) مؤشر مستوى التعليم = (مؤشر متوسط سنوات الدراسة + مؤشر العدد المتوقع لسنوات الدراسة) / 2 حيث أن:

- مؤشر متوسط سنوات الدراسة = (القيمة الملاحظة - القيمة الدنيا / القيمة القصوى - القيمة الدنيا)
 - مؤشر العدد المتوقع لسنوات الدراسة = (القيمة الملاحظة - القيمة الدنيا / القيمة القصوى - القيمة الدنيا)

ج) مؤشر نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي = لو (PIB للفرد ب PPA) - لو (القيمة الدنيا) / لو (القيمة القصوى)
 - لو (القيمة الدنيا).

وعند تجميع هذه المؤشرات من أجل حساب قيمة IDH، تعطى نفس الأوزان الترجيحية لهذه المؤشرات، ويتم حسابه كالتالي:²

IDH = (مؤشر العمر المتوقع عند الولادة * مؤشر مستوى التعليم * مؤشر نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي)^{3/1}.

ويعد IDH متوسطاً هندسياً مرجحاً، تنحصر قيمته بين الصفر والواحد، ويتم عمل تصنيف سنوي للدول حسب هذا الدليل، يحتوي على ثلاث مجموعات:³

الدول ذات تنمية بشرية مرتفعة جداً: IDH يساوي 0.8 فأكثر؛

¹ Conseil National Economique et Social, le Programme des Nations Unies pour le Développement, **Rapport national sur le développement humain**, Algérie, 2006 : p.p 92,93.

² Idem.

³ United National Development Programme, **Technical notes**, op.cit., p 3.

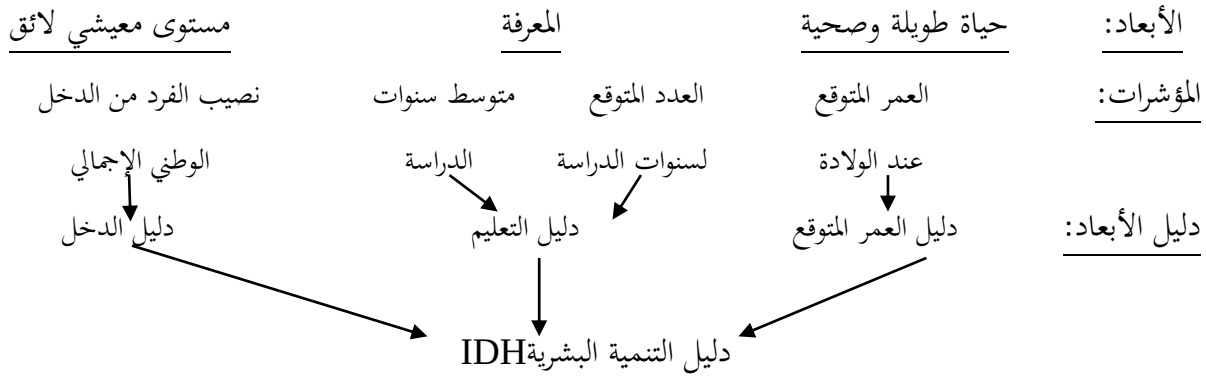
الدول ذات تنمية بشرية مرتفعة: IDH ما بين 0.700 و 0.799؛

الدول ذات تنمية بشرية متوسطة: IDH ما بين 0.550 و 0.699؛

الدول ذات تنمية بشرية ضعيفة: IDH أقل من 0.550.

الشكل الموالي يوضح أبعاد ومؤشرات دليل التنمية البشرية:

الشكل (1-1): أبعاد ومؤشرات دليل التنمية البشرية IDH



المصدر: 1. op.cit., Technical notes, United national development programme,

الفرع 2: دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI) indice de développement humain ajusté aux inégalités

يتم حساب IDHI منذ عام (2010) وهو عبارة عن دليل التنمية البشرية معدلا بعامل عدم المساواة في الأبعاد الثلاثة الأساسية للتنمية البشرية (العمر المتوقع عند الولادة، المعرفة والمستوى المعيشي اللائق). والهدف من حسابه هو تبيان كيفية توزع الإنجازات في أي بلد في الأبعاد الثلاثة على السكان، حيث يتم طرح قيمة عدم المساواة في كل بعد من قيمة الدليل الأصلي IDH. فدليل التنمية البشرية معدلا بعامل عدم المساواة هو المستوى الفعلي للتنمية البشرية، أما دليل التنمية البشرية فهو المستوى الذي كان يمكن تحقيقه في التنمية البشرية لو توزعت الإنجازات بالتساوي بين السكان. والفارق بين الدليلين IDH و IDHI يحسب بنسبة مئوية تدل على الخسارة في المستوى المحتمل للتنمية البشرية نتيجة لعدم المساواة.¹

ويتم حساب IDHI على ثلاث مراحل:²

- في المرحلة الأولى يتم قياس عدم المساواة لكل بعد من أبعاد IDH، حيث يحدد عامل المخاطرة ϵ بالواحد، ويقاس عدم المساواة بالمعادلة التالية:

$$A = 1 - g / \mu$$

¹ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2013 (نخبة الجنوب: تقدم بشري في عالم متنوع)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2013: ص 151.

² United National Development Programme, Technical notes, op.cit., p 4.

حيث أن: g هو المتوسط الهندسي*

μ هو المتوسط الحسابي في التوزيع

وتصبح معادلة قياس عدم المساواة على الشكل التالي:

$$A_X = 1 - \frac{\sqrt[n]{X_1 \dots X_n}}{\bar{X}}$$

حيث أن: $\{X_1, \dots, X_n\}$ يمثل التوزيع في الأبعاد المختارة.

وتحسب قيمة عدم المساواة (A_X) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة (العمر المتوقع عند الولادة، سنوات الدراسة و نصيب الفرد من الدخل)**

- في المرحلة الثانية يتم تعديل أدلة الأبعاد وفق عامل عدم المساواة، وتحسب أدلة الأبعاد المعدلة بعامل عدم المساواة (I_x^*) بضرب أدلة أبعاد دليل التنمية البشرية I_x بالمعامل $(1-A_X)$

$$I_x^* = (1-A_X) \cdot I_x$$

- في المرحلة الثالثة يتم جمع أدلة الأبعاد لحساب دليل التنمية البشرية معدلا بعدم المساواة IDHI على النحو التالي:

$$IDHI = (I^*_{Santé} \cdot I^*_{Education} \cdot I^*_{Revenu})^{1/3} = \{(1-A_{Santé}) \cdot (1-A_{Education}) \cdot (1-A_{Revenu})\}^{1/3} \cdot IDH$$

ويتم حساب النسبة المئوية للفارق بين الدليلين IDH و IDHI كما يلي:¹

$$Loss = 1 - \{(1-A_{Santé}) \cdot (1-A_{Education}) \cdot (1-A_{Revenu})\}^{1/3}$$

الشكل الموالي يوضح أبعاد ومؤشرات دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI):

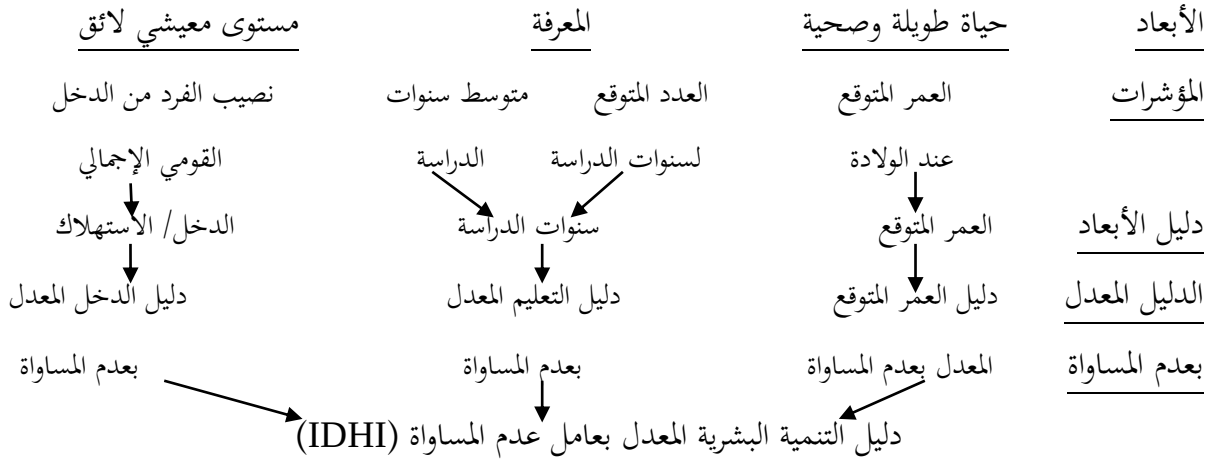
* لا يقبل المتوسط الهندسي في معادلة عدم المساواة قيمة الصفر، وعند حساب عدم المساواة في متوسط سنوات الدراسة تضاف سنة واحدة إلى الأرقام المسجلة....، راجع: United

National Development Programme, **Technical notes**, op.cit., p 4.

** في حالة الارتفاع أو الانخفاض المفرط في قيمة نصيب الفرد من الدخل، تقتطع نسبة 0.5% من الخمس الأعلى في التوزيع للحد من تأثير القيمة المرتفعة جدا؛ ويستعاض عن الدخل السالب أو المنعدم في الخمس الأسفل، بالقيمة الدنيا وهي 0.5% من أسفل توزيع الدخل الإيجابي....، راجع نفس المرجع.

¹Idem.

الشكل (1-2): أبعاد ومؤشرات دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI)



المصدر: 1. United National Development Programme, **Technical notes**, op.cit., p 1.

الفرع 3: دليل التنمية حسب الجنس (IDG) indice de développement de genre

تم استحداث دليل IDG في تقرير التنمية البشرية (2014)، والذي يقارن قيمة دليل التنمية البشرية محسوبة للنساء والرجال كل على حدة. وتشكل النسبة بين القيمتين دليل التنمية حسب الجنس (IDG). وكلما قاربت النسبة الواحد، تقلص الفارق بين النساء والرجال، وذلك في الأبعاد الثلاثة: الحياة الطويلة الصحية، المعرفة ومستوى المعيشة.¹ ويتم قياس دليل IDG على أربعة مراحل كما يلي:²

- في المرحلة الأولى يتم تقدير الدخل المحصل لكل من النساء والرجال، فله حساب الدخل المقدرة يتم حساب

$$S_f = \frac{W_f/W_m \cdot EA_f}{W_f/W_m \cdot EA_f + EA_m}$$

حيث أن:

W_f/W_m هي نسبة أجور النساء إلى الرجال،

EA_f هو عدد النساء من السكان الناشطين اقتصاديا

EA_m هو عدد الرجال من السكان الناشطين اقتصاديا

ويتم حساب حصة الرجال من كتلة الأجور كما يلي:

$$S_m = 1 - S_f$$

ثم تقدير الدخل النسائي المحصل للفرد ($GNIPcf$)، ويتم حسابه كما يلي:

$$GNIPcf = GNIPc \cdot S_f / P_f$$

¹ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2014: المضي في التقدم (بناء المنعة لدراء المخاطر)، مرجع سبق ذكره، ص 155.

² United National Development Programme, **Technical notes**, op.cit., p 5,6.

حيث أن:

GNIpc هو الدخل القومي الإجمالي للفرد،

P_f هو عدد النساء من السكان

ويقدر الدخل الرجالي المحصل للفرد (GNIpc_m)، بنفس الطريقة:

$$GNIpc_m = GNIpc \cdot S_m / P_m$$

- في المرحلة الثانية يتم تطبيق المؤشرات* المكونة لدليل كل جنس ثم تجميعها. ويتم تحويل المؤشرات إلى سلم قياس من الصفر إلى الواحد باستخدام نفس طريقة وقواعد HDI، باستثناء العمر المتوقع عند الولادة، فيتم تعديله بمتوسط خمس سنوات كميزة بيولوجية للنساء على الرجال.
- والجدول الموالي يوضح القيم المحددة لكل بعد من أبعاد الدليل:

الجدول (1-3): القيم القصوى والدنيا لمكونات IDG

القيمة القصوى	القيمة الدنيا	المؤشر
87.5	22.5	نساء
82.5	17.5	رجال
15	0	متوسط سنوات الدراسة (السنوات)
18	0	العدد المتوقع لسنوات الدراسة (السنوات)
75000	100	نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي (تعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي)

المصدر: United National Development Programme, **Technical notes**, op.cit., p 6:

بعد تحديد القيم الدنيا والقصوى يتم حساب المؤشرات الفرعية كما ما يلي:

مؤشر البعد = القيمة الملاحظة - القيمة الدنيا / القيمة القصوى - القيمة الدنيا

- في المرحلة الثالثة يتم حساب قيمة دليل التنمية البشرية للنساء وللرجال كما يلي:

$$IDH_f = (I_{Sant\acute{e}f} \cdot I_{Educationf} \cdot I_{Revenuf})^{1/3}$$

$$IDH_m = (I_{Sant\acute{e}m} \cdot I_{Educationm} \cdot I_{Revenum})^{1/3}$$

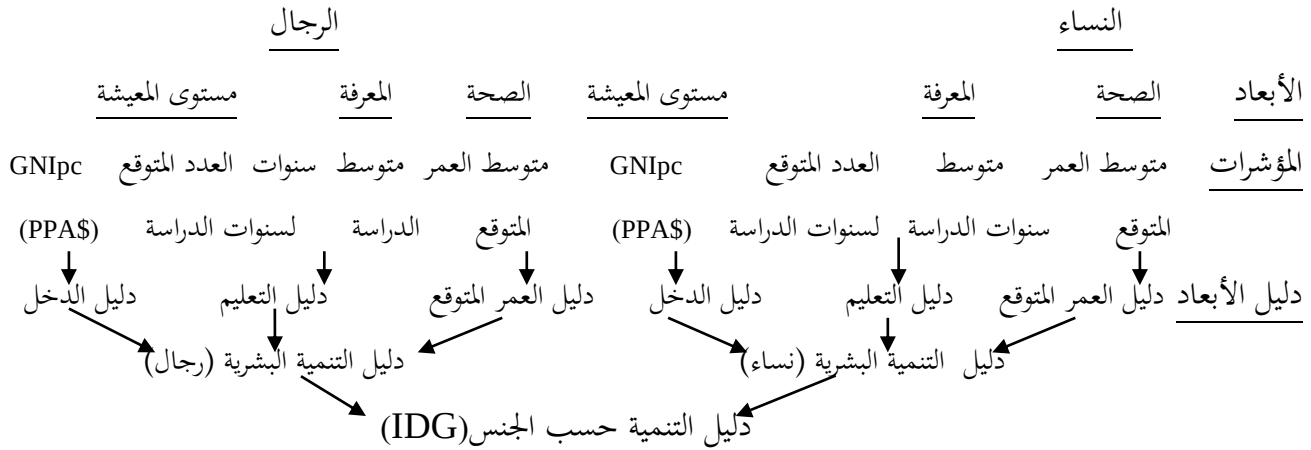
*تطبيق المؤشرات هي من أهم خطوات تكوين الدليل، حيث لا بد من القيام بهذه الخطوة قبل إجراء أي عملية تجميع للمؤشرات الفرعية للدليل، عندما تكون هذه المؤشرات ذات وحدات قياس مختلفة، مما يتطلب تطبيقها لتوحيد المقياس المستخدم... راجع: مها عز الدين وندى محمد حافظ، مرجع سبق ذكره، ص 21.

- في المرحلة الرابعة يتم حساب IDG وهو نسبة دليل التنمية البشرية نساء إلى دليل التنمية البشرية كما يلي:

$$IDG = \frac{IDH_f}{IDH_m}$$

الشكل الموالي يوضح أبعاد ومؤشرات دليل التنمية حسب الجنس IDG:

الشكل (1-3): أبعاد ومؤشرات دليل التنمية حسب الجنس (IDG)



المصدر: United national development programme, **Technical notes**, op.cit., p6

الفرع 4: دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) indice d'inégalité de genre

دليل الفوارق بين الجنسين IIG يتم حسابه منذ عام (2010)، ويقاس الفوارق بين الجنسين في أبعاد: الصحة الإنجابية، التمكين والمشاركة في سوق العمل. وتقاس الصحة الإنجابية بمؤشرين هما: نسبة وفيات الأمهات ومعدل الولادات في سن المراهقة؛ ويقاس التمكين بعدد المقاعد التي تشغلها النساء في المجالس النيابية، ونسبة الحاصلات على جزء من التعليم الثانوي؛ وتقاس المشاركة في سوق العمل بالمشاركة في القوى العاملة.¹ وتتراوح قيمة هذا الدليل بين الصفر، حيث تمام المساواة بين المرأة والرجل؛ والواحد حيث عدم المساواة بينهما في جميع الأبعاد موضوع القياس.²

يتم حساب دليل IIG وفق خمسة مراحل كما يلي:³

- في المرحلة الأولى يتم معالجة قيمة الصفر والقيم المفرطة، حيث يحسب معدل وفيات الأمهات على أساس حد أدنى هو 10 وفيات لكل 100.000 ولادة حية، وكحد أقصى 1000 حالة وفاة. وفي البلدان حيث

¹ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2014: المضي في التقدم (بناء المنعة لدرء المخاطر)، مرجع سبق ذكره، ص 155.

² برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2010 (الثروة الحقيقية للأمم: مسارات إلى التنمية البشرية)، مرجع سبق ذكره، ص 224.

³ نفس المرجع.

تمثيل المرأة في المجالس النيابية صفر في المائة، يستعاض عنه بنسبة 0.1 % لأن المتوسط الهندسي لا يقبل الصفر.

- في المرحلة الثانية يتم تجميع البيانات في مختلف الأبعاد للمرأة والرجل كل على حدة باستخدام متوسط هندسي كما يلي:

$$G_f = \sqrt[3]{(1/MMR \cdot 1/ABR)^{1/2} \cdot (PR_f \cdot SE_f)^{1/2} \cdot LFPR_f}$$

$$G_m = \sqrt[3]{1 \cdot (PR_m \cdot SE_m)^{1/2} \cdot LFPR_m}$$

حيث أن:

MMR هو معدل وفيات الأمهات؛

ABR هو معدل خصوبة المراهقات؛

PR هي نسبة التمثيل في المجلس النيابي؛

SE نسبة المحصلات للتعليم الثانوي والعالي؛

LFPR معدل المشاركة في سوق العمل.

- في المرحلة الثالثة يتم تجميع البيانات باستخدام متوسط واحد للجنسين، من أجل تكوين دليل التوزيع بالتساوي بينهما. كما يلي:

$$HARM (G_f, G_m) = \left[\frac{(G_f)^{-1} + (G_m)^{-1}}{2} \right]^{-1}$$

- في المرحلة الرابعة يتم حساب المتوسط الهندسي للمتوسطات الحسابية لكل مؤشر، حيث يجري حساب المعيار المرجعي لعدم المساواة بتجميع الأدلة للرجل والمرأة باستخدام معاملات متساوية بين الجنسين، ومن ثم بتجميع الأدلة في مختلف الأبعاد، كما يلي:

$$G_{f,m} = \sqrt[3]{\overline{\text{Santé}} \cdot \overline{\text{Empowerment}} \cdot \overline{\text{LFPR}}}$$

حيث أن:

$$\overline{\text{Health}} = \left(\sqrt{\frac{1}{MMR} \cdot \frac{1}{ABR}} + 1 \right) / 2$$

$$\overline{\text{Empowerment}} = (\sqrt{PR_f \cdot SE_f} + \sqrt{PR_m \cdot SE_m}) / 2$$

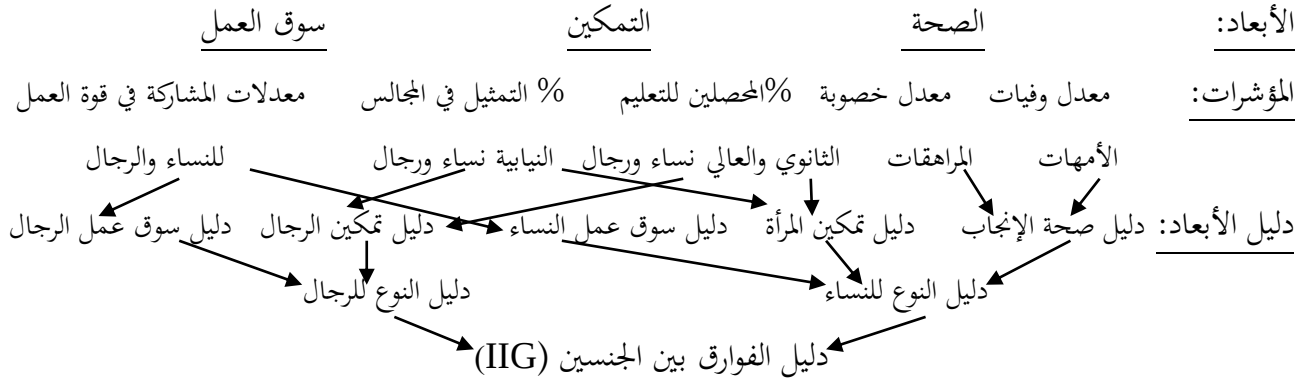
$$\overline{\text{LFPR}} = \frac{LFPR_f + LFPR_m}{2}$$

- في المرحلة الخامسة يتم حساب دليل الفوارق بين الجنسين، وذلك بمقارنة الدليل الموزع بالتساوي بين الجنسين والمعيار المرجعي، كما يلي:

$$IIG = 1 - \frac{HARM(G_f, G_m)}{G_{f,m}}$$

الشكل الموالي يوضح أبعاد ومؤشرات دليل الفوارق بين الجنسين IIG:

الشكل (1-4): أبعاد ومؤشرات دليل الفوارق بين الجنسين (IIG)



المصدر: United national development programme, **Technical notes**, op.cit., p1

الفرع 5: دليل الفقر المتعدد الأبعاد (IPM) indice de pauvreté multidimensionnelle

يتم حساب IPM منذ عام (2010)، يحدد الحرمان المتعدد على مستوى الأسرة في التعليم والصحة ومستوى المعيشة؛ ويستند إلى البيانات الدقيقة من مسح الأسر المعيشية، ولحسابه تؤخذ جميع المؤشرات المستخدمة من المسح نفسه خلافا لحساب IDHI حيث تؤخذ المؤشرات من مصادر مختلفة. يتم تحديد عدد نقاط معين لكل فرد حسب أوجه حرمان أسرته في 10 مؤشرات، نتيجة الحرمان القصوى هي 100% وتحسب الأبعاد بالتساوي، وبالتالي فإن النتيجة القصوى لكل بعد هي 33.3%. يتكون بعدي التعليم والصحة من مؤشرين، لذلك كل مؤشر يساوي 2/33.2 أو 16.7%، أما بعد مستوى المعيشة فيتكون من ستة مؤشرات، وبذلك كل مؤشر يساوي 6/33.3 أو 5.6%¹ وفيما يلي المؤشرات المكونة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة:²

- التعليم:

- مستوى التمدرس: لا يوجد أي فرد من العائلة أتم على الأقل ستة سنوات من التمدرس؛
- التردد إلى المدرسة: ولد واحد على الأقل في سن التمدرس (إلى سن الثامنة)، لا يتردد إلى المدرسة.

- الصحة:

- التغذية: على الأقل فرد واحد من الأسرة يعاني من سوء التغذية؛
- معدل وفيات الأطفال: وفاة طفل في المنزل في غضون السنوات الخمس السابقة للمسح.

¹United National Development Programme, **Technical notes**, op.cit., p8

² Ibid, p 9.

- مستوى المعيشة:

- الكهرباء: عدم الحصول على الكهرباء؛
- مياه الشرب: عدم الحصول على مياه الشرب النظيفة أو إذا كان مصدر المياه الصالحة للشرب يوجد على بعد 30 دقيقة سيرا على الأقدام؛
- الصرف الصحي: عدم الوصول إلى مرافق الصرف الصحي المحسنة أو إذا كانت محسنة ويتم تشاركها؛
- وقود الطبخ: استخدام وقود وسخ للطهي مثل الروث، الحطب أو الفحم؛
- السكن: العيش في منزل أرضه من التراب أو الرمل؛
- الأصول: عدم وجود أصل واحد على الأقل متعلق بالحصول على المعلومات، مثل: الإذاعة، التلفزيون والهاتف؛ وعدم وجود أصل واحد على الأقل متعلق بالتنقل مثل: الدراجة، الدراجة النارية، سيارة، شاحنة، عربة حيوان أو زورق؛ أو على الأقل أحد الأصول المتعلقة بالمعيشة مثل: الثلاجة، أرض صالحة للزراعة أو مواشي.

ولتحديد الفقر المتعدد الأبعاد، تجمع النقاط المسجلة في كل وجه من أوجه الحرمان للحصول على قياس الحرمان في الأسرة، والذي يرمز له بـ "c". إذا كانت نتيجة الحرمان هي 33.3% أو أكثر، تكون الأسرة في حالة فقر متعدد الأبعاد؛ أما إذا كانت نتيجة الحرمان أكثر أو تساوي 20% ولكن أقل من 33.3% تكون الأسرة معرضة لحالة الفقر المتعدد الأبعاد؛ إذا كانت نتيجة الحرمان 50% فأكثر تكون الأسرة في حالة حادة للفقر المتعدد الأبعاد.¹

يحسب IPM على ثلاث مراحل كالاتي:

- في المرحلة الأولى يتم حساب نسبة السكان الذين يعانون من الفقر المتعدد الأبعاد (H)، كما يلي:

$$H = \frac{q}{n}$$

حيث أن:

q: هو عدد السكان الذين يعانون من الفقر متعدد الأبعاد؛

n: هو العدد الإجمالي للسكان.

- في المرحلة الثانية يتم حساب شدة الفقر (A)، حيث تجمع نقاط الحرمان المسجلة للأسر الفقيرة فقط (التي نتيجة حرمانها أكثر أو تساوي 33.3%) وتقسم على عدد السكان الذين يعانون من الفقر المتعدد الأبعاد، كما يلي:

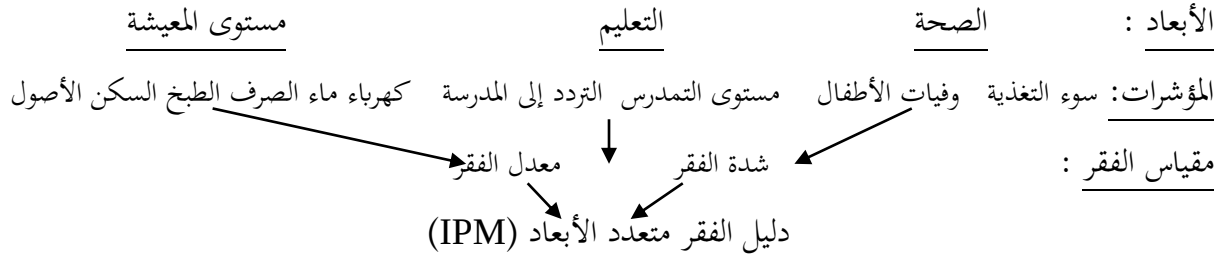
¹Idem.

$$A = \frac{\sum_i^q c_i}{q}$$

- في المرحلة الثالثة يتم حساب IPM على النحو التالي:

$$IPM = H \cdot A$$

الشكل الموالي يوضح أبعاد ومؤشرات دليل الفقر متعدد الأبعاد (IPM):



المصدر: United national development programme, **Technical notes**, op.cit., p6

المطلب الثالث: تقييم مؤشرات الـ PNUD لقياس التنمية البشرية

يتم استخدام مؤشرات الـ PNUD لعمل تصنيفات للدول، من خلال هذه التصنيفات يتم تسليط الضوء على بعض المشاكل، كما تشجع المسؤولين على اتخاذ القرارات المناسبة، فعندما تؤخذ هذه التصنيفات بعين الاعتبار - بالرغم من الطبيعة غير الأكيدة للمؤشرات في بعض الأحيان - فإنها ستساهم في تطوير وجهة نظر أصحاب القرار وتحسينها على مستوى صياغة الإجراءات وبرامج التعديل والتصحيح القطاعية. وبالرغم من أن الهدف الصريح من هذه المؤشرات هو تشجيع الدول لإتباع "الممارسات الجيدة" دائماً، إلا أن التصنيفات الناتجة عنها غالباً ما أدت إلى نقاشات حول كيفية صياغة المؤشرات، ومدى قوتها ومصداقيتها من جهة، وحول سلامة السياسات والتدابير المتخذة على ضوء التصنيفات الناتجة عنها من جهة أخرى¹.

الفرع 1: مساهمات مؤشرات الـ PNUD

يعتبر دليل IDH النموذج الذي تم على أساسه بناء بقية الأدلة (IDHI, IDG, IIG, IPM)، وتساهم جميعها بإسهامات معتبرة في قياس مستويات التنمية في جوانبها الاقتصادية والاجتماعية على حد سواء، ومن أهم هذه الإسهامات ما يلي:²

- يساعد IDH من خلال تتبع تطورات حسب الزمان والمكان، على وصف أداء البلدان فيما يخص بعض أبعاد التنمية، وحسم الخلاف فيما يتعلق بفعالية هذا الأداء؛

¹ Abdelkhalek Touham, op.cit.

² Idem.

- يتيح IDH إمكانية حسابه على طبقات مختلفة أو مجموعات فرعية من السكان، وأيضاً على مناطق جغرافية ذات أهمية معينة، هذه الطبقات والمجموعات والمناطق يمكن أن تكون متناولة حسب: مستوى الدخل، المناطق الاقتصادية والإدارية، كذلك حسب مكان الإقامة (ريف/ حضر) أو حسب جنس الفرد؛

- قياس IDH على المستوى الوطني ومن ثم على المستوى الجهوي يتيح الاقتراب وتبسيط الضوء على الاختلافات الملاحظة بين مختلف الجهات من ناحية، وبينها وبين المستوى الوطني من جهة أخرى، والذي يمكن أخذه كمرجع في هذا المجال. كما أن القراءة في هذه القياسات يمكن أن تؤثر على صياغة السياسات التنموية وتوجهها في وضع وتنفيذ تدابير للحد من الفوارق بين الجهات الوطنية؛

- يمكن أن تستخدم نتائج قياس مختلف جوانب IDH كحجة لدعم بعض مسؤولي السياسات الاقتصادية والتنموية من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن تكون مبرراً لبعض شرائح المجتمع للمطالبة بالمزيد من الانتباه والاهتمام؛

- من الناحية الإحصائية، IDH هو عبارة عن متوسط هندسي يمكن تكيفه بسهولة ليشمل مكونات فرعية أخرى من التنمية البشرية، على سبيل المثال: مؤشر العمر المتوقع عند الولادة يمكن أن يعدل ليعكس على حدة معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة، مؤشر الدخل يمكن تكيفه حسب تقنيات مناسبة لكي يعكس حالة البطالة أو انتشار الفقر، مؤشر التعليم يمكن تكيفه على سبيل المثال ليشمل نوع التعليم لمختلف المستويات.

الفرع 2: حدود مؤشرات الـ PNUD

بالرغم من إسهامات ومزايا IDH وبقية الأدلة الأخرى، فقد تم طرح عدة انتقادات فيما يخص خصائصها وغايتها وطبيعتها، ومن بين أهم الانتقادات ما يلي:¹

- بالرغم من إضفاء "الاستدامة" على مفهوم التنمية البشرية، إلا أن IDH لا يمكن اعتباره كمؤشر للتنمية المستدامة، وذلك لأنه لا يقدم أي معلومات عن الجوانب الأساسية لهذا النوع من التنمية كالبينة ورفاهية الأجيال المستقبلية، فهو لا يدرج الرؤية طويلة المدى؛

- الأبعاد الثلاثة لـ IDH قد لا تعتبر كافية للتعبير عن مفهوم التنمية البشرية الواسع وتفسيره كما ينبغي، وعلى افتراض أن الأبعاد الثلاثة هي شاملة للمفهوم، فذلك لا ينفي احتمال أن لا تكون المتغيرات المستخدمة مناسبة حقاً لكل بعد من هذه الأبعاد؛

- اثنان من أبعاد الدليل، هما: العمر المتوقع عند الولادة ومعرفة القراءة والكتابة للبالغين، لا تتطور إلا ببطء وبالتالي فإن IDH لا يعكس جهود الدول في الجانب الاجتماعي؛

¹راجع كلا من:

- إبراهيم مراد الدعمة، مرجع سبق ذكره، ص. 43، 45.

- Abdelkhalek Touham, op.cit.

- الترتيبات المستخدمة للأبعاد الثلاثة للدليل وكذا فروعها، ليست مخصصة بينما تصنيفات الدول الناتجة عن الدليل هي جد حساسة للتغيير في نظام الترتيب؛
- توفر تصنيفات IDH عبر السنوات مجالا لمقارنة الدول مع بعضها البعض، لكن التحسن الذي قد يحدث في تصنيف دولة ما من سنة إلى أخرى، هل يمكن إرجاعه إلى تحسن حقيقي في التنمية البشرية أم أنه يعود بالأحرى إلى تعديلات بسيطة للبيانات، أو تراجع ترتيب بعض الدول الأخرى لأسباب عديدة كالحروب والصراعات مثلا؛
- تعتمد عملية حساب IDH على البيانات الإحصائية المجمعة لدى إدارات البلدان المعنية أو بعض المنظمات الدولية أيضا، هذه البيانات عرضة للتلاعبات والتوجيه أو على الأقل الأخطاء في الملاحظة والتقدير، وكل هذا من شأنه أن يشوه كل المقارنات في المكان والزمان، كما أن هذه المقارنات تفقد موثوقيتها عندما يكون عدد كبير من الدول لا يملك البيانات اللازمة لحساب مؤشر أساسي أو أكثر؛
- يلاحظ أنه بالرغم من وجود بلدان تمتلك PIB للفرد متقاربا مع بعضها البعض، إلا أن قيم IDH لكل بلد منها مختلفة تماما، كما أن هناك بلدان لديها ترتيب جيد فيما يخص PIB للفرد، لكن ترتيبها في IDH على العكس من ذلك.
- يعد IDH متوسطا حسابيا، وبالتالي فهو محدود الدلالة وقد يكون خادعا بسبب الفروق الموجودة في توزيع الدخل والثروات بين الطبقات والشرائح الاجتماعية المختلفة، والتي تؤدي بدورها إلى فروق مماثلة في نصيب الفرد الفعلي من تلك المؤشرات بسبب انتمائه الاجتماعي؛
- يقيس IDH رصيد التنمية البشرية، أي مستوى التنمية البشرية في لحظة معينة، ويشتمل هذا المقياس على مخرجات جهود التنمية البشرية بينما يستبعد المدخلات؛
- على الرغم من العلاقة بين ارتفاع الدخل وارتفاع مستوى التنمية البشرية في حالات كثيرة، إلا أن هناك من يرى أن مؤشر الدخل لا ينبغي أن يكون ضمن الدليل نظرا لأنه مجرد وسيلة وليس غاية.

خلاصة الفصل

تعتبر التنمية البشرية عن مضمون واسع وغني جدا، فهي التنمية التي تعتمد على قدرات الناس المادية والمعنوية لتصل إلى توسيع قدراتهم وتحقيق خياراتهم الأساسية في التعليم والصحة والمعيشة اللائقة، وخياراتهم التكميلية في المشاركة السياسية والتعبير عن الرأي وغيرها، وذلك ضمن الإطار الثقافي الخاص بكل مجتمع تجنباً لظاهرة التحضر دون تقدم.

وقد جاء مفهوم التنمية البشرية نتيجة سلسلة من الأحداث الاقتصادية والتراكمات الفكرية، حيث يمكن التمييز بين ثلاثة مراحل لتطور مفهوم التنمية البشرية، بدءاً بمرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية أين لم يكن هناك فصل صريح بين مفهومي النمو والتنمية، فكان النمو عملية ديناميكية منذ عصر إنسان ما قبل التاريخ، بينما التنمية كمفهوم فقد اقترن بالاعتراف بالإنسان كشرة للأمم أي منذ كتابات A. Smith بالرغم من ذلك فإن استخدام مصطلح التنمية ظل استخداماً محتشماً إلى غاية الحرب العالمية الثانية، إذ أصبح النمو عملية مستحثة وهو ما شكل نواة التنمية.

تميزت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية بإفئاك قوى الدول الأوروبية وانتشار موجات التحرر في الدول المستعمرة، وبعد أن تجاوزت الدول الأوروبية أزمتها بفضل مشروع مارشال، وبعد أن نالت معظم الدول استقلالها، انطلقت برامج التنمية في دول العالم الثالث برعاية من الدول المتقدمة؛ وبسبب عدة مشاكل وأهمها عدم توافق نماذج التنمية المعتمدة مع طبيعة وتكوين مجتمعات دول العالم الثالث، جُرت هذه الأخيرة إلى دوامة المديونية والتصحيح الهيكلي، كما ترافقت هذه الفترة بظهور تيارات فكرية عديدة مطالبة بنمط تنمية أكثر عدالة ومساواة وحفاظاً على الأجيال الحالية والمستقبلية.

بعد انخيار الاشتراكية بدأت مرحلة جديدة بالسيطرة الأحادية للنظام الرأسمالي من اجل احتواء الدول التي كانت تتبع نظاما اشتراكيا، جرت عدة إصلاحات في النظام الرأسمالي لجعل قضايا وانشغالات هذه الدول في صلب اهتمامات التنمية، التي من بينها مكافحة الفقر، حقوق الإنسان والديمقراطية. وفي ظل هذه الظروف قام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي PNUD بطرح نهج للتنمية محوره الإنسان وهو نهج التنمية البشرية، حيث أصدر أول تقرير للتنمية البشرية عام (1990).

وعلى الصعيد الفكري، فإن نموذج التنمية البشرية المعتمد على مقارنة القدرات، ينتقد الافتراض التلقائي بين توسع الدخل وتوسع خيارات الناس، بل أن هذا الرابط يعتمد على نوعية وتوزيع النمو الاقتصادي وليس فقط على كميته. كما ينصب اهتمام نموذج التنمية البشرية على رفاه الإنسان الذي لا يمكن قياسه حسب هذا النموذج بمجرد الاعتماد على الموارد أو السعادة الفردية كما يرى أصحاب التيار النفعي، بل بمدى قدرة الأشخاص على

عمل أشياء يقدرونها فعلا فيما يخص الصحة الجيدة وتوفير الغذاء والتعليم إضافة إلى المشاركة في الحياة السياسية والتعبير عن الرأي وتحقيق الذات وغيرها من الخيارات.

كما ويهدف نهج التنمية البشرية إلى توسيع هذه الخيارات وتعزيزها، حيث تلعب الحرية دورا هاما في ذلك، باعتبارها غاية التنمية وأداتها في نفس الوقت، فكلما زاد تحرر الناس من مظاهر الحرمان المتعددة كلما ارتفعت مستويات التنمية وانعكست بدورها على تحقيق خياراتهم وتوسيعها أكثر فأكثر.

منذ الاعتراف بأهمية دور العنصر البشري في التنمية الاقتصادية، كانت هناك عدة محاولات لبناء مؤشرات تقيس أهمية هذا الدور، إلا أن معظم هذه المؤشرات كانت تقتصر فقط على تقدير مساهمته في عملية التنمية؛ بينما تقدم مؤشرات التنمية البشرية أكثر من ذلك، حيث تتعدى مجرد قياس ما يبذله الناس في سبيل التنمية، إلى قياس مدى انتفاعهم بعوائدها، ليس فقط من جانب الدخل وإنما كذلك من جانب حريتهم في تحقيق أهدافهم ورغباتهم ومدى تمتعهم بحق المشاركة السياسية والأنشطة الثقافية وغيرها من عناصر الرفاه.

في عام (1990) قام الـ PNUD بإصدار دليل التنمية البشرية IDH المكون من ثلاثة مؤشرات أساسية، تتعلق بالحياة الصحية والمستوى التعليمي والمعيشي اللائق، وقام فيما بعد باستنباط أدلة مكملة ومعدلة لهذا الدليل هي:

- دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة IDHI: وهو عبارة عن دليل التنمية البشرية معدلا بعامل عدم المساواة في الأبعاد الثلاثة الأساسية للتنمية البشرية (العمر المتوقع عند الولادة، المعرفة والمستوى المعيشي اللائق). والهدف من حسابه هو تبيان كيفية توزع الإنجازات في أي بلد في الأبعاد الثلاثة على السكان؛
- دليل التنمية حسب الجنس IDG: والذي يقارن قيمة دليل التنمية البشرية محسوبة للنساء والرجال كل على حدة. وتشكل النسبة بين القيمتين دليل التنمية حسب الجنس؛
- دليل الفوارق بين الجنسين IIG: ويقيس الفوارق بين الجنسين في أبعاد: الصحة الإنجابية، التمكين والمشاركة في سوق العمل؛
- دليل الفقر المتعدد الأبعاد IPM: يحدد الحرمان المتعدد على مستوى الأسرة في التعليم والصحة ومستوى المعيشة؛ ويستند إلى البيانات الدقيقة من مسح الأسر المعيشية.

الفصل الثاني

التعليم العالي وسياساته

إصلاحه

تمهيد

يحظى التعليم العالي بأهمية كبيرة لدى مختلف الدول ولدى صناعات سياساتها، فهو يلعب دورا هاما في المجتمع كونه يخلق المعرفة الجديدة، ويقدمها للطلاب ويعزز الإبداع والابتكار. وتتحمل مؤسسات التعليم العالي جزءا كبيرا من مهمة إنتاج ونشر المعرفة من خلال عمليتي البحث والتدريس، كما تبوء بمسؤولية اجتماعية مميزة تتمثل في تعزيز القيم والمواطنة والمشاركة المدنية والتنمية.

يتناول هذا الفصل في المقام الأول مفهوم التعليم العالي من خلال تعريفه والبحث في تطوره التاريخي وبنية مؤسساته، بالإضافة إلى تسليط الضوء على مختلف أنماط التعليم العالي وكذا أهميته ووظائفه، كما سيتم التطرق لأهم القضايا التي تشغل ساحة البحث في هذا المجال وهي عولمة التعليم العالي، ديمقراطية التعليم العالي وحوكمة التعليم العالي؛ ليتسنى أخيرا عرض تجارب بعض الدول المتقدمة وبعض الدول العربية في سياسات وإصلاحات التعليم العالي.

المبحث الأول: التعليم العالي

كان مفهوم التعليم العالي يضم في بداياته الجامعات وعددا قليلا من المدارس التي تقدم تدريبا راقيا في المجالين التقني والفني، إلا أن التغيرات التي طرأت في البيئة المحيطة ساقطت بدورها تغيرات في هذا المفهوم، فغدا أكثر اتساعا وتعددا من حيث المؤسسات، الوظائف والأنماط؛ كما تعددت المقاربات النظرية المعالجة لهذا المفهوم.

المطلب الأول: مفهوم التعليم العالي

التعليم العالي هو أحد فروع التعليم النظامي وأعلاها مستوى، حيث يتألف بدوره من مستويات متدرجة، ويظم مجموعة من المؤسسات لعل أهمها وأكثرها انتشارا هي الجامعة كونها النواة الأصلية لهذا الفرع التعليمي، بينما تشترك باقي مؤسساته مع الجامعة التقليدية في بعض الخصائص وتنفرد بأخرى، وقد اكتسب التعليم العالي أبعاده وخصائصه عبر مجموعة من التطورات الديموغرافية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والتقنية؛ كما يتميز التعليم العالي بأهمية بالغة في حياة المجتمعات وخاصة في جوانبها الاقتصادية نظرا لما يساهم به من رأسمال بشري ذا كفاءة ومؤهلات علمية قادرة على قيادة وتحقيق التنمية.

الفرع 1: تعريف التعليم العالي

يدل مصطلح التعليم على عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي من خلال توفير الأجواء والإمكانات الملائمة التي تساعده على تحقيق تغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية.¹ ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم وهي التعليم النظامي، التعليم التلقائي والتعليم الغير نظامي، حيث أن:²

- التعليم النظامي: هو التعليم الذي يقوم على مقارنة منهجية، أي على نموذج تعليم منظم يدار وفق مجموعة من القوانين والضوابط المتعارف عليها، ويعتمد مناهج صارمة فيما يخص الأهداف والمضمون، وتعتمد العملية التعليمية بالضرورة على العلاقة ما بين المعلم، الطالب والمؤسسة، وهو ما يقابل عادة العملية التعليمية المعتمدة من قبل المدارس والجامعات، ويتحصل الطالب من خلاله على درجات وشهادات وفقا لمجموعة من اللوائح المنظمة؛

- التعليم التلقائي: هو التعليم الذي لا يعتمد على إستراتيجية حضور الطلبة، ويتميز بقلّة الاتصال بين الطالب والمعلم، ومعظم الأنشطة تجري خارج المؤسسة التعليمية كالقراءة في البيت مثلا، أما البرامج فتكون ذات منهجية مرنة وقابلة للتكيف مع احتياجات ومصالح الطلاب؛

- التعليم الغير نظامي: هو التعليم الذي لا يخضع لمنهجية نظامية، فهو لا يشمل بالضرورة الأهداف والمواضيع التي تشملها عادة البرامج التقليدية، وهو متاح للطلبة بقدر ما هو متاح للجمهور الواسع، بحيث لا

¹ فريد شنان وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009: ص 55.

² Claudio Zaki Dib, **Formal, non-formal and informal education : concepts/applicability**, interamerican conference on physics education, Mexico, 1987: p 1,2,6.

يفرض أي التزامات مهما كانت طبيعتها، ولا يتضمن أي رقابة على النشاطات المنجزة وبالتالي فهو لا يمنح درجات ولا شهادات.

يندرج التعليم العالي ضمن التعليم النظامي، فهو قطاع فرعي من النظام التعليمي لبد ما، ويعتبر أعلى مرحلة فيه. ومن بين التعاريف الخاصة بهذا المفهوم ما يلي:

اتفق ممثلو 44 بلدا كانوا يساهمون في إحدى ندوات اليونسكو عام 1962، حول تعريف التعليم العالي على أنه "كل أشكال التعليم الأكاديمية، المهنية، التقنية والمعنية بإعداد المعلمين، التي تقدم في مؤسسات كالجوامع، معاهد التربية الحرة، المعاهد التكنولوجية ومعاهد المعلمين، والتي:

- تشترط للقبول فيها أن يكون المتقدمون قد أتموا الدراسة الثانوية؛

- تشترط أن يكون المتقدمون إليها في عمر الـ 18 سنة، بصورة عامة؛

- تكون المساقات الدراسية فيها مؤدية للحصول على مكافأة تحمل اسماً يشير إلى ذلك، كالدرجة أو الدبلوم أو الشهادة في التعليم العالي.¹

كما تم تعريف التعليم العالي خلال المؤتمر العالمي للتعليم العالي عام 1998 على أنه "كل أنواع التعليم (الأكاديمي، المهني، التقني، الفني، البيداغوجي، التعليم عن بعد، وغيره) الذي تقدمه الجامعات، المعاهد التكنولوجية وكليات تكوين المعلمين وغيرها، المخصصة للطلاب الذين أتموا مرحلة التعليم الثانوي، بهدف التكوين والحصول على لقب، درجة، شهادة أو دبلوم في التعليم العالي".²

عرفت OCDE التعليم العالي عام 2002 على أنه "جميع الجامعات، الكليات التقنية وغيرها من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، أي كان مصدر تمويلها أو وضعها القانوني، ويشمل أيضا جميع مؤسسات البحث ومحطات التجارب والعيادات التي ترتبط بمؤسسات التعليم العالي عن طريق إدارتها أو الخاضعة لها مباشرة، كما يشمل قطاع التعليم العالي جميع المؤسسات التي تهدف إلى توفير التعليم بعد الثانوي (المستوى الثالث) كنشاط أساسي لها، بغض النظر عن وضعها القانوني".³

ويعرف التعليم العالي كذلك على أنه "تعليم نظامي يتم توفيره من قبل مؤسسات التعليم العالي، ويتميز بمنح شهادات جامعية عند النجاح، مثل شهادة الليسانس، الماجستير، الدكتوراه أو شهادات أخرى، وحيث أن القبول في مؤسسات التعليم العالي يتطلب عادة حيازة شهادة الثانوية أو ما يعادلها من مؤهلات، وهو التعليم الذي يقدم

¹ ملكة أبيض، التعليم العالي: تغيرات في السياق واستجابات لاحقة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 25، 1990: ص 12.

² World Conference on higher education: vision and action, Paris, 5 October 1998, in the website:

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/diaz-e.htm#home>, 06/05/2016, 17:44.

³ Campbell David, Carayannis Elias, epistemic governance in higher education (quality enhancement of universities for development), Springer, 2013: p 4.

دورات دروس تحضر الطلبة للمهن العلمية ذات التوجه البحثي، وكذا المهن التي تحتاج مستوى عال من المؤهلات.¹

إن التوصل إلى تعريف شامل للتعليم العالي ليس بالأمر السهل، وذلك راجع إلى اختلاف الأنظمة والسياسات من بلد إلى آخر، بدءاً من الأنظمة والسياسات الداخلية للقطاع وصولاً إلى تلك التي تحكمها بدورها والمتعلقة برؤية الدولة واستراتيجياتها العامة، بالإضافة إلى بعض العوامل ذات التأثير الملاحظ كالبنية الاجتماعية والمحددات الثقافية؛ وبصفة عامة يلاحظ على التعاريف المذكورة أعلاه ما يلي:

- أنها تركز في إعطاء مفهوم للتعليم العالي، عموماً، على تحديد شكل مؤسسات التعليم العالي، مع العلم أن هذه المؤسسات تتنوع وتتعدد وتنفرد بعض الدول بأنواع معينة عن دول أخرى، وقد اتفقت أغلب التعاريف بشكل موسع على أنها كل المؤسسات التعليمية التي تقدم التعليم ما بعد الثانوي؛

- أنها قامت بتعريف التعليم العالي من خلال وظيفتي التعليم والبحث، في حين أنها أهملت وظيفته في خدمة المجتمع رغم أهميتها في تحيد هذا المفهوم؛

- لم تتطرق التعاريف المذكورة أعلاه إلى مكونات هذا المفهوم، مع العلم أن مكونات الشيء دليل تعريفه، كما وأنها لم تشر إلى أنماطه، تلك التي غدت أكثر تنوعاً خاصة الأنماط التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتجعل من مفهوم التعليم العالي كتعليم نظامي يقترب في خصائصه إلى خصائص التعليم التلقائي، في حين أن هذه التعاريف لم تسلط الضوء على هذه النقطة.

واعتماداً على ما جاء في التعاريف السابقة، يمكن تعريف التعليم العالي على أنه:

" تعليم نظامي ممنهج، تقدمه مؤسسات التعليم بعد الثانوي سواء كانت مؤسسات افتراضية أم حقيقية والتي يمكن أن تكون: جامعات، كليات، معاهد تقنية وفنية، مدارس ومدارس عليا، وغيرها من المؤسسات التعليمية التي تدخل ضمن النطاق المحدد من قبل الدولة على أنه مؤسسات تعليم عالي؛ تجمع بين ثلاثة مكونات أساسية هم الطلبة، الأساتذة والتنظيمات الإدارية؛ ويهدف هذا التعليم إلى تقديم المعرفة وفق برامج تعليمية، إنتاج المعرفة وتطويرها وتنميتها، خدمة قضايا المجتمع وتقديم الحلول العلمية والتقنية لمشاكله؛ وتختلف أنظمتها والمدة المحددة لكل طور فيه من بلد لآخر، وأشهر الشهادات المقدمة من خلاله هي شهادة الليسانس، الماجستير والدكتوراه".

الفرع 2: التطور التاريخي لمفهوم التعليم العالي

تشكل المفهوم الحالي للتعليم العالي عبر سلسلة من التطورات على مر الزمن، فبداية من التاريخ القديم أين كانت الجامعة هي كل ما يعنيه هذا المفهوم، ثم القرون الوسطى التي ظهرت فيها المدارس العليا إلى جانب

¹ Elisabeth Förg & al, **Higher education and scientific cooperation**, Austrian development cooperation, Vienna, 2009: p 4.

الجامعات، ثم التطورات الكبيرة التي شهدتها التعليم العالي في القرون الحديثة والتاريخ المعاصر أين تعددت مؤسسات التعليم العالي وتشعبت، كما وتنوعت وظائفه وزادت أهميته.

2-1- التعليم العالي في التاريخ القديم

عرفت البشرية الكتابة والمدارس لأول مرة منذ ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد في بلاد الرافدين، أما التعليم الموجه للكبار فقد انطلق منذ خمسة آلاف سنة، عندما أقام البابليون أول جامعة في التاريخ جامعة بيت مومي بالقرب من بغداد؛ وتعود مدارس الغابات للبالغين في الهند إلى ألف سنة قبل الميلاد؛ وفي آسيا وخلال الحقبة (2205-2225 قبل الميلاد)، تم تطوير نوع من تعليم الكبار في الأدب الصيني؛ وفي القرن الخامس قبل الميلاد أنشأ أفلاطون معهداً علمياً عرف باسم الأكاديمية والتي تعتبر أقرب اتجاه للجامعة الحديثة، وكان يلقي فيها دروسه ويألف كتبه.¹ وفي الوقت الذي كانت فيه أوروبا تعيش الانحطاط منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية، أواخر القرن الخامس ميلادي، لم تعرف إلا بعض المدارس التي لم تكن تهدف إلا لتخريج رجال الدين؛ وفي هذا الوقت كذلك، كان المسلمون في أوج مجدهم وحضارتهم.²

فقد نشأت مراكز عظيمة للتعليم العالي في بغداد ودمشق والقدس والقاهرة والإسكندرية، وكانت هذه المؤسسات تتمركز حول الجوامع مثل الأزهر، القيروان، الزيتونة والنجف، وأسس الخليفة هارون الرشيد في بغداد بيت الحكمة الذي توسع وازدهر أيام المأمون (777-797 م)، وأسست المدرسة النظامية ببغداد عام (1038 م)، والمدرسة المستنصرية عام (1239 م)، والتي يمكن اعتبارها أول جامعة عربية إسلامية اهتمت بتدريس علوم القرآن، اللغة العربية، الرياضيات والطب؛ وفي المغرب العربي أسست جامعة القرويين عام (972 م).³

2-2- التعليم العالي في القرون الوسطى

أخذت الحضارة الإسلامية في الدخول إلى أوروبا، وكانت مدينة طليطلة أول وأعظم مركز لنقل الثقافة والعلم من المسلمين إلى المسيحيين،⁴ فخلال الفترة من القرن 12 إلى 13 م ظهرت أول جامعة أوروبية في إيطاليا ثم

¹ رياض عزيز هادي، الجامعات (النشأة والتطور- الحرية الأكاديمية- الاستقلالية)، سلسلة ثقافة جامعية، المجلد 02، العدد 02، مركز التطوير والتعليم المستمر، بغداد، 2010: ص. 3-4.

² شوقي جمال، عبد الله عبد الرزاق، تاريخ أوروبا (من النهضة حتى الحرب الباردة)، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 2000: ص 7.

³ رياض عزيز هادي، مرجع سبق ذكره، ص 5.

⁴ شوقي جمال، عبد الله عبد الرزاق، مرجع سبق ذكره، ص. 7، 8.

فرنسا* وهما جامعة بولونيا وجامعة باريس، والتي كانت تعرف باسم "Studium Generale" قائمة على توظيف هيئة تدريسية نظامية وتقديم شهادات تخرج على شكل دبلومات أو درجات معروفة.¹

كما ظهرت كذلك جامعات أخرى شمال أوروبا، كجامعة أكسفورد وجامعة كمبردج التي قام بتأسيسها الأساتذة أنفسهم، وفي مدينة بادوا الإيطالية ومنبولوجية الفرنسية بمبادرة من الطلبة، وكان يتم ذلك دون موافقة من الدولة أي أنها أنشأت بوصفها مؤسسات مستقلة، لكن تطورها وإبداعها الثقافي هدد الكنيسة والدولة اللتان سعيتهما إلى تحديدها أو المبادرة إلى إنشاء جامعات خاصة بهما، مثل جامعة السوربون بباريس (1257)، من قبل كاهن الملك لويس التاسع، وكذا جامعة نابولي (1224)، جامعة روما (1303)، جامعة تولوز (1229)، جامعة براغ (1347)، جامعة فيينا (1365)، جامعة كولونيا (1388)، وكلها أنشأت من قبل الباباوات والأمراء.²

وبمبادرة من الأسبان أنشأت بعض الجامعات في مستعمرات أمريكا اللاتينية، كجامعة المكسيك (1553) وجامعة ليما في البيرو، وأنشأ البريطانيون بالهند جامعات كلكتا وبومبي (1857) ثم جامعة الله آباد (1887). وفي الفلبين أنشأت جامعة سان توماس (1611)، أما اليابان فقد أنشأت فيها الجامعات ابتداء من نهضتها الحديثة (1868)، وتأخرت الإمبراطورية الروسية على الرغم من حجمها وتاريخها عن باقي دول أوروبا في نشأة الجامعات إذ لم تتأسس أية جامعة فيها حتى عام (1755) حين تأسست جامعة موسكو.³

2-3- التعليم العالي في العصر الحديث

تميزت فترة الثورة الصناعية (1790-1830 م) بتطور التقنية بشكل مستقل عن العلم، فاختراع جيمس وات لمحرك البخار وتسويقه له، كان قبل صياغة قوانين الحركة الحرارية؛ وبناء على الخلفية التعليمية لرواد الثورة الصناعية يمكن اعتبار أن التعليم العالي لم يقدم إلا القليل للثورة الصناعية، ولكن منذ أواسط القرن 19 إلى بدايات القرن 20 ميلادي بدأت تظهر صورة مخالفة تماماً، فقد قادت الجامعات وخاصة الألمانية نجاحات علمية حققت في مختبراتها كونت بدورها الأساس لصناعات جديدة، وظهرت معامل البحث الجامعية ومعاهد البحث العامة،⁴ وأصبح البحث العلمي وظيفة من الوظائف الأساسية للتعليم العالي.

*كانت بداية النهضة الأوروبية من إيطاليا ويرجع ذلك لعدة أسباب كموقعها الجغرافي المميز، الرخاء الاقتصادي الذي عرفته نظراً لدورها في التجارة ما بين الشرق والغرب، ماضيها الحضاري (الحضارة الرومانية)، السلام والاستقرار؛ هذه الظروف ساعدت كذلك على ظهور أول جامعة أوروبية بإيطاليا، كما شجع ملوك فرنسا العلوم وأشهرهم الملك فرنسوا الأول الذي قام بإنشاء كلية فرنسا، ... راجع: المرجع السابق، ص. 8، 11. بتصرف.

¹ Aldo Geuna, *European universities: an interpretive history*, 1996, in the website: [file:///C:/Users/HM/Downloads/rm1996-012%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HM/Downloads/rm1996-012%20(2).pdf), 16/ 03/2016.

² رياض عزيز هادي، مرجع سبق ذكره، ص. 6، 7.

³ نفس المرجع، ص. 8.

⁴ مرصد التعليم العالي، قراءات في كتاب (التعليم العالي وحراك الطلاب الدوليين في اقتصاد المعرفة العالمي)، العدد 07، وزارة التعليم العالي، السعودية، 2012: ص. 7، 8.

شهد التعليم العالي بعد الحرب العالمية الثانية إقبالا واسعا، حيث تضاعفت الأعداد في كثير من الدول، وبالرغم من التزايد الكبير في عدد الجامعات إلا أنها استوعبت فقط جزءا من الراغبين في التعليم بعد الثانوي، ولذا أنشأت معاهد غير جامعية لتلبية طلبات الراغبين في التعليم بعد الثانوي، وغلب على هذه المعاهد الطابع المهني، بالإضافة إلى هذا ظهرت الجامعات المفتوحة كنمط جديد من التعليم العالي يشمل مؤسسات التعليم الجامعي عن بعد ومؤسسات البرامج المهنية القصيرة.¹

ظل التعليم العالي منحصرا في التعليم والبحث، إذ تشكل مؤسساته "وحدات للبحث والتعليم"، وتركز هذه المؤسسات فيما يخص البحث والتطوير على البحوث الأساسية الهادفة لتطوير العلم والمعرفة؛ إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية والحرب الباردة برزت شيئا فشيئا وظيفة التعليم العالي في إحداث التنمية، إذ أصبح من المنتظر منه أن ينتج المعرفة التي تساهم في تنمية المجتمع، وأصبح خلق وإنتاج المعرفة من قبل قطاع التعليم العالي وربطها بتطبيق المعرفة واستخدامها وتوزيعها يدخل في إطار النشاطات الجديدة للوظيفة الثالثة لمؤسسات التعليم العالي.²

الفرع 3: بنية التعليم العالي

يمكن لبنية التعليم العالي أن تتكون من عدد قليل من المؤسسات الكبيرة التي تهدف كل منها إلى أداء جميع الأنشطة في إطار إداري واحد، كما يمكن أن تتكون من عدد كبير جدا من المؤسسات الصغيرة المتخصصة، ومن الممكن أيضا أن تجمع بين هذه وتلك. وتتصف كل بنية بما يلي:³

- المؤسسات الكبيرة متعددة الأغراض تتميز عن غيرها من حيث قدرتها على توفير فرص كافية لانتقال الطلاب بين المجالات الدراسية المختلفة؛ لكن من عيوب هذه المؤسسات تعقيد إدارتها، ووجودها في أماكن متباعدة، مما يجعل أبنائها المراكز المدنية أوفر حظا في الالتحاق بها من أبنائها المناطق الأخرى.

- المؤسسات الصغيرة المتخصصة والمنتشرة في أرجاء البلد، فهي تشجع على التحاق الكثيرين بالتعليم العالي بالإضافة إلى سهولة إدارتها؛ إلا أنها تضطر إلى تركيز جهودها في مجال ضيق نسبيا، ولذلك كان من الضروري أن تشكل جزءا من نظام متناسق يتصف بالمرونة التي تساعد المؤسسات على التفتح، وتتيح للطلاب والأساتذة قدرا من الحركة بين المؤسسات المختلفة.

¹ المرجع السابق، ص 11.

² Campbell David, Carayannis Elias, op. cit , p.p. 5,6.

³ ملكة أبيض، مرجع سبق ذكره، ص 40.

المطلب الثاني: أنماط التعليم العالي، أهميته ووظائفه

تزداد أهمية التعليم العالي يوماً بعد يوم وخاصة في ظل تطور التقنية في مجال المعلومات، وهو ما أدى بدوره إلى ظهور نمط جديد من التعليم العالي القائم على وسائل الاتصال التكنولوجي لاسيما الحديثة منها، كما كان لذلك دور في تطور وظائف التعليم العالي وتكاملها فيما بينها أكثر فأكثر.

الفرع 1: أنماط التعليم العالي

يمكن التمييز بين نمطين من التعليم العالي هما: التعليم العالي التقليدي والتعليم العالي عن بعد.

1-1- التعليم العالي التقليدي

يعتمد نمط التعليم العالي التقليدي مبدأ وجود الأستاذ والمتعلم في مكان واحد في نفس الوقت، أي التعليم وجها لوجه وحتى في وجود أحدث تقنيات الإعلام والاتصال والوسائل التعليمية المختلفة؛¹ ولقد ساد هذا النمط منذ ظهور التعليم الموجه للكبار، ولا يزال مهيمنا رغم المشكلات التي واجهها منذ منتصف القرن العشرين ميلادي، والتي أدت إلى ظهور نمط التعليم عن بعد، من بين هذه المشكلات ما يلي:²

- عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية، ويتطلعون إلى التعليم العالي؛

- نمطية الخطط، المناهج، سنوات الدراسة، الساعات المعتمدة الموحدة لجميع الطلاب، واقتصار الدراسة على الفئة العمرية (18 - 25) سنة تقريبا، واعتبار شهادة الدراسة الثانوية المعيار الوحيد للقبول؛

- عدم التوازن في الوظائف التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي حيث تركز على التدريس، بينما البحث العلمي وخدمة المجتمع يحظى بدرجة أقل من الاهتمام؛

- انعدام المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات وخطط التنمية، نظرا لكون سياسات القبول في الجامعات تخضع لمؤثرات اجتماعية، اقتصادية وسياسية.

1-2- التعليم العالي عن بعد

يعد التعليم العالي عن بعد فرصة تعليمية متاحة لأي فرد في المجتمع، في أي وقت، في أي مكان، وفي كل مراحل العمر؛ يعتمد هذا النمط على وسائل الاتصال حسب طبيعة البرنامج المقدم، ظروف المتعلم والإمكانات

¹ إبراهيم صباح، عوني مصطفى، الجامعات العربية بين واقع التحديات والعولمة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزء 01، العدد 09، جامعة ورقلة، ديسمبر 2012: ص 256.

² إبراهيم محمد إبراهيم، التعليم العالي من بعد (ميراثه - نماذجه)، المؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي (آفاق مستقبلية)، المجلد 01، مصر، 1990: ص 253.

المتاحة، من بين هذه الوسائل البريد، التلفزيون، الإذاعة، شرائط التسجيل والفيديو، الهاتف، الانترنت وغيرها من وسائل الاتصال التكنولوجي خاصة الحديثة.

ويوجد نوعان من نماذج التعليم العالي عن بعد هما النماذج المستقلة والنماذج الممتدة من مؤسسات التعليم العالي التقليدي؛ فالأولى لا تتقيد بشروط محددة للقبول مثل المؤسسات التقليدية، بل مفتوحة للجميع مادامت هناك الرغبة والدافع إلى التعلم، ويطلق عليها غالبا "الجامعات المفتوحة"؛ أما الثانية فهي تتبع شروط وقواعد المؤسسات التقليدية مع أخذ عدم إمكانية التواصل المباشر بين الأستاذ والطالب بعين الاعتبار.¹

ومن مزايا هذا النمط التعليمي أنه:²

- يساهم في استيعاب الزيادة المتنامية للمقبلين على التعليم العالي؛
- يحقق ديمقراطية التعليم من خلال إتاحة فرص التعليم لأكثر عدد ممكن؛
- يستفيد من الدور المتزايد لوسائل الإعلام والاتصال الحديثة وتوظيفها لخدمة التعليم العالي؛
- يمكن الطلاب من التناوب بين أوقات العمل والدراسة؛
- تحقيق الوحدة والتجانس الثقافي داخل المجتمع الواحد، وذلك بإشباع الحاجات التعليمية لبعض الفئات المحرومة من التعليم العالي، لأسباب اقتصادية، اجتماعية، أو لأنها جماعات منعزلة (اختياريا أو إجباريا)، أو مهاجرين.
- من أهم أنواع التعليم عن بعد "التعليم الإلكتروني"، وهو طريقة للتعليم والتكوين باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحواسيب والشبكات والوسائط المتعددة، فبظهور تقنية الانترنت اكتسب موضوع التعليم عن بعد أهمية أكثر وأصبح أسلوبا ضروريا للتطور والتغيير في قطاع التعليم العالي، ومن ميزات التعليم الإلكتروني ما يلي:³
- تعليم مرن يحدث في أي وقت من أي مكان تتوافر فيه أدواته وبالسعة التي تناسب المتعلم؛
- لا يقتصر فقط على تقديم المحتوى ولكنه يهتم بجميع عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، الأساليب، الأنشطة والتقييم)؛
- يقدم المحتوى بالاعتماد على الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، النص، الحركة) عبر الوسائط الإلكترونية الحديثة (الحاسب، الانترنت)؛

¹ المرجع السابق، ص 265.

² المرجع السابق، ص 259.

³ نصر الدين غراف، التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية، مجلة RIST، المجلد 19، العدد 02، الجزائر، 2011، ص 66.

- يغير صورة الفصل التقليدية المتمثلة في الإلقاء من الأستاذ والاستماع من الطالب، إلى صورة تفاعلية بين هذا الأخير و أستاذه وزملائه ومصادر التعلم المختلفة؛
- لا يلغي دور الأستاذ ولكنه يغير منه ويسانده؛ ويتيح له تقديم المساعدة للطلاب في أي وقت.

الفرع 2: أهمية التعليم العالي

يؤدي الاستثمار في التعليم إلى رفع إنتاجية النشاط البشري الاقتصادي، الثقافي والاجتماعي، ففوة أي بلد متوقفة إلى حد كبير على حال منظومة التعليم فيها، وخاصة منظومة التعليم العالي، حيث يمكن الإشارة إلى ثلاثة نقاط رئيسة متعلقة بأهمية التعليم العالي ومكانته، وهي:¹

- الحفاظ على الإمكانيات الثقافية والتعليمية الوطنية؛

- الرفع من المستوى التعليمي للسكان؛

- التطور العلمي والتقني للبلاد.

وتزداد أهمية التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة، والذي يعتمد بصورة كبيرة على تطور المعرفة، الابتكار والإبداع كمصدر لتحقيق النمو واكتساب تنافسية بين المجتمعات والدول، حيث أصبحت العولمة الاقتصادية، السياسية، الثقافية والاجتماعية، ذات تأثير كبير على اتجاه الحكومات نحو الاهتمام أكثر بقطاع التعليم العالي كونه المسؤول عن تنمية وتطوير الإمكانيات المعرفية والابتكارية للأفراد.

بالنسبة للبلدان النامية، فالتعليم العالي هو سبيلها لإقامة مجتمع المعرفة كمحور للنهضة، فقد تزايد الاهتمام في العالم بموضوع توظيف التعليم العالي كقناة إنتاجية وتنموية، وأصبح تقييم فعالية التعليم العالي يعتمد بشكل أساسي على مدى ملائمة أهدافه لمتطلبات التنمية ومدى قدرته على مواجهة مختلف التحديات، ليس الآنية فقط بل حتى التحديات المستقبلية عن طريق الاستشراف والتنبؤ، وتحديد الإجراءات اللازمة لمواجهتها.²

ونظرا للأهمية البالغة للتعليم العالي فإن معاناته من أي خلل أو ضعف سينعكس بشكل مباشر وسليبي على الأمة وتقدمها، ولذلك كان الاهتمام بالتعليم العالي، نقطة انطلاق لتحقيق الإصلاح الاجتماعي وتحقيق التنمية على المستوى الوطني، فالثروة البشرية هي أهم الثروات التي لا بد من استثمارها والتركيز عليها للنهوض بالمجتمع وتنميته في كافة الجوانب.³

¹ جواد كاظم لفقة، روية في إشكالية المؤسساتية لإدارة منظومة التعليم العالي في العراق، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد السابع، العدد 26، العراق، 2010: ص 54.

² وسن محسن حسن، التعليم الجامعي والتنمية البشرية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 46، بغداد، 2015: ص 338.

³ نبأ عبد الحسين، ميسون باقر مهدي، التعليم العالي في العراق (مسيرته - ملامح تطوره) خلال المرحلة 1932م - 1958م، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 47، العراق، 2015: ص 283.

الفرع 3: وظائف التعليم العالي

يتسم التعليم العالي بتعدد أغراضه وتنوع مسؤولياته، فمن توليد المعرفة ونقلها، تنمية شخصية الطلاب وإعدادهم مهنيًا، إلى التنمية الاجتماعية، التوجيه والتوعية السياسية وما إلى ذلك مما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال أداء التعليم العالي لوظائفه، المتمثلة في التدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع.

اكتسب التعليم العالي وظائفه بصفة تدريجية، حيث كانت الوظيفة الوحيدة له هي المحافظة على المعرفة ونقلها من جيل إلى جيل من خلال التدريس؛ ثم أصبح البحث العلمي بمفهومه الحديث وظيفة جديدة من وظائف التعليم العالي مع بداية القرن التاسع عشر ميلادي في ظل متطلبات الثورة الصناعية؛ وازدياد الطلب على التعليم العالي استوجب على قطاع التعليم العالي تلبية احتياجات المجتمع، وظهرت وظيفة أخرى له وهي خدمة المجتمع. وبما أن تدخلات هذا القطاع مصدرها المجتمع، ومخرجاته تصب في المجتمع، ولضمان تحقيق أهداف التعليم العالي فإن الأمر يتطلب ألا تطغى إحدى هذه الوظائف على الوظائف الأخرى، إذ أنها مرتبطة جميعها ببعضها البعض، فالتدريس مرتبط بحركة البحث العلمي وكلاهما مرتبط بخدمة المجتمع.¹

3-1- وظيفة التدريس

يقدم التعليم العالي تكوينًا معرفيًا ومهنيًا للطلاب من خلال أدائه لوظيفة التدريس، والتي غايتها هي:²

- تكوين طلبة ذوي نزعة علمية موضوعية وتفكير خلاق مستقل؛
- تعزيز الطلبة على احترام آراء الآخرين واستخدام وسائل الإعلام والحوار من أجل نشر أفكارهم ومشاركتها مع غيرهم؛
- إكساب الطلبة قدرات ومهارات التعلم الذاتي والمستمر حتى بعد تخرجهم، والتحكم في الوسائل التعليمية والتكنولوجية من أجل حل المشكلات.
- كما بإمكان التعليم العالي من خلال هذه الوظيفة أن يقدم مخرجات بشرية ذات كفايات معينة مثل:³
- الكفايات المهنية: التناسب بين الوظيفة والاختصاص، الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة، العمل بإتقان، الرغبة الذاتية في العمل؛

¹ عبد الله بن فرحان المدهري، التعليم العالي والمجتمع (التطلعات والتحديات)، اللقاء الثالث لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية بدول الخليج العربية، جامعة الملك فيصل، السعودية، 1998: ص 2، 3. بتصرف.

² إبراهيم صباح، عوفي مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 254.

³ علي إسماعيل وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواجهة حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، أيام 10-06 ديسمبر 2009: ص 11.

- الكفايات الأكاديمية: المعرفة الواسعة في مجال التخصص، الإطلاع على التطورات العلمية الحديثة، الإطلاع على دراسات وأبحاث عديدة، متابعة الاجتماعات وحلقات النقاش المتعلقة بمجال العمل، التحدث بطلاقة باللغة الأم واللغات الأجنبية، القدرة على التعامل مع الحاسوب بمهارة؛
- الكفايات الثقافية: الإطلاع على مشاكل البيئة، المشاركة في الندوات الثقافية، الاهتمام بالأحداث العالمية؛
- كفايات الاتصال والتواصل: القدرة على التواصل مع الآخرين إلكترونياً، تقبل رأي الآخرين، مهارات النقاش والحوار؛
- الكفايات الشخصية: التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق عمل، القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال، القدرة على معالجة المشاكل بسرعة، القدرة على إبداء أفكار مبتكرة، القدرة على تحمل المسؤولية.

2-3- وظيفة البحث العلمي

تتطور المعرفة وتتوسع من خلال البحث العلمي، وأغلبها تكون ذات تأثير في تحسين أساليب الإنتاج أو ابتكار طرق جديدة مبدعة، وبالتالي التأثير في التنمية الاقتصادية التي أصبحت تعتمد بشكل كبير على هذه النتائج ومستجدات البحث العلمي خاصة في ظل التطور الكبير لتكنولوجيا المعلومات، ولذلك فإن الاهتمام بالبحوث العلمية على اختلاف أنواعها هو أحد الوظائف الجوهرية للتعليم العالي.

وتهدف وظيفة البحث العلمي في التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي:¹

- المساهمة في مجالات العلم والتكنولوجيا والإضافة إليها؛
- الربط بين نوعية البحوث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي؛
- إجراء البحوث البيئية التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة من خلال أكثر من تخصص؛
- التعاون العلمي مع مؤسسات التعليم العالي الأجنبية؛
- تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على طرائق البحث وأساليبه الحديثة.

3-3- وظيفة خدمة المجتمع

مع التطور التقني والازدهار التكنولوجي والاقتصادي، بدأت تظهر اتجاهات تنادي بدور أكبر للتعليم العالي في المجتمع وفي إحداث وتسيير التنمية الاجتماعية، فالتعليم العالي ينبغي أن ينصب على دراية أوضاع المجتمع،

¹ إبراهيم صباح، عوني مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 225.

معرفة احتياجاته والمشكلات والعوائق التي تواجهه؛ وأصبح هذا الاتجاه له تأثير كبير على محتوى ومناهج التعليم العالي، حيث أصبح يركز على تلبية احتياجات المجتمع ومطالب التنمية¹، وعليه يقوم التعليم العالي من خلال وظيفة خدمة المجتمع بتزويد المجتمع بمتخرجين يحملون مجموعة من القيم والمهارات والمعارف العامة اللازمة للقيام بأدوارهم الاجتماعية المختلفة، ابتداء من الدائرة الأضيق المتعلقة بمهنتهم وصولاً إلى الدائرة الأوسع المتعلقة بكونهم مواطنين؛ كما يساهم التعليم العالي بنشر الثقافة العامة والاجتماعية من قيم ومعارف ومهارات متعلقة بالمواطنة والتسامح وتقبل الآخر والتفكير الأخلاقي، وتكوين المهارات الفكرية العليا، كما يهتم ببرامج خدمة المجتمع المتعلقة مثلاً بالمساهمة في حملات الرعاية الصحية، محو الأمية، الاهتمام بالبيئة، مشاركة الهيئات التعليمية في مجالس عامة وبرامج اجتماعية أو في منظمات تطوعية.²

وتهدف وظيفة خدمة المجتمع في التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي:

- تكييف مناهج التعليم وفقاً للنمط الاجتماعي والثقافة السائدة في المحيط وما يتطلبه التطوير والتحسين الاجتماعي؛
- زرع روح المواطنة والتطوع في نفوس الطلبة ودمجهم أكثر في المجتمع وقضاياها المختلفة؛
- جعل البحث العلمي في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تقديم الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة؛
- حماية التراث الوطني والحفاظ على الهوية الثقافية؛
- تلبية احتياجات سوق العمل بما يتناسب من قوى عاملة قادرة على المساهمة في البناء الاقتصادي والاجتماعي.

وتعرف وظيفة التعليم العالي في خدمة المجتمع تطورات متواصلة قد تقود في نهاية الأمر إلى بروز وظيفة رابعة للتعليم العالي في تحقيق مستقبل عادل ومستدام؛ إذ يضطلع التعليم العالي بمسؤولية أخلاقية كبيرة في زيادة الوعي والمعرفة والمهارات، كما ويتميز بالحرية الأكاديمية والقدرة على نقد المجتمع وتنوع الكفاءات لتطوير أفكار جديدة، وكل هذا يؤهله لأن يقود مسيرة المجتمع نحو العدل والاستدامة، فيمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تعمل بشكل مندمج ضمن نموذج اجتماعي وبيولوجي مستدام في ارتباطها مع المؤسسات المحلية، الجهوية والدولية، بحيث يساهم

¹ علاء زهير الرواشدة، دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية بالملكة الأردنية الهاشمية في ظل العولمة، الملتقى الدولي حول: مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الإسلامي، جامعة قلمة، يومي: 03 و04 ديسمبر 2012، ص 28.

² عدنان أمين وآخرون، التقرير الإقليمي: نحو فضاء عربي للتعليم العالي (التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية)، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، أيام: 31 ماي - 2 جوان 2009، ص 59.

التعليم العالي في الحد من كل بصمة إيكولوجية أو اجتماعية سلبية لهذه المؤسسات، والعمل في المقابل على تحسينها لتصبح أكثر ديناميكية واستقرار اجتماعي، وأكثر أمنا من الناحية الاقتصادية، واحتراما للبيئة.¹

المبحث الثاني: قضايا في التعليم العالي

تعتبر علاقة كل من العولمة، الديمقراطية والتمويل بالتعليم العالي من أهم القضايا التي لا تزال تحتل صفحات البحوث، دوائر النقاش وعناوين المؤتمرات، كما تحضها هذه القضايا برصد ومتابعة كبيرة تظهر من خلال التقارير الدولية والإقليمية التي تصدر عن مختلف الهيئات والمنظمات على المستويين الدولي والمحلي، وترجع هذه الأهمية إلى أثر هذه المفاهيم (التمويل، العولمة والديمقراطية) على اتجاهات التعليم العالي وعلى مكوناته وغاياته، كما ولا طالما كانت أهم أسباب الإصلاح في منظومة التعليم العالي.

المطلب الأول: تمويل التعليم العالي

يقصد بالتمويل من الناحية الاقتصادية، مصدر الأموال وتكلفته وكيفية الحصول عليه وطريقة استخدامه وسبل إنفاقه وتسييره. أما تمويل التعليم العالي فهو مجموعة الموارد المالية المخصصة لهذا التعليم من الميزانية العامة للدولة، أو بعض المصادر الأخرى مثل الهيئات والتبرعات أو الرسوم الطلابية أو المعونات المحلية والخارجية، وإدارتها بفاعلية بهدف تحقيق أهداف التعليم العالي خلال فترة زمنية محددة.²

يعد موضوع التمويل من أعقد المشكلات التي يواجهها التعليم العالي، وهي قضية مطروحة في جميع دول العالم لأسباب عدة، أولها ارتفاع تكاليف التعليم العالي في ضوء تزايد الاهتمام بالجودة، وثانيها التباين الكبير بين تطلعات المجتمعات المتزايدة للحصول على المعارف والمهارات وبين ما هو متاح من موارد مالية لدى المؤسسات التعليمية، وثالثها تزايد الإنفاق على البحث والتجديد بحكم ما تفرضه المنافسة الدولية في مجالي البحث والتعليم من سعي إلى التميز.³

الفرع 1: مصادر تمويل التعليم العالي

تتنوع مصادر تمويل التعليم العالي وفقا للسياسات التمويلية والأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع، كما تتنوع مصادره طبقا للنظرة المجتمعية للتعليم العالي من حيث كونه مفتوحا، أو انتقائيا موجها لحاجات الأفراد أو

¹Anthony D. Cortese, The critical role of higher education in creating a sustainable future (Higher education can serve as a model of sustainability by fully integrating all aspects of campus life), 2003, in the website: http://www.aashe.org/resources/pdf/Cortese_PHE.pdf, 26/03/2016.

²علي عودة الطراونة، تمويل التعليم العالي (نماذج عالمية وعربية في تمويل التعليم العالي)، على موقع الانترنت: <https://www.makalcloud.com/post/5fbmopjz9> ، تاريخ الإطلاع: 28 / 10 / 2017.

³نور الدين الدقي، تمويل التعليم العالي في الوطن العربي، المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الإسكندرية، أيام 22 / 26 ديسمبر 2015: ص 6.

متطلبات المجتمع واحتياجاته التنموية. وإن كان متاحاً لمساهمة القطاع الخاص واستثماراته أو مقتصرًا على القطاع العام. وبصفة عامة يمكن حصر أهم مصادر تمويل التعليم العالي فيما يلي:¹

1-1 - تمويل حكومي: تمثل ميزانية الدولة التي تعدها الحكومة مصدراً أساسياً لتمويل التعليم العالي. ويتفاوت دور الحكومات في دعم التعليم العالي وفقاً للنظام السياسي والاقتصادي المتبع في كل دولة.

1-2 - تمويل ذاتي من أنشطة المؤسسة التعليمية: ويرتكز هذا التمويل على الوحدات المتخصصة التي سمح القانون بإنشائها كوحدات ذات طابع خاص تقدم خدمات بمقابل، وتحكمها لوائح خاصة تسمح لها بالاحتفاظ بإيراداتها من سنة إلى أخرى.

1-3 - تمويل من القروض والمنح الخارجية: دعا التعليم العالي الكثير من الحكومات إلى تقديم المنح المختلفة، كما ساهمت في ذلك العديد من المؤسسات والمنظمات العالمية، بهدف بعث الطلاب إلى دول أجنبية لتدريبهم في المجالات التي يندر وجودها محلياً.

1-4 - تمويل من مساهمات الطلاب في تكلفة التعليم: وهو عبارة عن المبالغ التي يدفعها الطلاب في شكل رسوم دراسية مساهمة في تكلفة التعليم.

الفرع 2: مشاكل تمويل التعليم العالي

يمكن إيجاز المشاكل التي يعاني منها تمويل التعليم العالي في النقاط التالية:²

2-1 - عجز الموارد المالية الحكومية وعدم كفاءتها

تتطلب مؤسسات التعليم العالي في أي مكان من العالم موارد مالية عالية حتى تحقق أهدافها بكفاءة واقتدار، وهذه المتطلبات المالية تتزايد سنة بعد أخرى حتى تتمكن المؤسسة التعليمية من تطوير برامجها وخططها وأبحاثها. وتواجه الكثير من الدول صعوبات عديدة في توفير الموارد المالية اللازمة وذلك بسبب ضخامة الاستثمارات المالية التي يتطلبها التعليم العالي. وتظهر المشكلة بشكل أكثر وضوحاً في الدول النامية التي اعتمدت بشكل أساسي على الموارد المالية الحكومية لتمويل التعليم العالي.

¹ أسامة البدوي، التعليم العالي في مصر (هل تؤدي مجانية التعليم إلى تكافؤ الفرص؟)، مجلس السكان الدولي، مصر، 2016: ص. 15، 16.

² مروة محمد شبل بلتاجي، تمويل التعليم العالي في مصر (المشكلات والبدائل المقترحة)، سلسلة أوراق بحثية، قسم الاقتصاد - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة -

مصر، بدون ذكر السنة: ص. 16-21.

2-2 - ضعف مشاركة القطاع الخاص والمجتمع المدني في استثمارات التعليم العالي

يعتمد التعليم العالي في أغلب الدول النامية أساساً على التمويل المقدم من جانب الحكومة، وذلك على عكس الحال في البلدان المتقدمة حيث يلعب التمويل الخاص دوراً مؤثراً، ومن العوامل التي ساعدت على ذلك، ارتفاع مستوى المعيشة مما مكن الكثيرين من تغطية تكاليف تعليم أبنائهم، وازدياد دور المؤسسات الصناعية والمالية وغيرها في تمويل التعليم بفضل ما تحققه من أرباح، وما تحصل عليه من حوافز وإعفاءات بسبب مشاركتها في تقديم الخدمات الاجتماعية. أما بالنسبة لمعظم الدول النامية فإن دور الحكومات يعتبر أساسياً حيث ما يزال دور القطاع الخاص محدوداً للغاية.

2-3 - محدودية التمويل الذاتي والتمويل الخارجي في شكل منح أو قروض خارجية

يتركز التمويل الذاتي في رسوم الطلاب الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي كرسوم التسجيل والأنشطة الطلابية ورسوم الامتحانات ورسوم الحصول على شهادات التخرج، وهي في الأغلب عبارة عن مبالغ رمزية. أيضاً، تعاني مؤسسات التعليم العالي من ضعف ومحدودية التمويل الخارجي الممنوح لها سواء في شكل منح أو قروض، ويعود ذلك إلى الطبيعة الخاصة بالتمويل الخارجي الذي يخضع لتقلبات سياسية يصعب السيطرة عليها، وبالمثل، تشكل القروض الخارجية مصدراً ثانوياً لتمويل التعليم العالي حيث تتصف القروض الخارجية بأنها غير ثابتة، أي أنها قد تتغير بالزيادة أو بالنقصان، مما يؤدي إلى صعوبة التنبؤ بحجمها في المستقبل.

الفرع 3: بعض الحلول لمشكلة تمويل التعليم العالي

استجابة للضغوط المالية والمطالبية بالمساءلة بدأت مؤسسات التعليم العالي والأنظمة الوطنية بالسعي لإيجاد الحلول لمشكلة تمويل التعليم العالي، وأهم اتجاهين في هذا المسعى هما التحكم في التكلفة من جهة وتنويع الإيرادات وتعزيزها من جهة أخرى.

3-1 - التحكم في التكلفة

يتم التحكم في تكلفة التعليم العالي عن طريق زيادة أحجام الفصول الدراسية وأعباء التدريس، تأجيل الصيانة، الاستعاضة عن أعضاء هيئة التدريس المتفرغين مرتفعي التكلفة بأعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين منخفضي التكلفة، وإسقاط البرامج ذات الأولوية المنخفضة. وتؤدي هذه الإستراتيجية لاستخدام الموارد المتاحة بشكل أكثر عقلانية لدعم الجودة الأكاديمية والقدرات وتحقيق العدالة الاجتماعية واحتياجات الطلاب وأرباب العمل والمجتمع على حد سواء. إلا أن من سلبياتها أنها تلحق ضرراً أكبر بالمشاركة وسهولة الحصول على التعليم،

وقد يضطر الطلبة للالتحاق بالكليات والجامعات الخاصة ذات التكلفة العالية، أو دفع بعض الطلبة رسوماً أعلى من غيرهم عند التحاقهم بالجامعات الحكومية.¹

3-2 - تنوع وتعزيز الإيرادات

من بين أشكال الإيرادات التكميلية، المشاريع المؤسسية ومشاريع أعضاء هيئة التدريس، كالترويج للتدريس المتخصص والقابل للتسويق، تأجير المرافق الجامعية، أو التسويق التجاري للاكتشافات البحثية. كما يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تلجأ لما يعرف باسم "تقاسم التكاليف" وهو الإجراء الأكثر استدامة، ويعني تحول في بعض أعباء تكاليف التعليم العالي من الحكومات إلى الأهل والطلاب، ويرتبط تقاسم التكاليف بشكل كبير بالرسوم الدراسية "رسوم المستخدم" وخاصة فيما يتعلق بالمسكن والمأكل.²

المطلب الثاني: عولمة التعليم العالي

شملت ظاهرة العولمة قطاع التعليم العالي، حيث تتجه به نحو عالمية المناهج الأكاديمية، واعتماد الإصلاحات التي من موجبها جعل نظم التعليم العالي في مختلف الدول تستجيب لمتطلبات عولمة التعليم العالي، ففي ظل العولمة تنتفي الحدود ليصبح التعليم العالي غير مرتبط بالوقت والفضاء، ومتاحاً للجميع معزواً ذلك بتقدم تكنولوجيا المعلومات وما تفتحه من آفاق نحو عولمة أكثر سهولة وفعالية.

الفرع 1: مفهوم العولمة

ظهرت العولمة أولاً كمصطلح في مجال التجارة والمال والاقتصاد في ستينيات القرن العشرين، ثم سرى الحديث عنها بوصفها نظاماً أو نسقاً أو حالة ذات أبعاد متعددة تتجاوز دائرة الاقتصاد، فتشمل إلى جانب ذلك المبادلات، الاتصالات، السياسة، الفكر، التربية والأيدولوجيا.³ وقد عرفها David Hald بأنها "توسيع، تعميق وتسريع التواصل بين العالم كله"، حيث يصبح العالم ضيقاً ويتحول إلى فضاء واحد نتيجة لتأثير الاتصالات والتكنولوجيا.⁴

¹ فليب جي ألتباخ وآخرون، *توجهات في التعليم العالي العالمي (رصد الثورة الأكاديمية)*، ترجمة مركز البحوث والدراسات في وزارة التعليم العالي المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، وزارة التعليم العالي، السعودية، 2010: ص 126.

² المرجع السابق، ص. ص 128، 129.

³ نفس المرجع.

⁴ Nadine Rombert Trigo, *Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen*, Humanities and Social Sciences, Universit_e du Sud Toulon Var, French, 2009: p 46.

كما عرف Kennedy العولمة بأنها "تبني بعض القيم المشتركة في العالم كله خاصة الديمقراطية الانتخابية، الأنظمة الاقتصادية القائمة على السوق، الهياكل الاجتماعية والثقافية المفتوحة والليبرالية، وفي مثل هذا السياق تجتاز الأفكار، الإعلام، الأشخاص، الأموال، والمنتجات الحدود بين الدول."¹

والعولمة كذلك هي مجموعة العلاقات الدولية التي نشأت بعد الحرب العالمية الثانية، بتأسيس مجموعة المؤسسات الدولية البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، وتتجلى مظاهر العولمة أيضاً، في زيادة إتباع الدول للمعايير والقواعد التي وضعتها المنظمات الدولية مثل منظمة التجارة العالمية، وحدوث تحولات في حياة الإنسان أينما كان، حيث تسهم في صنع هذه التحولات المؤسسات الاقتصادية العالمية والشركات متعددة الجنسيات.²

انقسمت الآراء حول مدى صلاحية العولمة كنظام يهدف إلى صياغة عالم جديد، فبالنسبة للمؤيدين للعولمة فهم يركزون على الأساس والأهداف التي تحملها كالتقدم التكنولوجي وتعميم التقنية، وتقليص الهوة بين الأغنياء والفقراء، وتقريب الثقافات من خلال الحوار والتبادل المستمر بينها؛ أما المشككون في العولمة والرافضون لها، فيعتقدون بأنها تضع حدوداً أخرى غير مرئية تديرها المؤسسات العالمية بقصد الهيمنة على الاقتصاد، الأذواق، الأفكار والسلوك؛ وما لا يمكن إنكاره هو أن للعولمة جوانبها السلبية والإيجابية في نفس الوقت، والأصح هو أن يتم التعامل معها بانتقائية كلما أمكن ذلك قصد الاستفادة من إيجابياتها وتفادي سلبياتها.³

الفرع 2: مظاهر عولمة التعليم العالي

أصبح التعليم العالي في ظل العولمة عابراً لحدود الدول بفضل انتشار شبكات المعلومات والاتصال، وانتشار أساليب التعليم الإلكتروني، الأمر الذي نجمت عنه تحديات جديدة واجهتها المؤسسات التعليمية بسبب اختلاف النظم الدراسية والبرامج التعليمية في مختلف البلدان؛ مما تطلب اتخاذ إجراءات فاعلة ومؤثرة لضبط جودة برامجها التعليمية وتأمين توافقها إلى أبعد حد ممكن مع المعايير الدولية.⁴

كما شهد التعليم العالي تزايد أعداد الطلبة الدارسين في بلدان غير بلدانهم، وهو أمر يتطلب تقييم مؤهلاتهم لتحديد المستويات الدراسية التي سيقبلون بها لمواصلة دراستهم في تلك البلدان، وبذلك لم يعد كافياً إعداد الطلبة

¹ جفال عبد الحميد، آثار العولمة على النظام التربوي في الجزائر بين ضرورة التغيير والهيمنة العالمية، دفتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، بلون ذكر السنة، ص 65.

² سارة إبراهيم العربي، أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي، المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات (المعلوماتية والتنمية - الوعود والتحديات)، مصر، أيام 12-15 نوفمبر 2007: ص.ص 5، 6.

³ جفال عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص.ص 65، 66. بتصرف.

⁴ داخل حسن جريو، التعليم العالي في عصر العولمة، مجلة فيلادلفيا الثقافية، العدد 08، جامعة فيلادلفيا، الأردن: ص 18.

وفق معايير جودة وطنية فحسب، بل يجب أن تراعى معايير الجودة الإقليمية والدولية للتأكد من مدى كفاية برامج المؤسسات التعليمية في دولة ما مقارنة بنظيراتها في دول أخرى، ومدى أهلية خريجها للعمل في الأسواق الدولية.¹

يقصد بعملية عولمة* التعليم العالي التركيز على المشكلات العالمية في هذا المجال مثل: مشكلات القبول، التعاون والعدالة مع التركيز على نشر المعرفة وتبني المعايير القياسية، وفي هذا الصدد تنفذ OCDE "برنامج تمويل وتخطيط التعليم" الموجه لإنتاج تصور عام لإعداد الكوادر كنقطة انطلاق وقاعدة نظرية لتوحيد السياسة التعليمية وتكوين الفضاء التعليمي الموحد. كما يأتي المشروع الأوروبي لتكوين الفضاء الأوروبي الموحد للتعليم العالي على قاعدة إعلان بولونيا (1999)، والذي يهدف إلى ضمان تناسق البرامج التعليمية، والاعتراف بالشهادات الأجنبية والدرجات العلمية والرفع من القدرة التنافسية لمنظومة التعليم العالي الأوروبية.²

تتجلى مظاهر عولمة التعليم العالي من جوانب مختلفة سياسية، ثقافية، تكنولوجية وخاصة الجانب الاقتصادي والمؤسسي كما يلي:³

2-1- الجانب الاقتصادي لعولمة التعليم العالي

يتمثل هذا الجانب في ظهور قوتين محركتين، متناقضتين ومتنافستين، هما القوى القديمة (القطاع الحكومي للتعليم العالي)، والقوى الجديدة (الشركات التعليمية، مجهزي التعليم العالي المتعددين بما فيهم الجامعات الافتراضية). تمتاز القوى القديمة عن الجديدة بعدة قرون من الوجود، واختلاف في إمكانيات الانطلاق إذ تغطي القوى القديمة بدعم الدولة المالي، السياسي والتنظيمي، بينما يتم دعم القوى الجديدة من قبل قطاع الأعمال العابر للقطاعات. وبفضل عولمة التعليم العالي، أصبح المجهزون الوطنيون للتعليم العالي، الذين كانوا يقتصرسون في تقديم خدماتهم على الحدود الدولية للبلدان المتواجدين فيها، مصدرين لهذه الخدمات إلى بلدان أخرى.

وبدعوى التحرير المتزايد للتجارة كآلية أساسية للعولمة، شرعت منظمة التجارة العالمية في معالجة مبادئ ولوائح منظمة لتبادل الخدمات التعليمية، بهدف تحرير التجارة الدولية في قطاع التعليم العالي، وجعل المعارف المكتسبة صفقات تجارية، خاصة في ظل الاتجاه المتزايد للدول نحو اقتصاد المعرفة بوصفه المصدر الأساسي للقوة والثروة في العصر الحالي. وقد نتج عن ذلك، ظاهرة تحفيز الطلب الاستهلاكي على التعليم العالي، إذ لم تكن القوى القديمة

¹ نفس المرجع.

*تجدر الإشارة إلى أن تأثير العولمة على التعليم العالي لا ينحصر فقط في عملية عولمة التعليم العالي، فبالإضافة إلى ذلك نجد: عمليات عولمة الجامعات وعمليات تدويل التعليم العالي، فبينما الأولى تتم من خلال زيادة حجم الجامعات والسيطرة على حقول للنموذج والحصول على حصة من سوق التعليم الدولي؛ فإن الثانية تتجلى في بناء علاقات تفاعلية ما بين دولتين أو أكثر، يربطها هدف مشترك، مثل إقامة فضاء تعليمي موحد، ... راجع: جواد كاظم لفنة، مرجع سبق ذكره، ص 61.

² جواد كاظم لفنة، مرجع سبق ذكره، ص 61.

³ المرجع السابق، ص.ص 61-64.

تعرف هذه الظاهرة من قبل، أما القوى الجديدة فقد جعلت منها الفكرة المهيمنة لنشاطها في سوق التعليم العالي الدولي.

2-2- الجانب المؤسسي لعولمة التعليم العالي

يتعلق الجانب المؤسسي بالمسائل التنظيمية لظاهرة عولمة إدارة التعليم العالي، على سبيل المثال إنشاء قواعد تنظيمية ملائمة للنشاط المشترك من أجل خلق فضاء تعليمي موحد، حيث تسمح هذه القواعد بمعالجة كم كبير من المشكلات المرتبطة بالجانب المعلوماتي الإداري لقطاع التعليم العالي في الدول المشتركة في هذا الفضاء، كما تساعد هذه القواعد على توحيد البيانات عن التكنولوجيات التعليمية الأحدث، محتوى وطرق التعليم، أعداد الدارسين، التخطيط والوثائق القانونية وغيرها؛ ويمكن أيضا تنصيب لجان متخصصة بمسائل التمويل ومعالجة الطرق الجديدة للإعداد المهني، وتقديم صورة عن التوجهات الجديدة في نتائج الأبحاث العلمية في ميدان التعليم.

الفرع 3: مساهمات وحدود عولمة التعليم العالي

أنتجت ظاهرة عولمة التعليم العالي جملة من الإيجابيات والسلبيات التي أثرت على حد سواء في قطاع التعليم العالي لمختلف الدول، وبصفة عامة يمكن تحديد بعض هذه التأثيرات فيما يلي:¹

3-1- مساهمات عولمة التعليم العالي

- المساهمة في انتشار التكنولوجيا التعليمية الحديثة من مركزها في العالم المتقدم اقتصاديا إلى باقي أنحاء العالم، ومن ثم زيادة الإنتاج العلمي وتحسينه؛
- المساهمة في التعريف بالتيارات الفكرية الدولية والتمكين من مواكبة تطورات البحث العلمي لحظة بلحظة من خلال الارتباط بشبكات الاتصال الدولية؛
- المساهمة في توسيع آفاق العمل أمام خريجي الدول التي تعاني من نقص فرص العمل المحلية، على وجه الخصوص الدول النامية؛
- المساهمة في نقل المعلومات وتخزينها وتوفيرها لمن يريد الانتفاع منها، وتسهيل الوصول إلى بنوك المعلومات والإطلاع على المعلومات الأرشيفية كذلك.
- المساهمة في تقليص الوقت والجهد والتكاليف المتعلقة بعملية التعلم بالنسبة لأفراد، والتخفيف من أعباء التعليم بالنسبة للحكومات.

¹ سلوى بنت محمد الحمادي، مرجع سبق ذكره، ص. 2-4. بتصرف.

2-3- حدود عولمة التعليم العالي

- تفرض العولمة ضرورة إعادة صياغة محتوى المناهج وطرق التدريس ونوعية الإدارة والتمويل، وفق نموذج متقارب إلى حد كبير، وبذلك تتاح الفرصة أمام الدول المتقدمة للهيمنة أكثر في مقابل تهميش الدول التي دونها واستبقائها زمناً أطول في مدار التبعية والاستهلاك؛

- ينجم عن الخدمات التعليمية العابرة للقارات، كفتح أفرع جامعات أجنبية وما تحظى به من امتيازات، إلى رغبة الأساتذة في الانضمام إليها وتسريحهم من الجامعات الوطنية، ابتغاء تحقيق الرفاهية والمكانة الاجتماعية والوظيفية الراقية؛

- تقود العولمة في قطاع التعليم العالي إلى تقليص دور الدولة فيه مقابل سيطرة الشركات العابرة للقارات عليه، وجعل التعليم سلعة تجارية تقدم لمن يدفع، وبالتالي سيؤدي ذلك إلى حرمان الطبقات الهشة والضعيفة من التعليم العالي.

المطلب الثالث: ديمقراطية التعليم العالي

ترتبط ديمقراطية التعليم بالحرية والعدالة وخاصة بتساوي فرص التعليم لكل أفراد المجتمع، ومن شأن ديمقراطية التعليم العالي أن تساهم في تطوير منظومته وتحسين جودته وجودة مخرجاته البحثية والبشرية والتي تعتبر أهم مدخلات العملية التنموية.

الفرع 1: مفهوم ديمقراطية التعليم

تؤكد الديمقراطية كنظام على قيمة الفرد الشخصية وكرامته الإنسانية، وتقوم على أساس الحرية والعدالة ومشاركة الأفراد في تنظيم شؤون حياتهم السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية والتربوية؛ وكذا المساواة حيث لا تميز بسبب الجنس، الدين، اللغة، الطبقة الاجتماعية أو الثروة والجاه. وبما أن الديمقراطية قائمة على حرية الإنسان فهي تتعارض مع الأنظمة الاستبدادية لسببين وهما أن مثل هذه الأنظمة تولد فروقا اجتماعية وسياسية بين الأفراد وفئات المجتمع، ثم إنها تشل قدرات الفرد وإمكاناته ولا تسمح بتحريرها. وقيم الديمقراطية تنمو وتزداد بازدياد الممارسة الديمقراطية في النظام الاجتماعي، ومن بين هذه القيم وعي الفرد الكامل بحقوقه، تحمل المسؤولية في تنمية ذاته وتحرير عقله وأفكاره، المشاركة في تنمية مجتمعه، الإسهام في قواعد العدل والمساواة في المجتمع، الاعتزاز بالثقافة القومية والانفتاح على الثقافات العالمية، التحلي بالروح العلمية والموضوعية والتعاون مع الآخرين.¹

¹ محمد عبد الله العتيبي، الديمقراطية التربوية في جامعة الكويت، 2011، على موقع الانترنت: <http://m-alotaibi.com/site/?p=32> ، تاريخ الإطلاع: 14 / 07 / 2016.

ويعتبر مفهوم ديمقراطية التعليم جزءاً من المفهوم الغني والمركب للديمقراطية، حيث يتجاوز مفهومها السياسي إلى مفهوم ينشر الديمقراطية في خلايا المجتمع الاقتصادية، الثقافية والاجتماعية، لما يتمتع به التعليم من أثر قوي على مختلف جوانب الحياة، ويتم نشر الديمقراطية في مجال التعليم من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي:¹

- محور تعميم التعليم يجعله إلزامياً ومجانياً على مستوى التعليم العام، وجعل فرصه متاحة للجميع على قدم المساواة؛

- محور ديمقراطية المناهج والمعارف وإكساب التلاميذ والطلاب القدرة على الاستيعاب والبحث والاستقصاء، وتكوين الرأي المستقل وإدراك نسبية الحقيقة، كما تشمل إعداد المعلم الديمقراطي الذي لا يلقنهم فقط نتائج العلوم بل كيفية الوصول إلى تلك النتائج وغيرها، فديمقراطية المناهج تلغي التلقين للحقائق المطلقة وتزرع شك المعرفة والاكتشاف والاختراع مع التدريب على طرق البحث واستعمال أدوات وتقنيات العلم الحديث؛

- محور ديمقراطية إدارة التعليم: والتي تحول المدرسة، المعهد، الكلية والجامعة إلى مؤسسات ديمقراطية يشترك كل أعضائها في إدارتها وفي وضع قوانينها ولوائحها، ويكون الطلاب والمعلمون هم أساس إدارتها وللاّباء ومنظمات المجتمع المدني دور في إدارتها وتوجيهها والرقابة عليها.

وتحتل ديمقراطية التعليم مكاناً هاماً بين القضايا الاجتماعية والسياسية المعاصرة وحتى في الحركات النضالية للشباب والطلاب التي تسعى إلى تحقيق المبدأ الديمقراطي في مجال التربية والتعليم ولا تزال تسعى إلى ذلك منذ المظاهرات الطلابية التي اندلعت في باريس عام 1986، وتلاحقت في كل من روما والصين وذلك من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم في مجال التعليم العالي.²

الفرع 2: مجالات ديمقراطية التعليم العالي

تتحقق الديمقراطية في التعليم العالي من خلال ثلاث مجالات تتمثل في ديمقراطية القبول للتعليم العالي، ديمقراطية المعرفة والبحث العلمي في التعليم العالي، والمجال الثالث هو ديمقراطية إدارة التعليم وانتشار الديمقراطية في مؤسسات التعليم العالي.

2-1- ديمقراطية القبول للتعليم العالي

ترتبط قضية ديمقراطية القبول للتعليم العالي بقضية أساسية في الديمقراطية الاجتماعية وهي الفرص المتساوية للجميع باختلاف وضعهم الطبقي، الديني، الثقافي والإقليمي وتعرف بسياسة الفرص المتساوية، ولكي يتحقق

¹ صديقي كبلو، ديمقراطية التعليم، مجلة احترام، العدد 01، السودان، 2005، على موقع الانترنت: http://www.sudan-forall.org/sections/ihitram/documents/IHTIRAM%202nd%20ISSUE/march06_sidgikaballo.htm

تاريخ الإطلاع: 2016/07/14.

² علي أسعد وطفة، الديمقراطية التربوية بين مسؤولية المدرسة ومسؤولية المجتمع، على موقع الانترنت:

http://tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbia/alldimoucratia%20altarbaouia.pdf ، تاريخ الإطلاع: 2016/07/15.

ذلك فعلا فالمسألة ترتبط أساسا بمدى إتاحة تعليم متساو وفرص تحصيل متساوية في المستوى الثانوي والذي على أساس النتائج المحصلة منه يتم القبول في الجامعة، ثم بعد ذلك يجب التصدي للحوافز التي تمنع الطلاب ذوي الوضعية الاجتماعية الهشة من متابعة تعليمهم الجامعي خاصة في ظل خصوصية الجامعات، فالتكفل بالمصاريف الدراسية هؤلاء مقابل من هم قادرين على دفع تكاليفهم من الطلبة الميسورين هو نوع من أنواع ديمقراطية القبول للتعليم العالي.¹

2-2- ديمقراطية المعرفة والبحث العلمي في التعليم العالي

تعني ديمقراطية المعرفة تغيير المناهج وطرق التدريس من تلقين نتائج العلوم إلى مناهج البحث، الملاحظة، الاستقصاء، الاستقراء، التجريب والتجريد، ومن تقديم النتيجة إلى تقديم طريقة اكتشافها، ومن تلقين المسلمات إلى منهج الشك والنقد والبحث الدءوب عن الحقيقة لإدراك تعدد طرق المعرفة وتعدد المدارس الفكرية والعلمية. وديمقراطية المعرفة تعني كذلك توفير الكتاب ليس فقط الكتاب المدرسي وإنما ما ينتج في المجال المعرفي من كتب ودوريات علمية وإلا ستصبح معارف الخريج الجامعي قديمة، ومتابعة تطور المعرفة لا بد من ربط المعاهد والجامعات بشبكات الانترنت وإعادة تدريب الأساتذة لاستعمال التكنولوجيا وطرق البحث والتدريس الحديثة؛ ولا تكتمل ديمقراطية المعرفة بدون حرية البحث العلمي وحرية نشر نتائجه، ولا تعني الحرية هنا أي شيء بدون توفير إمكانيات البحث العلمي.²

2-3- ديمقراطية إدارة التعليم وانتشار الديمقراطية في مؤسسات التعليم العالي

إن بعض جوانب مسألة ديمقراطية إدارة التعليم مرهون حلها باستعادة الديمقراطية في البلاد، وهو الأمر الذي سيتيح نشاط المؤسسات الديمقراطية للطلاب والأساتذة والعاملين، كالاتحادات والنقابات والجمعيات الأكاديمية والثقافية ولجان الأندية والتنظيمات السياسية الطلابية وغيرها، كما يمكن ديمقراطية مؤسسات التعليم العالي من خلال تركيبة مجلس الجامعة ومدى تمثيله من قبل الأساتذة والطلبة والخريجين ومؤسسات المجتمع المدني، بالإضافة إلى تعيين المدير والعلماء ورؤساء الأقسام عن طريق الانتخابات، ويتطلب تعميم الديمقراطية في مؤسسات التعليم العالي إشراك كل أعضاء المؤسسة التعليمية في صياغة قوانينها ولوائحها عن طريق عقد الاجتماعات والندوات للاستماع لكافة وجهات النظر قبل الصياغة النهائية وإقرار تلك القوانين بواسطة أجهزة منتخبة.³

¹ صدقي كلبو، مرجع سبق ذكره.

² نفس المرجع.

³ نفس المرجع.

المبحث الثالث: بعض التجارب في سياسات وإصلاحات التعليم العالي

تعتبر السياسة التعليمية جزءاً من السياسة العامة للبلد، وتحوز على اهتمام كبير من قبل صناع السياسة والمهتمين بهذا الشأن نظراً لما لها من انعكاس على مخرجات العملية التعليمية، لاسيما فيما يتعلق برأس المال البشري وخصائصه التي تؤثر بدورها في عملية التنمية بمختلف جوانبها، ومهما كان مستوى السياسات التعليمية في أي دولة ومدى تقدمها، فالملاحظ هو أن عمليات الإصلاح التعليمي تظل مستمرة في سبيل تطوير وتحسين هذا الجانب من التعليم أو ذاك.

المطلب الأول: مفهوم سياسات وإصلاحات التعليم العالي

ترتبط الإصلاحات ارتباطاً وثيقاً بالسياسات، غير أنهما مفهومان مختلفان فالإصلاحات تأتي من أجل تقويم الاختلال في السياسات وإكمال النقص الذي تخلفه وسد الفجوات، كما تأتي نتيجة للمراجعة وانطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها، بينما السياسات فتبنى وفق الرؤية المستقبلية المتصورة والمراد بلوغها.

الفرع 1: مفهوم سياسات التعليم العالي

السياسات بصفة عامة هي عبارة عن تفكير منظم يوجه برامج الدولة أو سلوك المؤسسات والأفراد، كما أنها نشاط مستمر يهدف إلى أغراض أو مثل معينة تتحقق بطريقة مرحلية حسب الظروف والإمكانات، والمقومات والمعوقات التي تتصل بتنفيذ هذا النشاط.

1-1- تعريف سياسات التعليم العالي

عرفت السياسات التعليمية بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمعايير التي تحدد مسيرة التعليم والاتجاهات الرئيسية التي تحدد وجهة حركته في المجتمع، نحو الأهداف الكبرى والنماذج المثالية التي يراها المجتمع صالحة لأفراده خلال حقبة زمنية محددة.¹ كما تعرف كذلك بأنها القواعد والمبادئ التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها بمختلف أطواره، وذلك لخدمة الأهداف العامة والمصلحة الوطنية، ويرتكز في وضع هذه السياسات على واقع المجتمع وتطلعاته وظروفه، وحسب مقوماته ومتطلباته.² وتهدف السياسات التعليمية إلى تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والاتجاهات وكذلك القوانين والنظم والأسس العامة التي تسيّر على ضوئها عملية التعليم. كما أن السياسات التعليمية تكون الإطار العام الذي يوجه العمل الإداري والفني في النظام التعليمي ومؤسساته، وهي أساس إنجازات هذا النظام بصفة عامة.³

¹ علي بن عبده الألمعي، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بين الأصالة والمعاصرة، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2009: ص 3.

² مصطفى هاني بني، السياسات التعليمية والنظام السياسي، دار جرير، عمان، 2007: ص 205. بتصرف.

³ علي بن عبده الألمعي، مرجع سبق ذكره.

أما سياسات التعليم العالي فعرفت بأنها عبارة عن خطة علمية منهجية مستقبلية للتعليم العالي، يتم صياغتها وفق فلسفة وأهداف معينة تكون مرتبطة بالسياسات العامة للدولة وفي إطار قدرتها وإمكانياتها، ويتم تنفيذها وفق خطة مدروسة خلال فترة زمنية محددة، وتحدد تكاليفها المالية كما توضع لها مؤشرات كمية ونوعية واضحة لقياس مدى التقدم في تنفيذها.¹

وبناء على ما تقدم يمكن تعريف سياسات التعليم العالي بأنها خطة إستراتيجية تنفيذية تجسد من خلالها رؤية مؤسسات التعليم العالي والتوجه العام لنظام التعليم المأمول فيه، بحيث تكون هذه الخطة متماشية مع رسالة مؤسسات التعليم العالي وأهدافها التي تصبوا إلى تحقيقها، ومثلة لقيمها كذلك والتي هي في الأصل مستقاة من قيم المجتمع.

1-2- أهمية سياسات التعليم العالي

تمثل السياسات التعليمية وخاصة سياسات التعليم العالي أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول، وتعتبر عملية وضع السياسات التعليمية من أهم متطلبات التنمية، كونها موجهة للأهداف ومخصصة للوسائل والإجراءات ومساعدة على إنجاح إعداد وتدريب وتعليم المخرجات البشرية المؤهلة في المجالات المختلفة التي يحتاجها المجتمع في نهضته وبنائه، وليحقق التقدم والرفاه؛² فعلى سبيل المثال تستدعي المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وبين متطلبات سوق العمل وضع سياسات تعليمية سليمة وواضحة تأخذ بعين الاعتبار إمكانات المجتمع وحاجاته في نفس الوقت، وليس هذا فحسب فأهمية سياسات التعليم العالي تتمثل أيضا في كونها تساعد على التقليل من الهدر الذي يرافق العملية التعليمية التكوينية سواء كان ذلك على مستوى الوقت أو الجهد أو المال، فهي وسيلة لترشيد استعمال كل هذا، بالإضافة إلى ذلك فإن سياسات التعليم العالي تقدم صورة عن وضعية التعليم العالي في بلد ما وعن آفاقه وحدوده، وهو ما يمكن اعتباره كمؤشر يوجه الاستثمارات الأجنبية في مجال التعليم العالي، كما يوجه الحراك الطلابي ويؤثر على استقطاب الأدمغة والباحثين.

الفرع 2: مفهوم إصلاح التعليم العالي

يقصد بالإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد وإزالة الاختلال، ويمكن أن يتم عن طريق التغيير الجذري لبنية النظام المراد إصلاحه والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التي توجهه، حيث يتم هدم ما هو قائم وتعويضه بنظام جديد مغاير شكلا ومضمونا، أي القطيعة التامة عن الماضي بكل تفاعلاته؛³ كما يمكن

¹ الربيعي سعيد بن حمد، التعليم العالي في عصر المعرفة (التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل)، دار الشروق، عمان، 2007: ص 265.

² علي بن عبده الأمعي، مرجع سبق ذكره.

³ حياة بناجي، السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام (الرهان والآفاق)، جامعة البويرة، يوم 22 أبريل 2013: ص.ص 170، 171.

أن يتم الإصلاح عن طريق التغيير الجزئي مع الحفاظ على أساس النظام القائم، كأن تستهدف عملية الإصلاح مستوى معين أو عنصرا من برنامج ما.

2-1- تعريف إصلاح التعليم العالي

الإصلاح التعليمي هو محاولة تطوير النظام التعليمي وإعادة بناء المناهج وتحديث وسائل وأساليب العمل، ويعرف على أنه مجموعة قرارات إدارية تستهدف إحداث تغييرات شكلية عن طريق إعادة هيكلة مرحلة تعليمية أو إدراج مواد ونماذج تعليمية جديدة.¹ كما يعرف أيضا الإصلاح التعليمي بأنه عمليات وتدابير الانتقال بنظام تعليمي من وضعية تقليدية لوضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج، تقنيات، أساليب وممارسات جديدة وعصرية تجعلها أكثر توافقا مع مستجدات القطاعات الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية وبما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية.²

ومما تقدم يمكن تعريف إصلاح التعليم العالي على أنه التغيير المقصود الذي يهدف إلى التحسين والتطوير والقضاء على الاختلالات والمصاعب في مختلف جوانب التعليم العالي، سواء على المستوى التعليمي/ البحثي المتعلق بالمناهج والمحتوى التعليمي ونشاط البحث، أو على المستوى الإداري فيما يتعلق بكيفية إدارة شؤون الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وكذا ما يخص سياسة القبول في الجامعة ومعايير النجاح، وسياساتها المالية، وعلاقتها مع المحيط وأصحاب المصالح، وغيرها من الجوانب.

2-2- أهمية إصلاح التعليم العالي

لا تقتصر مسألة إصلاح التعليم على الدول النامية التي هي في سعي دائم لمواكبة التطور الاقتصادي والاجتماعي للدول المتقدمة، فحتى هذه الأخيرة ومهما كان مستوى التقدم والتطور في تعليمها فهي مطالبة دائما بمزيد من الإصلاحات والتطوير، لاسيما وأن الاهتمام بموضوع الإصلاح التعليمي لم يعد مقصورا على المنتديات العلمية والمؤتمرات الدولية الأكاديمية فحسب، بل أنه أصبح شاغلا رئيسيا في الصحف ووسائل الإعلام ومادة سياسية للأحزاب والحملات الانتخابية. ويغذي هذا الاهتمام والمنافسة في تطوير الأنظمة التعليمية ما تنشره المؤسسات الدولية من مقارنات في المستوى العلمي والتحصيل عند الطلاب، أو حول مستوى الإنفاق على التعليم أو مستوى نسبة الأمية وانتشار التعليم.³

¹ نفس المرجع، ص 171.

² زرقان ليلي، إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية (دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف)، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 16، جامعة

سطيف، ديسمبر 2012: ص 4.

³ أحمد العيسى، إصلاح التعليم في السعودية (بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية)، دار الساقي، الطبعة 01، لبنان، 2009: ص.ص 45،

46. بتصرف.

وتأتي أهمية إصلاح التعليم العالي بشكل خاص، باعتباره الأداة الإستراتيجية التي يعتمد عليها في تقدم المجتمعات وحل مشاكلها في التنمية بجميع جوانبها، وصنع مستقبلها وترسيخ مكانتها بين الأمم، خاصة وأن معيار القوة هو امتلاك العلم والتكنولوجيا ومدى تطور البحث العلمي، فمجتمع المعرفة يقوم على البحث العلمي المبدع والتطبيق التقني المبتكر؛ كما تظهر أهمية إصلاح التعليم العالي لمواجهة سلبيات العولمة والتي على رأسها تآكل حواجز السيادة التقليدية وهيمنة ثورة المعلومات في المقابل، وذلك لما يعود به الإصلاح من رفع مستوى الكفاءات الفردية العلمية، المهنية والبحثية؛ بالإضافة إلى ذلك فإن ضرورات التنمية في مجتمع يسعى إلى الديمقراطية تجعل من عملية الإصلاح أمراً في غاية الأهمية بحيث يعاد النظر في نظام التعليم العالي بمختلف عناصره ومكوناته بدءاً من المناهج وطرائق التدريس والتخصصات الإنسانية والعلمية وإعادة بنائها على ضوء ما هو مستجد في هذه الميادين، وتعزيز الحرية الأكاديمية.¹

الفرع 3: متطلبات إصلاح التعليم العالي

إن أي إصلاح حقيقي في مجال التعليم والتعليم العالي بصفة أخص لا يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة منه إلا إذا كان كجزء من عملية إصلاحية شاملة لمجالات السياسة، الاقتصاد، الثقافة وغيرها من المجالات ذات التأثير المتبادلة بينها، ولعل أبرز متطلبات نجاح عملية إصلاح التعليم العالي ما يلي:²

- الخطاب السياسي الرسمي: إن عملية الإصلاح تتأثر كثيراً بقناعات وإيمان القيادة السياسية والأحزاب الحاكمة وفلسفتها في مجال التعليم، وبالتالي لا بد أن تكون هذه الأحزاب في مستوى النظر إلى التعليم العالي وإصلاحاته في إطار عملية إصلاح شاملة لكل جوانب النظام، وتسليماً بأن التعليم يشكل ركيزة أساسية من ركائز الأمن والسلم الاجتماعي والولاء الوطني؛

- الإصلاح الاقتصادي: يتداخل الإصلاح الاقتصادي مع إصلاح التعليم العالي، ففي الوقت الذي يوفر فيه الإصلاح الاقتصادي فرصاً مواتية لنمو التعليم العالي من خلال توفير مصادر متنوعة لتمويله، فإن التعليم العالي يستجيب لضرورات الإصلاح الاقتصادي عبر إعادة النظر في منظومته الكاملة من خلال تطوير المناهج وطرق التدريس والاستفادة من تكنولوجيا التعليم والارتقاء بمستويات البحث العلمي وتوفير فرص النمو المهني والأكاديمي للإطار التدريسي، مما يساعد على تقديم أفضل الخرجين في مختلف التخصصات لإنجاز خطط الإصلاح الاقتصادي والتنمية المستدامة؛

¹ عامر صالح، التعليم العالي والبحث العلمي: الصعوبات ومبررات الإصلاح ومهمة الحكومة العراقية الجديدة القادمة، مجلة كتابات، 26 أوت 2014، على موقع الانترنت:

<https://www.kitabat.com> ، تاريخ الإطلاع: 17 / 10 / 2016. بنصرف.

² نفس المرجع.

- الإصلاح الاجتماعي: تتأثر كذلك عملية إصلاح التعليم العالي بمجمل العادات والتقاليد التي تبلور نظرة المجتمع إلى التعليم وإصلاحه، فهي قد تلعب دور المعرقل للإصلاح وتعوق دور التعليم في التنمية الاقتصادية والبشرية، وفي هذه الحالة يجب أن تلعب مؤسسات المجتمع المدني دورا إيجابيا عبر الإعلام لتكريس قيم إيجابية اتجاه عملية الإصلاح والمطالبة به، وخلق نظرة إيجابية نحو التعليم والثقافة والارتقاء بالمستوى الفكري؛

- إصلاح القيادات التعليمية: لا يمكن الحديث عن إصلاح التعليم العالي دون الحديث أولا عن إصلاح القيادات المتمثلة في الإدارة والفنيين وغيرهم من أصحاب القرار في عملية الإصلاح، فحتى أفضل خطط الإصلاح لن تؤدي ثمارها إن كان المسؤولين عنها غارقين بدورهم في الفساد.

الفرع 4: مراحل إصلاح التعليم العالي

تمر عملية الإصلاح التعليمي بعدة مراحل، ومن أبرز هذه المراحل ما يلي:¹

- مرحلة ما قبل الإعداد: وتشمل اختيار الأشخاص الفنيين الذين سيعدون الخطة الإصلاحية إعدادا فنيا أوليا، وفق معايير محددة وسمات معينة؛
- مرحلة الإعداد: ومن أهم مميزات هذه المرحلة، معرفة الأغراض الإصلاحية لأن الهدف أو الغاية هي أهم شروط العملية الإصلاحية، فهي تضفي صفة الوعي والعمق والفعالية وكل ذلك عن طريق التقييم؛
- مرحلة التبنى: بعد إعداد الخطة لابد من عرضها على أصحاب المصالح لإخضاعها للملاحظة والنقد والتقييم، فكلما عرضت علنا ولقيت القبول والنقد البناء كلما سهل تبنيها ونجاحها وستسهل عملية تطبيقها؛
- مرحلة التطبيق: وهنا يشرع في تطبيق الخطة الإصلاحية تدريجيا مع المتابعة وتعميمها في ضوء ما كشف عنه التطبيق الأولي.

المطلب الثاني: تجارب بعض الدول المتقدمة في مجال إصلاح التعليم العالي

تولي الحكومات اهتماما للتوجهات الدولية عند إنشاء سياسات التعليم الوطني وأثناء عمليات إصلاحاته، فتجارب الدول المتقدمة والمعلومات حول هياكل التعليم العالي فيها وقضاياه، توفر إطارا مرجعيا في عمليات الإصلاح خاصة بالنسبة للدول النامية. وفيما يلي سيتم عرض تجارب إصلاح التعليم العالي في كل من فرنسا، اليابان والمملكة المتحدة.

¹ زرقان ليلي، مرجع سبق ذكره، ص 4.

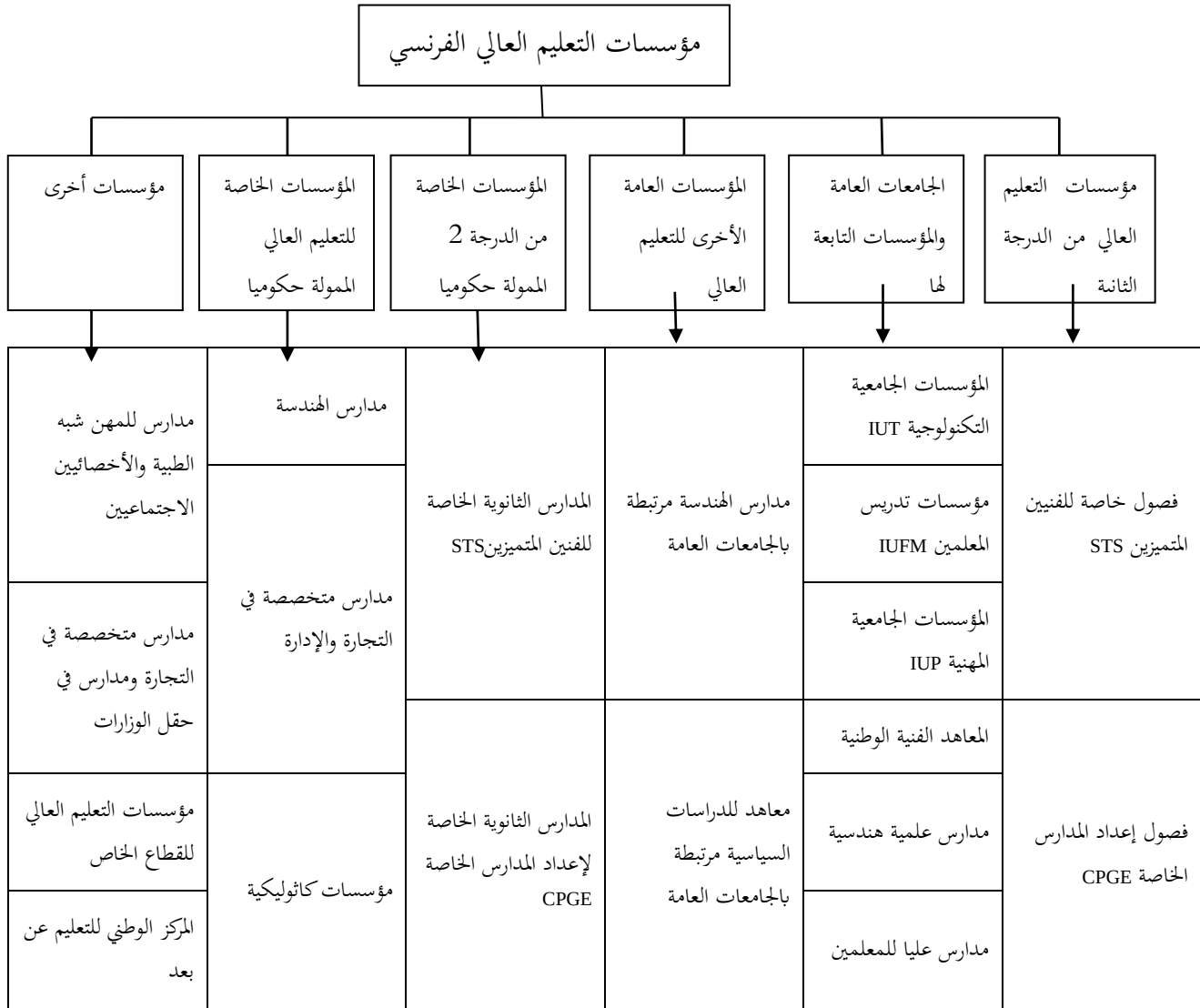
الفرع 1: التجربة الفرنسية في إصلاح التعليم العالي

شهد نظام التعليم العالي الفرنسي العديد من الإصلاحات، أولها كان خلال سبعينات القرن 19 م بعد هزيمة فرنسا في الحرب أمام ألمانيا، وتمثل هذا الإصلاح في تحديد الفصول الدراسية وفقا لما يتم تدريسه لشهادات التعليم، وأصبح التعليم العالي الفرنسي يضم كلا من الجامعات، المدارس المتخصصة ومعاهد البحوث؛ وخلال ستينات القرن 20 م طالبت الحركة الطلابية بإصلاح نظام التعليم العالي الأمر الذي أسفر عن إصدار قانون إدغار فور عام 1968 م والذي استمر كأساس لتنظيم الجامعات الفرنسية إلى اليوم؛ واستمرت التعديلات والإصلاحات الجزئية لنظام التعليم العالي الفرنسي، ليشهد عام 2004 إصلاحا جديدا في إطار إعلان بولونيا (1999) لخلق فضاء تعليمي أوروبي موحد للتعليم العالي، حيث شرع في التطبيق الجزئي لنظام LMD ثم عمم تطبيقه انطلاقا من العام الأكاديمي 2006-2007.

1-1- نظام التعليم العالي الفرنسي

يضم نظام التعليم العالي الفرنسي عدة أنواع من مؤسسات التعليم والشكل (1-2) يوضح ذلك:

الشكل (1-2): مؤسسات التعليم العالي الفرنسي



المصدر: اعتماداً على ما ورد في: فرنس كيسر، التعليم العالي في فرنسا (تقرير الدولة لبرنامج الرائد الدولي للتعليم العالي)، ترجمة مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، سلسلة التعليم العالي في الدول المتقدمة، العدد 05، السعودية، 2010: ص.ص 21-29.

يعتمد نظام التعليم العالي الفرنسي مجموعة متنوعة من المؤسسات والتي يمكن تصنيفها حسب الأساس القانوني إلى ستة أنواع كما هو موضح في الشكل (1-2)، ويأتي هذا التنوع من أجل إضفاء المرونة في هذا القطاع الحساس ولضمان السير السليم للعملية التعليمية ضمن الإطار المناسب لها والذي يتماشى مع طبيعتها المتغيرة من تخصص إلى آخر، فبعض التخصصات مثل تخصص التكنولوجيا والتخصصات العلمية الأخرى تحتاج إلى وجود معامل ومخابر لتدريب الطلبة إلى جانب تكوينهم النظري، في حين أن تخصصات أخرى في العلوم الإنسانية مثلاً فهي لا تتطلب ذلك.

أما فيما يخص البرامج فنظام التعليم العالي الفرنسي يضم نوعين، البرنامج الكلاسيكي وبرنامج الـ LMD يتكون البرنامج الكلاسيكي من دورات قصيرة وطويلة الأجل، فالدورات قصيرة الأجل تتراوح مدتها ما بين عام وعامين وأغلبها تكوينات مهنية تقنية، أما الدورات طويلة الأجل فتتظم وفق ثلاث دورات متتالية، الدورة الأولى وهي للتوجيه والتعليم الأساسي مدتها عامين وتمنح شهادة إعدادية للدورة الثانية، والدورة الثانية تضم برامج ماجستير مهني لمدة عامين، وبرامج أخرى لمدة عام واحد، والدورة الثالثة تضم برامج أكاديمية تدوم من أربعة إلى خمسة أعوام، وبرامج مهنية مدتها عام. كما يضم البرنامج الكلاسيكي أيضا التعليم الصحي حيث أن الدبلوم الحكومي الخاص بطبيب عام تدوم دورته ثمانية أعوام، ومن 10 إلى 11 عاما لدبلوم طبيب في الطب المتخصص، وستة سنوات للحصول على دبلوم في جراحة الأسنان أو الصيدلة، و 10 أعوام للحصول على دبلوم في الصيدلة المتخصصة. بالنسبة لبرنامج الـ LMD فيتكون أيضا من ثلاث دورات تنتهي الدورة الأولى بالحصول على درجة الليسانس، وتنتهي الدورة الثانية بالحصول على درجة الماستر بينما تتوج الدورة الثالثة بالحصول على درجة الدكتوراه،¹ وسيتم لاحقا التطرق لهذا البرنامج بشيء من التفصيل باعتباره إصلاحا هاما في منظومة التعليم العالي الفرنسي.

بالنسبة لسياسة القبول في نظام التعليم العالي الفرنسي فينبغي على الطلبة المترشحين لدخول الجامعة أن يكونوا حاصلين على شهادة بكالوريا أو ما يعادلها، أو اجتياز امتحان القبول (DEEA) للالتحاق بالسنة الأولى من الجامعة، ولا توجد إجراءات اختيار الطلاب إلا في حالة الالتحاق بكليات الطب والصيدلة. أما فيما يخص المؤسسات الجامعية التكنولوجية ومؤسسات تدريب المعلمين، يكون اختيار الطلاب وفقا لسجلاتهم الدراسية واجتياز مقابلة شخصية إذا كانوا من الحاصلين على البكالوريا. تقوم المدارس المتخصصة الحكومية أو الخاصة باختيار طلابها من خلال امتحان قبول يحتاج إلى قدرة تنافسية عالية، ويعد لهذا الامتحان بالالتحاق بالدورات المؤهلة التي تتم داخل فصول المدارس الإعدادية المتخصصة (CPGE).²

2-1- إصلاحات التعليم العالي الفرنسي

شملت إصلاحات التعليم العالي الفرنسي المستويين البيداغوجي من خلال تطبيق البرنامج الجديد LMD والمستوى الإداري بتطبيق حوكمة الجامعات.

أولا: الإصلاح البيداغوجي

تمثل أهم إصلاح بيداغوجي لنظام التعليم العالي الفرنسي في تبني برنامج الـ LMD في ظل عملية بولونيا التي تهدف إلى وضع إطار يجعل المؤهلات في التعليم العالي متماثلة في شهادتها والمعلومات المتوافرة فيها، لتيسير المقارنة

¹ فرنس كيسر، مرجع سبق ذكره، ص. 27-29. بتصرف.

² المرجع السابق، ص. 43، 35.

في الدرجات الجامعية في دول الاتحاد الأوروبي وتبني معايير متماثلة للجودة تساعد في توظيف المواطن الأوروبي، وتمكن التعليم العالي الأوروبي من المنافسة العالمية.¹ حيث شرعت فرنسا في التطبيق الجزئي لبرنامج ال LMD عام 2004 ليتم تعميمه منذ العام الأكاديمي 2006/2007.

تنظم عروض التكوين في برنامج ال LMD في ثلاث دورات حيث أن:²

-الدورة الأولى: تدوم ثلاثة سنوات وهي عبارة عن دورة انتقالية تتوج بدرجة الليسانس المهني أو الليسانس الأكاديمي، وتبعاً لذلك يتم التوجيه إلى الماستر المهني أو الماستر الأكاديمي.

L ← ليسانس 3 سنوات (بكالوريا + 3 سنوات)

- الدورة الثانية: تدوم لستين وتتوج بالحصول على شهادة ماستر، إما ماستر مهني يؤهل حامله في التعليم أو المهارات المهنية الفنية، وإما ماستر معمق يؤهل صاحبه للعمل في البحث العلمي.

M ← ماستر 5 سنوات (بكالوريا + 5 سنوات)

- الدورة الثالثة: وتتعلق بتكوين الدكتوراه والأعمال المرتبطة بتحضير أطروحة الدكتوراه مدتها محددة بثلاثة سنوات، ويؤهل لدخولها عن طريق الماستر المعمق.

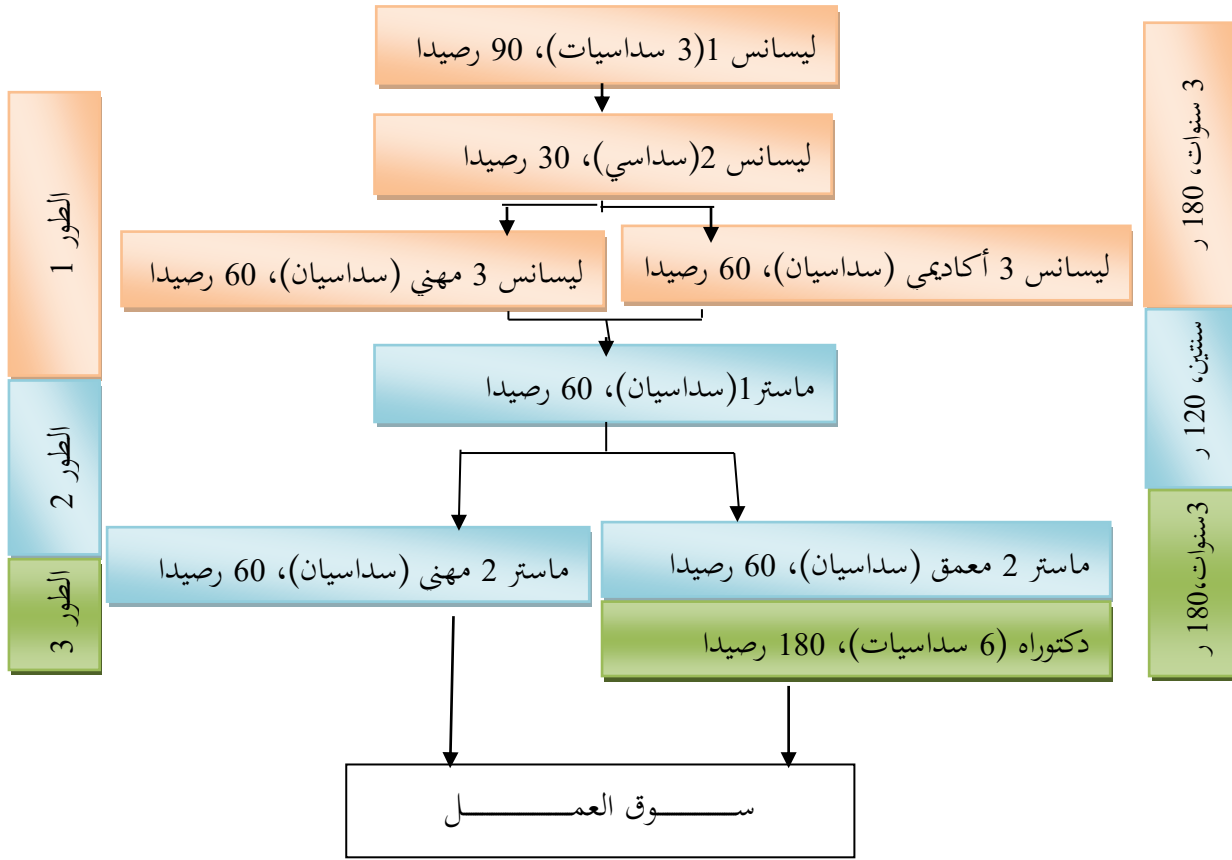
D ← دكتوراه 8 سنوات (بكالوريا + 8 سنوات)

والشكل (2-2) يبين تنظيم دورات التكوين في برنامج ال LMD

¹عبد الرحمن بن محمد أبو عمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، سلسلة إصدارات مركز البحوث والدراسات، العدد 10، الطبعة 01، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2010: ص 18.

²Germain Gourène & Al, *aperçu de la réforme licence-master-doctorat (LMD)*, universités : Abobo-Adjamé et Bouaké et Cocody, Côte d'Ivoire, Mars 2006: p 2.

الشكل (2-2): تنظيم دورات التكوين في برنامج الـ LMD



المصدر: Germain Gourène & Al, op.cit, p4.

التنظيم البيداغوجي لبرنامج الـ LMD بصفة عامة يتم على شكل سداسيات، وعلى الطالب أن يحصل الأرصدة المتعلقة بكل سداسي خلال الطور التكويني حتى يتمكن من أخذ شهادة الطور، حيث أن الطور الأول والثالث يتطلبان استيفاء 180 رصيدا لكل واحد منهما، بينما يتطلب الطور الثاني استيفاء 120 رصيدا. ويتضمن كل سداسي بيداغوجي وحدات تعليمية على شكل محاضرات، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات، مذكرات وغيرها.

ثانيا: الإصلاح الإداري

بصدور قانون إدغار فور الإصلاح عام 1968 أعيدت صياغة مبادئ الجامعة الفرنسية في سبيل تكريس قيم الاستقلالية الإدارية، التعليمية والمالية، وكذا دعم المشاركة من خلال إدارة الجامعة بطريقة ديمقراطية، وهي المبادئ المعتمد عليها في حوكمة الجامعات الفرنسية، وتقوم هذه الأخيرة على محورين رئيسيين الأول خارجي والثاني داخلي، ولكل منهما جهات ومهام خاصة ومحددة.

أ- الحوكمة الخارجية: وتتضمن ثلاثة جهات هي:¹

- الجهات الإشرافية والرقابية: تتمثل في وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، ويتركز دورها في رسم سياسات الحكومة بهدف ضمان توافر فرصة تعليمية للجميع إضافة إلى تنمية وتطوير التعليم؛ ويقوم بدور الرقابة هيئة الرقابة العامة للإدارة والتعليم والبحث العلمي التابعة للوزارة؛

- الجهات الاستشارية: يناط بها تقديم الاستشارة مثل المجلس الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يقوم بتمثيل الجامعات من جهة والمصالح الوطنية التعليمية من جهة أخرى، وتقوم الحكومة باستشارته في كل ما يخص التعليم العالي إضافة إلى دوره في النظر في الأحكام التأديبية التي تصدرها مؤسسات التعليم العالي؛ ومن الجهات الاستشارية أيضا مؤتمر رؤساء المؤسسات التعليمية ومؤتمر مديري الجامعات ويهتم بمصالح الجامعات على وجه الخصوص؛

- جهات التقييم والتقويم: تتمثل في هيئة تقييم البحث العلمي والتعليم العالي ودورها هو تقييم وتقويم العملية التعليمية والبحثية في التعليم العالي وهي جهة إدارية مستقلة؛

ب- الحوكمة الخارجية: وتضم أربعة جهات رئيسية هي:²

- مدير الجامعة: تتمثل مهامه في تمثيل الجامعة ورئاسة مجلس الإدارة، كما يتمتع بمعظم السلطات التنفيذية في الجامعة، ويعين بانتخاب أغلبية مجلس الإدارة لمدة أربعة سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة؛

- مجلس الإدارة: تتمثل مهامه في تحديد سياسة الجامعة والتصويت على الميزانية واعتماد الحسابات النهائية، كما يعتمد الاتفاقيات التي يوقعها مدير الجامعة ويقر التنظيمات الداخلية للجامعة ويناقش ممتلكاتها؛

- المجلس العلمي: يعين رئيسه ونائبه بالانتخاب وتتمثل مهامه في التوصية حول سياسة التعليم في الجامعة والبحث العلمي أو أي موضوع آخر يمس الجامعة، ويتضمن المجلس لجنة تأديبية ولجانا أخرى لقضايا التوظيف والترقية، ومن مهامه أيضا توزيع الميزانية المخصصة للبحث العلمي؛

- الإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية: يعين مديرها بقرار مشترك من وزير التعليم العالي ووزير الميزانية وذلك بترشيح من مدير الجامعة، وتقوم بكل المهام الإدارية والمالية للجامعة.

¹ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، حوكمة الجامعات الفرنسية، سلسلة قراءات مختارة في التعليم الجامعي، العدد 62، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية،

2008: ص.ص 2، 3.

² نفس المرجع، ص.ص 3، 4.

الفرع 2: التجربة اليابانية في إصلاح التعليم العالي

بدأ نظام التعليم العالي في اليابان بالتطور في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر الميلادي، وكانت الجامعات الإمبراطورية/ الملكية تهيمن على قمة الهرم النخبوي في البلاد، حيث جرى تكليفها بتدريب المعلمين الذين يستخدمون في المؤسسات التعليمية والتي يوظف خريجوها عادة في مؤسسات الدولة. ومنذ 1858 م لقيت هذه الجامعات منافسة من قبل الجامعات الخاصة لكن هذه الأخيرة حرمت من الاعتراف الرسمي بها حتى صدور المرسوم التنظيمي للجامعات في عام 1918 م، مما سمح بنمو التعليم العالي خاصة في القطاع الخاص، وقد انتقل التعليم العالي في اليابان من كونه منظومة نخبوية مرورا بكونه منظومة جماهيرية إلى أن أصبح منظومة شاملة.¹

1-2- نظام التعليم العالي الياباني

تعد اليابان في مقدمة دول جنوب شرق آسيا في الجوانب التعليمية، فقد حققت على سبيل المثال درجة متقدمة في نسبة من يحملون تأهيل التعليم العالي من الشباب (من الفئة العمرية 25-34) بلغت 59% مقارنة بمتوسط 40% لدول OECD وذلك عام 2014.² ويتكون الهيكل المؤسسي للتعليم العالي الياباني من ثلاثة أنواع من المؤسسات هي:³

- كليات المجتمع (الكليات المتوسطة): وتقدم تعليما عاليا لمدة سنتين إلى ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية، وقد ظهر هذا النوع من مؤسسات التعليم العالي في أوائل ستينيات القرن العشرين، وتقدم هذه الكليات تخصصات في العلوم الإنسانية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية، العلوم الصحية المساعدة وبعض التخصصات الهندسية والزراعة والعلوم الأساسية؛ ويستطيع بعض خريجي كليات المجتمع مواصلة دراستهم الجامعية مباشرة أو العمل لفترة ثم العودة إلى مقاعد الدراسة، وتتميز برامج هذه الكليات بسرعة تجاوبها لسوق العمل ومرونتها الكبيرة في تطوير مناهجها أو تغييرها.

- الكليات التكنولوجية وكليات التدريب الخاص: وتتميز بتقديمها تكوينا تقنيا، كما أن كليات التدريب الخاص لا تقدم شهادات أكاديمية ولكنها تقدم تعليما عاليا لمدة سنة واحدة أو سنتين لمن يريد أن يحترف مهنة.

- الجامعات: تقدم تعليما عاليا وإجراء البحوث المعمقة في التخصصات الأكاديمية وتزويد الطلاب بالمعرفة المتقدمة، ويتطلب القبول في الجامعات إنهاء المرحلة الثانوية، وتقدم درجات الليسانس، الماجستير والدكتوراه.

¹ روجر غودمان، تجربة اليابان في التعليم العالي، مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، جانفي/ فيفري 2011: ص 71.

² مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، حوكمة الجامعات في اليابان، سلسلة قراءات مختارة في التعليم الجامعي، العدد 65، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي،

السعودية، 2015: ص 2.

³ محمد بن محمد الحربي، تجارب عالمية في التعليم العالي ومقارنتها بنظام التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2008: ص 5، 7.

ويتميز التعليم العالي في اليابان بأفضلية الجامعات الحكومية علمياً مقارنة بالجامعات الخاصة، ويتطلب القبول في الجامعات الوطنية والعامة اجتياز امتحانين، أولهما اختبار تحصيلي موحد على المستوى الوطني، وثانيهما اجتياز امتحان محضر من قبل الجامعة التي يأمل الطالب القبول فيها؛ أما بالنسبة للمتقدمين للجامعات الخاصة فيكتفى باجتيازهم لامتحان الجامعة دون الامتحان التحصيلي الموحد على المستوى الوطني.¹

أما هيئة التدريس في التعليم العالي فهم جميعاً على مستوى عالٍ وموحد، حيث تتكون هيئة التدريس من أستاذ، أستاذ مساعد ومدرس ويشترط حصولهم على درجة الدكتوراه، والهيئة المعاونة وهم مدرسون مساعدون معينون ويعملون كل الوقت، أو مدرسون ويعملون بعض الوقت ويشترط حصولهم على درجة الماجستير على الأقل، أما التعليم التكنولوجي فيشترط بالإضافة إلى ذلك سنوات خبرة مهنية في التخصص.²

حافظت اليابان على قطاع عام للتعليم العالي محدود الحجم عالي الانتقائية يضم النخبة فقط، وتنتهج اليابان آلية الحد من قدرات القطاع العام في التعليم العالي ذي الرسوم الدراسية المنخفضة، مع تشجيع رسمي مصحوب بالمساعدات والإعانات لقطاع التعليم العالي الخاص المعتمد على الرسوم، مما يؤدي إلى جعل قطاع التعليم العالي العام صغيراً ونخبوياً، وأهم الجامعات الحكومية هي جامعة طوكيو، جامعة كيوتو، جامعة أوساكا، جامعة هوكايدو، جامعة ناغويا، جامعة توهوكو وجامعة كيوشو. يتم تمويل التعليم العالي الخاص بمصادر مختلفة منها الدعم الحكومي، الرسوم الدراسية، الثروة الشخصية للمالك أو المؤسسات أو الهيئات المالكة للجامعات الخاصة.³

2-2- إصلاحات التعليم العالي الياباني

منذ بداية الألفينيات تخوض منظومة التعليم العالي الياباني غمار أكبر إصلاحات تشهدها منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، ويرجع ذلك إلى جملة الضغوط التي يعاني منها قطاع التعليم العالي مثل التصنيفات الضعيفة التي تنالها الجامعات اليابانية في قوائم التصنيف العالمي، وجود نقص في الطلب على تعليم البالغين بسبب نظام التوظيف بالأقدمية الذي لا يشجع على إعادة تأهيل الموظفين وتدريبهم في منتصف حياتهم وعدم توفر الجامعات على نظام متطور بدوام جزئي، وغيرها من الضغوط التي استدعت اتخاذ إصلاحات حازمة، ولعل أهمها ما يلي:⁴

- استقلالية الجامعات الحكومية: منذ أول أبريل 2004 تحولت الجامعات الحكومية في اليابان إلى هيئات مستقلة، ولم يعد أعضاء كوادرها موظفين مدنيين حكوميين يضمنون الوظائف مدى الحياة؛ وتعززت سلطة رؤساء هذه الجامعات إلى حد كبير مما أدى إلى مزيد من الحرية للجامعات في تجريب أفكار جديدة في السوق ورؤية مدى نجاحها.

¹ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، حوكمة الجامعات في اليابان، مرجع سبق ذكره، ص 2.

² محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 9.

³ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، حوكمة الجامعات في اليابان، مرجع سبق ذكره، ص 2.

⁴ روجر غودمان، مرجع سبق ذكره، ص. ص 73، 74. بتصرف.

- تسهيل عملية اعتماد الجامعات: هدفت الإصلاحات كذلك إلى تقليص الصعوبات في الحصول على الاعتماد/ الاعتراف الخارجي المطلوب لإنشاء أقسام وبرامج دراسية جديدة، وإلى حد ما مؤسسات جديدة.
- تحول عملية التمويل: كوسيلة أخرى لتحفيز أنشطة وأفكار جديدة تحولت عملية التمويل على نحو متزايد من اعتمادها على مدى عراقية الجامعات إلى الاعتماد على الأساس التنافسي، ولذلك وجهت الاستثمارات إلى مراكز التعليم التي تركز على العملية التعليمية، ومراكز التميز التي تركز على البحث وهو ما أدى بدوره إلى تطوير هياكل جديدة قائمة على التنافس بين الجامعات.
- تنويع قطاع التعليم العالي: من خلال تعامل قطاع الصناعات مع الجامعات بصفتها شريكة في البحث، وتوجيه استثمارات جديدة إلى دعم البحث العلمي والتكنولوجي في الجامعات وهو ما يلعب دورا كبيرا في تنويع قطاع التعليم العالي، كما أن القائمون على الصناعة اليابانية أصبحوا أقل اهتماما بالمكان الذي يتلقى فيه الطلاب تعليمهم، وأكثر اهتماما بما أنجزوه خلال دراستهم.
- مرونة سياسة القبول: من أجل اجتذاب أكبر عدد ممكن من الطلاب من الشريحة العمرية 18 سنة، تقوم الجامعات بتنظيم حملات للعلاقات العامة، تخفيض الرسوم الجامعية، قبول الطلاب من خلال مبادرات الالتحاق المباشر وقد تصل نسبة القبول المباشر دون اجتياز امتحان القبول إلى 50 %.
- إصلاح المناهج: في إطار الإصلاح المستمر تقوم الجامعات بمراجعة مناهجها وتغيير أساليبها في التدريس عبر برامج تطويرية للهيئات التدريسية، وفي المقابل تقلص الجامعات من عدد برامجها غير الشعبية، كما شرعت في تنويع ما تقدمه وطريقة تقديمه.
- إصلاح نظام دفع الرواتب: حيث تم إنهاء نظام دفع الرواتب وفقا للأقدمية المتبع في الجامعات، وخفض رواتب أساتذة الجامعات الذين تجاوزوا الستين من أعمارهم بنسبة تصل إلى 30 %.

3-2- الحوكمة في التعليم العالي الياباني

شهدت حوكمة الجامعات الحكومية في اليابان تحولات جوهرية في القوانين واللوائح من أجل التوجه نحو المزيد من الاستقلال الإداري والمرونة، وقد أسهمت تلك التحولات في تشجيع الجامعات لتحويلها من وكالات حكومية بسيطة إلى شركات عامة ومنحت أنظمة الإدارة في الجامعات والكليات سلطة أكبر. وتنسجم اليابان مع التوجهات العالمية في أساليب إدارة وحوكمة التعليم العالي، فقد حصلت تحولات في آلية إدارة الجامعات بحيث تكون وزارة التعليم معنية بالإشراف، وقد فوضت الوزارة المزيد من الصلاحيات الأكاديمية والإدارية والمالية إلى مجالس الجامعات.¹

¹ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، حوكمة الجامعات في اليابان، مرجع سبق ذكره، ص 3.

يتكون الهيكل الإداري للجامعة من مدير الجامعة المنتخب ويرأس المجلس الأعلى للجامعة، نائب مدير، مجلس إدارة الجامعة والمجلس الأكاديمي؛ يعنى مجلس الإدارة بدراسة ومناقشة أهم الأمور قبل مصادقة المدير عليها، ويضم أعضاء من داخل وخارج الجامعة. ويقوم المجلس الأكاديمي بمهام تداول الشؤون الأكاديمية للطلاب والشؤون البحثية وتعيين الموظفين وتقديم الاستشارات لمدير الجامعة. ويتم انتقاء نائب المدير من داخل أو خارج الجامعة بعد عرض أسماء المرشحين على لجنة خاصة للاختيار. وتعد المؤسسة الوطنية لتقييم الجامعات والدرجات الأكاديمية الجهة المنوط بها القيام بمهام التقويم والاعتماد الأكاديمي حيث تقوم بتقييم العملية التعليمية، تقييم البحوث في الجامعات والكليات، منح الدرجات العلمية وفقا للقوانين، تقييم مخرجات التعلم وجمع وتصنيف المعلومات المتعلقة بالتقييم. وهكذا تحولت الأدوار من المركزية لوزارة التعليم إلى اللامركزية المفوضة للجامعات مع التأكيد على انضباط الممارسات الأكاديمية والإدارية والمالية من خلال متابعة المجالس المختصة والجهات الرقابية والمحاسبية وإشراف الوزارة وصلاحياتها التوجيهية.¹

الفرع 3: تجربة المملكة المتحدة في إصلاح التعليم العالي

1-3- نظام التعليم العالي في المملكة المتحدة

يشار في تطور جامعات المملكة المتحدة* إلى أربعة مراحل:²

الأولى: وتشمل ظهور الجامعات الست الأولى ذات العراقة وهي أكسفورد (1264)، كمبردج (1284)، سانت أندرسون (1411)، جلاسجو (1451)، إيريدين (1495) وأدنبرة (1583).

الثانية: وتشمل الجامعات التي أنشأت لتواكب حركة التوسع في التعليم العالي في العهد الفكتوري، والتي سرعان ما اكتسبت شهرة وسمعة علمية، وهذه الجامعات هي درم ونيوكاستل (1832)، لندن وبرستول (1876)، هنري فريلدز (1881)، بيرمنجهام (1884)، بلفاست (1845)، ويلز (1893)، مانشستر (1880)، ليفربول (1881) وشيفلد (1898).

الثالثة: تشمل الجامعات التي أنشأت في القرن العشرين، وهي أساسا كليات لندنية واكتسبت هذه الصفة لأنها تمنح خريجها درجات جامعة لندن، ثم أصبحت بعد ذلك جامعات مستقلة في مناهجها ودرجاتها، وهي جامعة توتنجهام (1881)، ساوثامبتون (1920)، أكسترا (1922)، كيل (1949)، ريدنج (1902)، هل (1927)، ليستر (1918).

¹ المرجع السابق، ص.ص 3، 4.

* تتكون المملكة المتحدة من بريطانيا العظمى (إنجلترا، ويلز واسكتلندا) وإيرلندا الشمالية.

² محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص.ص 17، 18.

الرابعة: خلال هذه المرحلة ظهرت عدة جامعات جديدة، وتنقسم إلى فئتين أولاهما تتكون من ثماني جامعات أطلق عليها اسم جامعات الحقول الخضراء، وانحصر إنشاؤها جميعا في ستينيات القرن العشرين الميلادي وهي جامعة سسكس واسكس، يورك، ايسنغهام، كنت، لانكاستر، استيراشيكلايد، واريك وستيرلنج. أما الفئة الثانية فتشمل الكليات والمعاهد التقنية التي تحولت عام 1992 إلى جامعات ويبلغ عددها عشرة وهي سالفادور، استون، باث، برادفورد، برونيل، سيتي، هاريوت وات، لافبرا وسيري.

لا تخضع مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة لسلطة الحكومة فهي كيانات قانونية مستقلة ذات مجالس أو هيئات إدارية تملك مسؤولية تحديد التوجه الإستراتيجي للمؤسسة. ويمكن ملاحظة وجود تفرقة في قطاع التعليم العالي بين الجامعات القديمة والجامعات الحديثة المعروفة سابقا باسم البوليتكنيك، حيث أن تاريخ إنشاء الجامعات القديمة يعود إلى ما قبل عام 1992، وبصفة عامة فإن هذه الجامعات لا تقدم أي تدريب مهني إلا أنها توفر مجموعة واسعة من الدورات التكوينية المعتمدة مهنيًا في مجال الهندسة، المحاسبة، تدريب المعلمين، علم المكتبات وكذا الدراسات الطبية. ويمكن لطلاب هذه الجامعات الحصول على مؤهلات تخصصية لمزاولة مهنة ما بعد اجتياز امتحان أو الحصول على الاعتماد من هيئات مهنية مثل المعهد القانوني العام للمالية أو مجلس التعليم القانوني.¹

معظم الجامعات الجديدة كانت عبارة عن معاهد فنية (بوليتكنيك) حيث كانت موجهة لتمكين الرجال والنساء من الطبقة العاملة من تعزيز معارفهم العامة ومهاراتهم الصناعية وذلك بدوام كامل أو جزئي، وقد تغير دور هذه المعاهد بإقرار إصلاحات الكتاب الأبيض عام 1966، حيث اعتبرت المعاهد الفنية كليات ومؤسسات تعليم عالي لا تخضع لسيطرة سلطة التعليم المحلية وأصبحت مؤسسات مستقلة، كما منح الإذن لاستخدام كلمة "جامعة" لبعض أنواع مؤسسات التعليم العالي الأخرى. وإلى جانب هذا النظام التقليدي للتعليم العالي أنشأت الجامعة المفتوحة عام 1969 وهي التي توفر بشكل رئيسي درجات بدوام جزئي في المملكة المتحدة، وهي مؤسسة مستقلة ومؤهلة لمنح درجات مثل الجامعات.²

يتميز قطاع التعليم العالي الخاص في المملكة المتحدة بالتنوع من حيث الملكية، الحجم، الرسالة، التخصص الموضوعي، نوعية الطلاب، مستويات الرسوم الدراسية ومستويات الشهادات، وهناك أربعة مجموعات رئيسية لتصنيف مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة هي:³

- المؤسسات التي تمنح شهادات خاصة بها وتلقى الاعتراف الرسمي؛

¹Frans Kaiser, Herb O'herno, **Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison**, thematic report, center for higher education policy studies enschede, October 2005: p 109.

²Idem.

³مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، التعليم العالي الأهلي البريطاني (أساطير وحقائق)، سلسلة قراءات مختارة في التعليم العالي، العدد 53، السعودية، 2014: ص 2.

- المؤسسات التي يستطيع طلابها الساكنون في بريطانيا أو في دول الاتحاد الأوروبي الوصول إلى الدعم الحكومي (من خلال تحديد المقررات)؛
- المؤسسات التي تستطيع منح شهادات بالشراكة مع مؤسسات معترف بها؛
- المؤسسات الخارجية التي تمنح الشهادات غير البريطانية.
- تمنح الجامعات في المملكة المتحدة شهادات في خمسة مستويات كما يلي:¹
- المستوى 1: شهادة التعليم العالي؛
- المستوى 2: الدرجة الأساسية، بكالوريوس عادي، الدبلوم الوطني العالي، دبلومات التعليم العالي؛
- المستوى 3: بكالوريوس مع مرتبة الشرف، الشهادات الجامعية والدبلومات؛
- المستوى 4: درجة الماجستير، شهادات ودبلومات الدراسات العليا؛
- المستوى 5: شهادة الدكتوراه .

كانت الجامعات في السابق تعتمد في تمويلها على مصادر خاصة ومتنوعة كالأوقاف والمنح والهبات، واستمر ذلك إلى أن أنشئ لجنة المنح الجامعية، حيث يقوم مجلس تمويل الجامعات في كل من إنجلترا، ويلز واسكتلندا ووزارة التوظيف والتعليم في أيرلندا الشمالية بحصر الاحتياجات الكلية للجامعات في المملكة المتحدة ويتفاوض مع الحكومة المركزية حول تقديم منح لكل جامعة، وبناء على توصية المجلس توزع الأموال بين الجامعات والتي تعتبر مؤسسات مستقلة لكنها مدعومة ماليا بشكل غير مباشر من قبل الحكومة.² أما الجامعة المفتوحة فيتم تمويلها عن طريق وزارة التربية والتعليم وليس عن طريق مجلس تمويل الجامعات.

2-3- إصلاحات التعليم العالي في المملكة المتحدة

عرفت منظومة التعليم العالي في المملكة المتحدة عدة إصلاحات جزئية وخلال فترات زمنية متفرقة ولعل أهمها ما يلي:³

- بهدف سد الفجوة المتمثلة في مواجهة النقص في الأشخاص المؤهلين بمستوى الفنون والمهارات التي يحتاجها أصحاب العمل، تم استحداث الشهادات التمهيدية عام 2000، حيث يهتم من خلال هذه الشهادات بالأهداف المهنية ومساعدة مقدمي التعليم على مواجهة قصور مهارات المرحلة المتوسطة، وتوسيع المشاركات في

¹Frans Kaiser, Herb O'herno, op. cit, p113 .

²محمد بن محمد الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 18.

³مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، التعليم العالي في المملكة المتحدة، سلسلة تقارير التعليم العالي في الدول المتقدمة، العدد 06، الطبعة 01، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2010: ص.ص 32، 35، 40، 41، 46، 69.

التعليم العالي، وخلق دافع للتعليم مدى الحياة. وتقدم هذه الشهادات في مجالات دراسية مهمة ذات صلة بمواضيع التوظيف، مثل الكمبيوتر، الإنترنت، الدعم التعليمي، الضيافة والترفيه والسياحة. وتستغرق الشهادة التمهيدية سنتين، وتتيح هذه الدراسة فرصة الاستمرار للحصول على الشهادة الأساسية (البكالوريوس).

- يعتبر النجاح في الشهادة العامة للتعليم في المستوى المتقدم أو الشهادة العامة للتعليم الثانوي بتقدير جيد فما فوق، مؤهلاً لبداية الدراسة الجامعية للطلاب المتفرغين، بالإضافة إلى مؤهلات أخرى كالشهادة المتقدمة في التعليم المهني، البكالوريا الدولية ومؤهل Edexcel BTEC الوطنية. ومنذ 2002 وضعت تعريفة جديدة لمكتب القبول في الكليات والجامعات، تعتمد على نظام يقوم على إحراز النقاط لتسجيل الإنجازات للتأهيل للالتحاق بالتعليم العالي، وأصبحت بذلك الكثير من مؤسسات التعليم العالي ترحب بالمتقدمين الحاصلين على خبرة عملية مناسبة على الرغم من افتقارهم للمؤهلات الرسمية، كما أصبحت تعتمد الدراسات العلمية السابقة للطلاب أو أي تعليم غير نظامي مكتسب أثناء العمل أو أي خبرات أخرى.

- إن توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم العالي وتحسين المشاركة فيه يعد أحد أهم الأهداف الإستراتيجية الحكومية في المملكة المتحدة، حيث أسهم قانون التعليم العالي لعام 2004 في تقديم مبادرات لمساعدة الطلاب الفقراء من ذوي الدخل المنخفض للالتحاق بالتعليم العالي، وتشمل تلك المبادرات وسائل مالية مختبرة لإعانة الطلاب، وكذلك اتفاقية الوصول العادل لتحسين إمكانات وصول المجموعات غير الممثلة في الجامعة.

- كما تم اتخاذ تدابير مهمة وجوهرية في ظروف وشروط التوظيف في التعليم العالي، وأهم هذه التدابير اتفاقية إطار العمل لتحديث طرق الدفع في التعليم العالي التي تمت الموافقة عليها عام 2004، وتقدم هذه الاتفاقية إطار عمل ومنهجية تحديث لترتيبات وإجراءات الدفع، بهدف زيادة المساواة والشفافية.

- شرعت الحكومة في عملية الدعم المزدوج للجامعات في إطار مبادرة الإصلاح لعام 2005 بالتعاون مع مجلس تمويل التعليم العالي بالإنجلترا ومجالس البحث العلمي، وممولي البحوث الآخرين لبناء القاعدة البحثية والحفاظ على استدامتها. ومن أهم الأجزاء الأخرى بالبرنامج هو تقديم منهجية مدخل الشفافية في التكاليف التي تظهر لمؤسسات التعليم العالي كيفية حساب التكلفة الاقتصادية الكاملة للعمل البحثي.

المطلب 3: تجارب بعض الدول العربية في مجال إصلاح التعليم العالي

تعتبر تجربة الدول العربية في مجال إصلاح التعليم العالي حالة خاصة من تجارب الإصلاح في الدول النامية، ذات طابع إقليمي، وفيما يلي سيتم التطرق لتجربة كل من مصر، المملكة العربية السعودية والمملكة الهاشمية الأردنية.

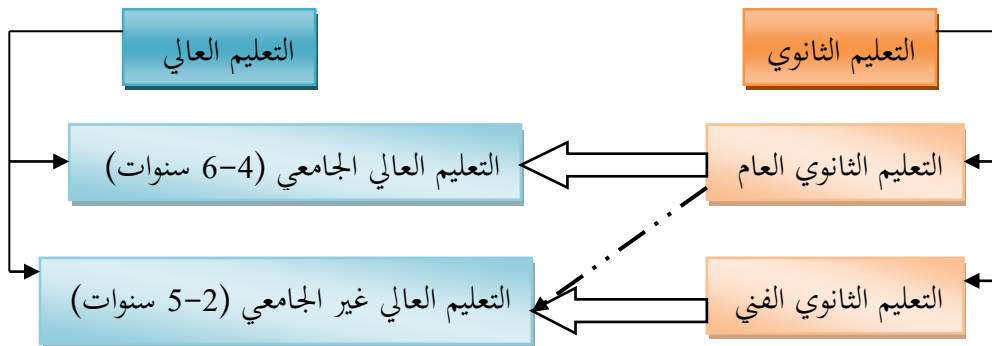
الفرع 1: التجربة المصرية في إصلاح التعليم العالي

1-1- نظام التعليم العالي المصري

تأسست أول جامعة مصرية وهي جامعة الأزهر منذ ما يزيد عن ألف عام، وفي عام 1907 بدأ التعليم الجامعي العصري مع تأسيس جامعة القاهرة، وفي عام 1959 عدلت الحكومة الدستور لينص على الحق في التعليم وعلى تقديم الدولة للتعليم بالجان، وكان في مصر حينذاك أربعة جامعات حكومية ليصل عددها إلى 19 جامعة في عام 2011. كما كان هناك توسع في التعليم العالي الخاص الهادف للربح، فقد أقرت الحكومة قانونا يسمح بتأسيس الجامعات الخاصة في عام 1992، وقد بلغ عدد الجامعات الخاصة 22 جامعة عام 2011. كما يوجد في مصر عدد من المعاهد العليا الخاصة التي غالبا ما تكون بديلا للطلاب الذين لا تسمح لهم مجاميعهم بالالتحاق بالجامعة.¹

يظم التعليم العالي المصري نوعين من التعليم هما التعليم العالي الجامعي والتعليم العالي غير الجامعي، حيث أن التعليم العالي الجامعي متاح لخريجي التعليم الثانوي العام، وتتراوح مدة الدراسة الجامعية فيه بين الأربع والست سنوات، في حين أن التعليم العالي غير الجامعي يستقبل خريجي التعليم الثانوي الفني الراغبين في استكمال دراستهم، ولهم الخيار في الالتحاق بالمعاهد المتوسطة والمعاهد العليا التي تتراوح مدة الدراسة فيها بين السنتين إلى خمس سنوات، كما أن هذا الخيار متاح كذلك لخريجي التعليم الثانوي العام الذين تقل مجاميعهم عن الحد الأدنى المطلوب للالتحاق بالتعليم الجامعي. والشكل (3-1) يوضح ذلك.²

الشكل (3-1): تنظيم التعليم العالي المصري



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على ما ورد في: محسن المهدي سعيد، مرجع سبق ذكره، ص 4.

¹ محسن المهدي سعيد، نظرة عامة على منظومة التعليم العالي في مصر، تقرير حول التعليم العالي في مصر (هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص)، مجلس السكان الدولي، مصر، 2012: ص 3.

² المرجع السابق، ص 4.

ويتكون التعليم العالي المصري من مجموعة متنوعة من المؤسسات وهي الجامعات الحكومية، التعليم العام ويضم كليات والجامعة المفتوحة، الجامعات الخاصة، الكليات التكنولوجية وتضم معاهد فنية متوسطة ومعاهد طبية وكلية الإعلام، جامعة الأزهر تضم كليات للبنين وكليات للبنات، المعاهد العليا الخاصة تضم معاهد للدراسات العليا وأكاديميات وفرعا للجامعة العمالية، المعاهد العليا المجتمعية الخاصة تضم معاهدا وفرعا للجامعة العمالية. أما فيما يخص سياسة القبول في التعليم العالي فتتعلق بنتائج اختبارات الثانوية العامة التي تكون موحدة على مستوى الدولة.¹

يعتمد تمويل التعليم العالي في مصر على المخصصات الحكومية فهي المصدر الرئيسي لتمويل مختلف الأنشطة الخاصة بالتعليم العالي، سواء بالنسبة للتعليم الجامعي أو غير الجامعي، ودراسات الماجستير والدكتوراه، ولكن الدولة لا تخصص أي تمويل حكومية لدعم التعليم العالي الخاص.²

2-1- إصلاحات التعليم العالي المصري

شهد التعليم العالي المصري إصلاحات جزئية وإصلاحات شاملة، حيث تتعلق الجزئية منها بتنفيذ أول خطة إصلاح من أجل إصلاح التعليم الهندسي والفني بدعم من البنك الدولي وانطلقت عام 1989، أما الشاملة فتتعلق بالإصلاح القائم على إستراتيجية طويلة المدى تحت مشروع تطوير التعليم العالي، فقد كان التنفيذ الناجح والتقييم الإيجابي لمشروع التعليم الهندسي والفني من قبل البنك الدولي، العامل المحرك وراء استمرار الحكومة في أجندتها الإصلاحية لتشمل منظومة التعليم العالي بالكامل، ففي عام 1998 تم تشكيل لجنة وطنية بمشاركة من كافة الأطراف المعنية الرئيسية، وتم تكليف اللجنة بإعداد خطة إستراتيجية طويلة الأجل من أجل إصلاح عام لمنظومة التعليم العالي.³

شرع في تنفيذ الإستراتيجية الإصلاحية للتعليم العالي منذ عام 2000، وقد تمت صياغة هذه الإصلاحات بعد انعقاد مؤتمر اليونسكو حول التعليم العالي عام 1998 إذ تستمد مبادئها من توصيات المؤتمر حول أهمية استقلال مؤسسات التعليم العالي، تطوير الجانب التقني الحديث للمعلومات والاتصال وزيادة استعمالها في منظومة التعليم العالي من أجل التطوير المستمر. وقد سبق الإعلان عن الإستراتيجية الإصلاحية عمل تمهيدي مكثف بدأ بوضع الإطار العام للإستراتيجية وتحديد آليات التنفيذ ودراسة سبل التمويل، ثم قامت لجان قطاعات التعليم الجامعي المنبثقة عن المجلس الأعلى للجامعات بتقديم تقاريرها ومقترحاتها حول تطوير التعليم العالي في مصر، وتم تنويع

¹ المرجع السابق، ص 6.

² نور الدين قدي، تمويل التعليم العالي في الوطن العربي، للمؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الإسكندرية، أيام 22-26 ديسمبر 2015: ص 23.

³ محسن المهدي سعيد، الإصلاحات السابقة والحالية والمستقبلية للتعليم العالي، تقرير حول التعليم العالي في مصر (هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص)، مجلس السكان الدولي، مصر، 2012: ص.ص 166، 167.

هذا العمل بعقد المؤتمر القومي للتعليم العالي في فيفري 2000 الذي صادق على هذه الإستراتيجية والتي تشمل 12 مجالا لتطوير منظومة التعليم العالي وهذه المجالات هي:¹

- الإصلاح التشريعي والمؤسسي وإعادة هيكلة المنظومة الوطنية للتعليم العالي؛
- تطوير النظم والبرامج والموارد والتقنيات التعليمية والتكوين التدريبي لاكتساب المهارات؛
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والفئات المعاونة وتطوير الأداء والهيكل الوظيفية؛
- تطوير الدراسات العليا والبحث العلمي؛
- التطوير والتحديث الإداري وتعميق استخدامات تقنية المعلومات؛
- تطوير وتفعيل العلاقات مع قطاعات الإنتاج والخدمات وتنمية برامج خدمة البيئة؛
- تطوير وتفعيل العلاقات الخارجية والتعاون الدولي؛
- تطوير وتفعيل نظم وآليات تعميق الأنشطة الطلابية وتحسين منظومة الحياة الجامعية؛
- رعاية المتفوقين وتأهيلهم؛
- إنشاء مراكز التميز العلمي والبحثي؛
- اقتصاديات وتمويل التعليم العالي؛
- تقييم الأداء والاعتماد في ظل نظام الجودة الشاملة.

ركزت الإستراتيجية الإصلاحية على ستة مشروعات للعمل اعتبرت ذات أولوية، وتتمثل هذه المشاريع في:²

- صندوق خدمة مشروعات تطوير التعليم العالي: يسعى من خلال هذا الصندوق إلى خلق آلية تنافس مستدامة بين الجامعات والكليات التكنولوجية المصرية تتسم هذه الآلية بالفعالية والشفافية من أجل تمويل ومتابعة تنفيذ مشروعات تطوير التعليم العالي وتقييم أدائها؛

- مشروع تطوير نظم تكنولوجيا المعلومات: وهو مشروع أساسي يدعم الأنشطة الهامة لعمل الجامعات في البحث والتدريس والتعلم، ويهدف المشروع إلى إقامة بنية تحتية تكنولوجية وأنظمة معلومات فعالة، تسمح بالوصول إلى المعلومات والمصادر التكنولوجية عالية الجودة، تقديم خدمات الدعم التفاعلية للطلاب وهيئات

¹ نور الدين قدي، تجارب عربية رائدة في إدارة التعليم العالي العربي، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، أبو ظبي، أيام 7، 8 ديسمبر 2011، ص.ص 46، 47.

² محسن المهدي سعيد، الإصلاحات السابقة والحالية والمستقبلية للتعليم العالي، مرجع سبق ذكره، ص.ص 167-170.

التدريس والموظفين، أتمتة الإدارة الجامعية وربط الجامعات بالشبكة الوطنية للبحث العلمي وإتاحة المكتبة الرقمية وإعداد منصة لبرامج التعليم الإلكتروني؛

- مشروع الكليات التكنولوجية: يعالج هذا المشروع أحد أكثر جوانب منظومة التعليم العالي المصري معاناة من المشكلات، حيث يهدف هذا المشروع إلى تحسين أداء وترقية إمكانيات وقدرات الكليات التكنولوجية من أجل تحسين جودة خرجي هذه الكليات بما يلبي الطلب على الموظفين الأكفاء في المهن المتوسطة، وإقامة روابط فعالة مع المجتمع وقطاعات الأعمال والحد من معدلات البطالة بين خرجي الكليات التكنولوجية؛

- مشروع كليات التربية: يهدف هذا المشروع إلى تحديث شامل لكليات التربية بحيث تواكب التطور العلمي والمهني العالمي مع الأخذ بعين الاعتبار البعد الثقافي المصري، وذلك من خلال توفير بيئة مناسبة وإعداد لوائح داخلية جديدة لكليات التربية، إصلاح نظام تجهيز المعلمين، تحسين جودة البنية التحتية لمعامل وأجهزة كليات التربية ووضع نظام للمتابعة والتقييم؛

- مشروع تنمية قدرات هيئة التدريس والقيادات: يهدف هذا المشروع إلى تنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس والموظفين والقيادات بما يمكنهم من مواكبة تطورات العصر ومواجهة تحديات المنافسة وزيادة فاعلية مخرجات التعليم العالي، ويتم تحقيق ذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لمؤسسات التعليم العالي، وتنظيم ورشات تدريبية ووضع آليات مستدامة للتدريب والتطوير، إجراء تقييم دوري لبرامج التدريب وآثارها وفقاً لمتطلبات ضمان الجودة والاعتماد؛

- مشروع ضمان الجودة والاعتماد: يتمثل الهدف الإستراتيجي لمشروع ضمان الجودة والاعتماد في تجهيز مؤسسات التعليم العالي لاستيفاء متطلبات الاعتماد من خلال تطوير نظام وطني لضمان الجودة والاعتماد، بغرض ضمان أن جودة خرجي هذه الجامعات قادرة على المنافسة وطنياً، إقليمياً ودولياً.

الفرع 2: التجربة السعودية في إصلاح التعليم العالي

1-2- نظام التعليم العالي السعودي

كانت كلية الشريعة بمكة هي النواة الأولى للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، إذ تأسست عام 1948 والتي يقبل فيها خريجو المدارس الثانوية وما يعادلها، وعام 1951 تم إنشاء كلية المعلمين للمساهمة مع كلية الشريعة في تخريج المدرسين للمرحلة الثانوية، ثم كلية الشريعة بالرياض عام 1952 ليتم بعدها تأسيس أول جامعة حكومية وذلك عام 1956 ثم توالى إنشاء الجامعات والكليات واستمر التعليم العالي بالتطور والتوسع.¹

¹ فهد بن إبراهيم الحبيب، مستقبل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (إستراتيجية مقترحة)، مداخلة مقدمة لمؤتمر استشراف مستقبل التعليم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، أيام 12-17 أبريل 2006: ص 54.

فيما يتعلق بسياسة القبول فهناك أساليب متعددة للقبول وتقديم الطلبات بالجامعة السعودية، كما أن هنالك طرقاً مختلفة من إجراءات القبول ومراحلها للأسلوب نفسه، بل إن بعض الجامعات تتبع أكثر من أسلوب في القبول اعتماداً على البرنامج الذي يتم القبول فيه، ويمكن تقسيم أساليب القبول إلى أربعة أساليب كما يلي:¹

- القبول الفوري: ويعتمد في معظم الكليات والجامعات، حيث يعطى للطلاب وقت زمني محدد على حساب معدله المكافئ ويحصل الطالب على قرار قبوله وفقاً للخيارات المتاحة له في ذلك الوقت؛

- القبول التنافسي: يعتمد في الكليات الصحية وجامعتا الملك فهد والملك فيصل، حيث تحدد فترة لتقديم طلبات الالتحاق وتحديد الرغبات ويتم الإعلان لجميع المتقدمين بعد انتهاء فترة التقديم، فيقبل الطلبة تنافسياً بناءً على محددات واضحة؛

- القبول الآلي المركزي: كما هو الحال في كليات البنات، حيث أن حجم الطلبات عليها كبير جداً كما أن الكليات تقريباً متشابهة في طبيعتها؛

- القبول الخاص: يعتمد بالجامعة الإسلامية نظراً لطبيعتها الخاصة.

توفر الدولة التعليم العالي لأبنائها دون تكليفهم بدفع رسوم دراسية وذلك من خلال الجامعات والكليات التابعة لوكالة الوزارة لتعليم البنات، وزارة التربة والتعليم، وزارة الصحة، الكليات العسكرية والأمنية، الكليات والمعاهد التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني وبعض الجهات الأخرى، علاوة على ذلك فهي تمنح المكافآت الشهرية والإعانات للطلبة والطالبات، كما توفر لهم الوجبات الغذائية والكتب الدراسية بأسعار مدعومة، ويتم توفير وسائل النقل المجانية لجميع الطالبات الملتحقات بالكليات.²

تمثل المخصصات الحكومية المعتمدة للتعليم العالي في ميزانية الدولة المصدر الرئيسي والموارد الأساسي للجامعات، حيث يتم إعداد ميزانيات مخصصة للجامعات الحكومية بصفة مستقلة ولكل جامعة خططها الخماسية وميزانياتها السنوية المستقلة التي تحدد ضمن إقرار مجلس الوزراء للميزانية العامة للدولة، كما يمكن للجامعات قبول الهبات والتبرعات والأوقاف الممنوحة من الأفراد والهيئات بما لا يتعارض مع أهداف الجامعة. وتسعى الحكومة إلى إتاحة الفرص للمزيد من مشاركات القطاع الخاص ورجال الأعمال لافتتاح كليات جديدة، حيث حددت الوزارة دليلاً للترخيص بإنشاء الكليات الخاصة متضمناً ضوابط وقواعد لضمان نوعية المستوى التعليمي، ويستند التمويل غير الحكومي إلى القدرات المالية الخاصة وكذا مساهمات المؤسسات الخيرية.³

¹ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (المسيرة والانجاز)، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2014: ص. 180، 181.

² فهد بن إبراهيم الخبيب، مرجع سبق ذكره، ص 61.

³ المرجع السابق، ص 62.

2-2- إصلاحات التعليم العالي السعودي

اتجهت المملكة العربية السعودية نحو إصلاح التعليم العالي استجابة للتحديات التي يواجهها هذا القطاع، وأهمها زيادة الطلب عليه نتيجة ارتفاع نسق النمو السكاني، إلى جانب الضغوط التي تفرضها مواكبة التطورات التقنية التعليمية الحديثة والمعاصرة، وحل مشكل الطاقات الاستيعابية والارتقاء بمستوى كفاءة التكوين وتحقيق المواءمة بين مخرجاتها ومتطلبات عملية التنمية واحتياجات سوق العمل؛ واستناداً إلى تشخيص دقيق لأوضاع التعليم العالي وتقييم مواطن قوته وضعفه تم وضع المشروع الإصلاحي "آفاق" الذي يشمل جميع منظومة التعليم العالي السعودي، وقد شرع في الإعداد لهذا المشروع عام 2005 إذ وجهت الدعوة لكل مؤسسات التعليم الحكومي والخاص وكذا القطاعات الاجتماعية، القطاع الخاص، بيوت الخبرة، المكاتب الاستشارية والكفاءات الوطنية من القطاعين العام والخاص للمساهمة في إثراء الموضوع.¹

وخلال مرحلة الإعداد لمشروع آفاق الإصلاحي تم التركيز على دراسة مقارنات دولية لـ 170 دولة، وتناول 15 معياراً دولياً رئيسياً في مجال التعليم العالي، واستخلاص أفضل 20 دولة متميزة في كل المعايير، إضافة إلى تحديد أفضل خمسة دول تحظى بتميز عام في نظامها التعليمي العالي. وقد جرى اعتماد المشروع الإصلاحي رسمياً في ماي 2011 من قبل خمسة وزارات هي وزارة الاقتصاد، وزارة التخطيط، وزارة العمل، وزارة التربية والتعليم ووزارة الخدمة المدنية. ويمس مشروع آفاق الإصلاحي الجوانب التالية:²

- نظام القبول والاستيعاب؛
- المواءمة مع سوق العمل؛
- التكلفة والتمويل والبنية الأساسية،
- التنظيم والإدارة؛
- العملية التعليمية؛
- الدراسات العليا؛
- البحث العلمي؛
- خدمة المجتمع.

¹ نور الدين قدي، تجارب عربية رائدة في إدارة التعليم العالي العربي، مرجع سبق ذكره، ص 52.

² المرجع السابق، ص 53.

بالإضافة إلى خمسة محاور أخرى تتصل بالأولويات الوطنية وهي التعليم العالي الخاص، التعليم العالي للفتاة، التعليم الصحي، التعليم الهندسي، التعليم التربوي. وكذلك جوانب تخصيصية تتعلق بتقنيات التعليم، الطلبة، هيئة التدريس، نظام تقنية المعلومات.

وقد ارتكزت التوجهات في المشروع الإصلاحي آفاق على ثلاثة أبعاد هي التمايز، التوسع والجودة، فالبعد الأول وهو بعد التمايز بين المؤسسات التعليمية يركز على تحقيق التخصص للجامعات من أجل خدمة أهداف التنمية وتوفير المدخلات اللازمة للوصول بها إلى مخرجات متميزة، مع ضرورة التكامل بين هذه التخصصات وتماشيها مع الموقع الجغرافي لخدمة التنمية المحلية أكثر، وحسب هذا البعد تصبح الجامعات بحثية متخصصة، شاملة، تدريسية، تطبيقية، افتراضية أو كلية مجتمع. أما البعد الثاني وهو التوسع فيركز على تمكن الوصول إلى خدمات التعليم والتوزيع الأفقي المناسب لها على مختلف مناطق المملكة، وزيادة التدفق الطلابي إلى مؤسسات التعليم العالي، وتوفير التعليم المستمر والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني. أما البعد الثالث والمتمثل في الجودة فيركز على عناصر الجودة في العملية التعليمية على مستوى البرامج والمؤسسات التعليمية.¹

الفرع 3: التجربة الأردنية في إصلاح التعليم العالي

1-3- نظام التعليم العالي الأردني

تأسست الجامعة الأردنية كأول جامعة حكومية في عام 1962، ثم تزايد عدد الجامعات الرسمية إذ أنشأت جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة مؤتة، الجامعة الهاشمية، جامعة آل البيت، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة الحسين بن طلال، جامعة الطفيلة والجامعة الألمانية الأردنية. وتتنوع مؤسسات التعليم العالي الأردني لتشمل:²

- الجامعات الحكومية: وتخضع لقانون التعليم العالي والبحث العلمي وقانون الجامعات الرسمية؛
 - الجامعات الخاصة: وتخضع لقانون التعليم العالي والبحث العلمي وقانون الجامعات الخاصة؛
 - الجامعات الأجنبية المشتركة: مثل الجامعة الأردنية الألمانية، جامعة هدرزفيلد البريطانية مع جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة نيويورك لتكنولوجيا المعلومات مع جامعة العلوم والتكنولوجيا.
- وهناك أنماط جديدة لنظم التعليم العالي مثل الجامعات المفتوحة والدرجات العلمية المشتركة والتعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية.

¹ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (المسيرة والتحديات)، مرجع سبق ذكره، ص. 61، 62.

² هالة عبد القادر صبري، جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي (تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 02، العدد

04، 2009: ص 158.

يمثل التمويل الحكومي المصدر الرئيسي للتمويل في قطاع التعليم العالي الحكومي في الأردن، بالإضافة إلى الرسوم الطلابية، المنح، المساعدات والقروض بكفالة حكومية؛ بينما يعتمد تمويل قطاع التعليم العالي الخاص على الرسوم التي يدفعها الطلبة والهامش الربحي الذي تحققه هذه الجامعات حيث أن قسماً كبيراً منها عبارة عن شركات مساهمة عامة.¹ تعتمد سياسة القبول المتبعة في الجامعات الرسمية الأردنية كلياً على نتائج امتحان الثانوية العامة من خلال التنافس الحر حسب المعدلات والخصص التي تمنح لفئات معينة ولخريجي المناطق الأقل حظاً.²

2-3- إصلاحات التعليم العالي الأردني

شهدت منظومة التعليم العالي الأردني موجتين إصلاحيتين، امتدت الأولى من 2004 إلى 2006، أما الثانية فامتدت من 2007 إلى 2012. وكان الهدف من الإصلاحات الأولى هو تحديد وظائف التعليم العالي وضبط التزاماته في مجالات التكوين، البحث والقيادة، وعلى هذا الأساس تمت بلورة جملة من السياسات الإصلاحية بخصوص البرامج التعليمية وإدارة القطاع والبحث العلمي، حيث تم التركيز على:³

- إعادة النظر في الخطط والبرامج الدراسية في الجامعات لتحديثها بشكل مستمر بمعدل مرة كل أربعة سنوات؛
- إنشاء مراكز لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة؛
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع البرامج من حيث المحتوى وأساليب التدريس والتقييم؛
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا في التدريس؛
- توفير التجهيزات والبنى الأساسية اللازمة لتمكين أعضاء هيئة التدريس والطلبة من استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم؛
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التعلم عن بعد وتشجيع الجامعات على التعاون لتحقيق ذلك؛
- إنشاء صندوق خاص لتمويل البحث العلمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛
- توجيه الباحثين نحو البحوث العلمية الأكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع، وتوثيق العلاقات مع المؤسسات العامة والخاصة المختصة بالبحث العلمي لإجراء البحوث لمصلحتها؛

¹ حسني علي خربوش، استشراف تمويل التعليم الجامعي في الأردن (المشاكل والحلول المقترحة)، على موقع

الانترنت: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/arado/unpan024061.pdf>، ص 474، 477، تاريخ الإطلاع:

2016/11/08.

² وجيه عويس، واقع التعليم الجامعي في الأردن (التطور والواقع الحالي)، مجلة البحث العلمي، العدد 01، الجمعية الأردنية للبحث العلمي، ديسمبر 2009: ص 52.

³ نور الدين قدي، تجارب عالمية رائدة في إدارة التعليم العالي العربي، مرجع سبق ذكره، ص 56، 57.

- تمكين مجلس التعليم العالي والهيئات العليا للاعتماد، وضبط الجودة والنوعية والبحث العلمي من جمع المعلومات وتحليلها بما يخدم غرض اتخاذ القرارات المناسبة؛

- استخدام نظم إدارة المعلومات في اتخاذ القرارات وفي إدارة أعمال الجامعات .

من أجل إعداد الإستراتيجية الإصلاحية 2007-2012 تم تشكيل فريق عمل وطني، وبعد مداولات واسعة ومناقشات أجراها الفريق، تم صياغة الإستراتيجية الإصلاحية التي تغطي المحاور التالية:¹

- الحوكمة وإدارة الجامعات؛

- مبادئ القبول؛

- الاعتماد وضمان الجودة؛

- البحث العلمي والدراسات العليا؛

- التعليم التقني والتكنولوجي؛

- تمويل الجامعات؛

- البيئة الجامعية.

والهدف من هذه الإستراتيجية الإصلاحية هو تحقيق ما يلي:²

- ضمان استقلالية الجامعات، توسيع سلطة مجالس أمنائها، تأهيل القيادات الأكاديمية والإدارية واعتماد مبدأ الشفافية والمساءلة لغرض تعزيز الأداء المؤسسي وتقييم إدارة الجامعة؛

- وضع مبادئ القبول لضمان العدالة وتكافؤ الفرص؛

- تحسين وتحديث الخطط الدراسية والبرامج الأكاديمية بما يتماشى مع متطلبات التنمية الوطنية، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات العلمية والتكنولوجية على المستوى العالمي؛

- تنفيذ معايير ضمان الجودة والاعتماد في مختلف مكونات ومراحل نظام التعليم العالي؛

- رفع مستوى البحث والتطوير، والدراسات العليا وإتاحة دور أكبر للقطاع الخاص في التطوير العلمي؛

- تطوير برامج معاهد وكليات المجتمع بهدف تمكينهم من تخريج المهنيين الفنيين من ذوي الكفاءات المتوافقة مع خطط التنمية الوطنية والإقليمية؛

¹ الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2007-2012، على موقع الانترنت: <http://inform.gov.jo/ar-jo> ، تاريخ الإطلاع: 2016/10/22.

² نفس المرجع.

- تنويع موارد تمويل التعليم العالي لضمان استدامة التمويل اللازم للتميز واستقلالية المؤسسات ودعم المتفوقين من الطلبة والمحتاجين؛
- إنشاء بيئة جامعية منسجمة، مناسبة ومواتية للإبداع والتميز وهي البيئة التي يقبل فيها الرأي الآخر وتعزز روح القيادة لدى الطلبة.

خلاصة الفصل

يعتبر التعليم العالي أحد فروع التعليم النظامي وأعلاها مستوى، وهو تعليم ممنهج تقدمه مؤسسات التعليم بعد الثانوي سواء كانت مؤسسات افتراضية أم حقيقية والتي يمكن أن تكون جامعات، كليات، معاهد تقنية وفنية، مدارس ومدارس عليا، وغيرها من المؤسسات التعليمية التي تدخل ضمن النطاق المحدد من قبل الدولة على أنه مؤسسات تعليم عالي؛ تجمع بين ثلاثة مكونات أساسية هم الطلبة، الأساتذة والتنظيمات الإدارية؛ ويهدف هذا التعليم إلى تقديم المعرفة وفق برامج تعليمية، إنتاج المعرفة وتطويرها وتنميتها، خدمة قضايا المجتمع وتقديم الحلول العلمية والتقنية لمشاكله؛ وتختلف أنظمتها والمدة المحددة لكل طور فيه من بلد لآخر، وأشهر الشهادات المقدمة من خلاله هي شهادة الليسانس، الماجستير والدكتوراه.

ولقد كان مفهوم التعليم العالي في التاريخ القديم منحصرا في بعض المدارس التي تقدم تعليمًا للكبار مثل مدارس الغابات للبالغين في الهند التي تعود إلى ألف سنة قبل الميلاد، وتعليم الكبار في الصين منذ ألفي سنة قبل الميلاد، وأكاديمية أفلاطون في القرن الخامس قبل الميلاد والتي تعتبر أقرب اتجاه للجامعات الحديثة؛ كما ظهرت مراكز التعليم العالي في البلاد الإسلامية قبل ظهورها في أوروبا التي كان يقتصر فيها التعليم للكبار على تخريج رجال الدين، ومن بين هذه المراكز جامع الأزهر، القيروان، الزيتونة، النجف، بيت الحكمة، جامعة القرويين وغيرها، وبدخول الحضارة الإسلامية إلى أوروبا خلال القرون الوسطى أنشأت أول جامعة أوروبية في إيطاليا ثم فرنسا، ثم انتشر الأمر في كامل أوروبا، كما أنشأت بعض الجامعات في المستعمرات الأوروبية بأمريكا اللاتينية.

وتتميز التعليم العالي في العصر الحديث بتطور وظيفة البحث العلمي، إذ قادت الجامعات نجاحات علمية حققت في مختبراتها وكونت الأساس لصناعات عديدة؛ بعد الحرب العالمية الثانية ازداد الطلب على التعليم العالي ولم تكن الطاقات الاستيعابية للجامعات كافية، ولذلك تم إنشاء معاهد غير جامعية للراغبين في التعليم بعد الثانوي وأغلب هذه المعاهد كانت ذات طابع مهني، كما بدأت وظيفة التعليم العالي في خدمة المجتمع بالظهور، حيث أصبح من المنتظر من قطاع التعليم العالي أن ينتج المعرفة التي تساهم في تنمية المجتمع وربطها بالتطبيقات واستخدامها وتوزيعها.

يمكن التمييز بين نمطين من التعليم العالي، الأول هو التعليم العالي التقليدي والذي يعتمد على مبدأ وجود الأستاذ والمتعلم في مكان واحد وفي نفس الوقت حتى وإن توفرت أحدث تقنيات الإعلام والاتصال؛ أما النمط الثاني فهو التعليم العالي عن بعد وهو فرصة تعليمية متاحة لأي فرد في أي مكان وزمان، ويعتمد هذا النمط على وسائل الاتصال المختلفة، ومن أهم أنواع هذا النمط هو التعليم الإلكتروني حيث يتم باستخدام الحواسيب، الشبكات والوسائط المتعددة.

وللتعليم أهمية لا تخفى في رفع إنتاجية النشاط البشري الاقتصادي، الثقافي والاجتماعي، ففوة أي بلد متوقفة إلى حد كبير على حال منظومة التعليم فيه وخاصة منظومة التعليم العالي، ففي ظل الاقتصاد القائم على المعارف وتكنولوجيا المعلومات، تبرز الإمكانيات العقلية والتعليمية كأهم مورد للنمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي. ويمكن كذلك لمس أهمية التعليم العالي من خلال وظائفه المتمثلة في التدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع، فمن خلال وظيفة التدريس يتم تقديم تكوين معرفي ومهني للطلاب يؤهلهم لقيادة عملية التنمية والمشاركة فيها، أما وظيفة البحث العلمي فيتم من خلالها إثراء المعارف وتطوير أساليب الإنتاج والعمل، حيث تعتبر الابتكارات العلمية الناتجة عن الأبحاث هي الأساس لأي تقدم اقتصادي؛ كما أن التعليم العالي من خلال وظيفته في خدمة المجتمع يقوم بتزويد هذا الأخير بخريجين يحملون مجموعة من القيم والمهارات والمعارف العامة اللازمة للقيام بأدوارهم الاجتماعية المختلفة.

لقد أصبح التعليم العالي في ظل العولمة عابرا لحدود الدول بفضل انتشار شبكات المعلومات والاتصالات وانتشار أساليب التعليم الإلكتروني، مما أدى إلى بروز تحديات جديدة في وجه مؤسسات التعليم العالي بسبب اختلاف النظم الدراسية من بلد إلى آخر، وتتطلب مواجهة هذه التحديات مراعاة معايير الجودة الإقليمية والدولية وهذا ما يهدف إليه من خلال عولمة التعليم العالي والتركيز على حل المشكلات العالمية في هذا المجال، وقد شرعت منظمة التجارة العالمية في معالجة مبادئ ولوائح منظمة لتبادل الخدمات التعليمية بهدف تحرير التجارة الدولية في قطاع التعليم العالي.

وتعتبر ديمقراطية التعليم العالي من بين أهم قضايا التعليم، وتحقق الديمقراطية في التعليم العالي من خلال ثلاث مجالات تتمثل في ديمقراطية القبول للتعليم العالي وهو ما يمنح فرصا متساوية للجميع باختلاف أوضاعهم؛ وديمقراطية المعرفة والبحث العلمي يجعل العملية التعليمية تتجاوز مرحلة التلقين إلى مرحلة الشك والبحث وتمكين الطلاب بتوفير وسائل التعلم وإعطاء الحرية للباحثين؛ أما المجال الثالث فيتمثل في ديمقراطية إدارة التعليم العالي وانتشار الديمقراطية في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال منح فسحة أكبر لنشاط الاتحادات النقابية، الجمعيات الأكاديمية، الاتحادات الطلابية وغيرها من المؤسسات الديمقراطية.

وقد ظهر مفهوم حوكمة التعليم العالي كرد فعل عن الأزمات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي وكمحاوله لإيجاد حلول لها، ولعل أبرز تلك الأزمات هي الناتجة عن تكليف الإدارات من قبل السلطات التنفيذية باتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ودون أن يكون لهم الحق في مناقشة هذه القرارات وهو ما يقود إلى ضعف تطور مؤسسات التعليم العالي، ومن خلال تطبيق مبادئ حوكمة التعليم العالي يمكن الحد من هذه المشاكل، إذ تتمثل هذه المبادئ في صيانة حقوق أعضاء مجلس الجامعة، المساواة في التعامل مع أعضاء مجلس

الجامعة، ضمان واحترام حقوق أصحاب المصالح، اعتماد الإفصاح والشفافية، تحديد مسؤولية مجلس الجامعة وتجنب تضارب مصالح أعضاء مجلس الجامعة.

ترتبط الإصلاحات ارتباطاً وثيقاً بالسياسات، غير أنهما مفهومان مختلفان فالإصلاحات تأتي من أجل تقييم الاختلال في السياسات وإكمال النقص الذي تخلفه وسد الفجوات، كما تأتي نتيجة للمراجعة وانطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها، بينما السياسات فتبنى وفق الرؤية المستقبلية المتصورة والمراد بلوغها. وتعرف سياسات التعليم العالي بأنها القواعد والمبادئ التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم العالي وذلك لخدمة الأهداف العامة والمصلحة الوطنية، ويرتكز في وضع هذه السياسات على أوضاع المجتمع وتطلعاته وكذا مقوماته ومتطلباته؛ ويعرف إصلاح التعليم العالي بأنه التغيير المقصود الذي يهدف إلى التحسين والتطوير والقضاء على الاختلالات في مختلف جوانب التعليم العالي، سواء على المستوى التعليمي/ البحثي أو على المستوى الإداري.

الفصل الثالث

المقارنة بين التعليم العالي
والتنمية البشرية

تمهيد

لا جدل في كون الإنسان هو محور التنمية البشرية وأن تعليمه هو أحد قضاياها المهمة، فالتعليم حسب مفهوم التنمية البشرية ليس مجرد وسيلة لتطوير الطاقات العاملة وزيادة الإنتاجية فقط، بل أنه كذلك غاية في حد ذاته وحق من الحقوق الأساسية لكل فرد، فهو ما يفتح المجال للناس لكي يقوموا بأدوارهم في مجتمعاتهم ولكي يتحملوا مسؤولياتهم، كما أنه من عوامل مكافحة الفقر بجعل الناس ذوي معارف ومهارات قادرين على الكسب، كما أن التعليم سلاح في يد محصله لمواجهة التهميش والتمييز وعدم المساواة وكافة المظاهر الاجتماعية السلبية، وباعتباره كذلك استثمارا في رأس المال البشري فعوائده تظهر على الفرد والاقتصاد ككل.

والتعليم العالي بما يميزه عن باقي المستويات التعليمية يؤدي دورا مهما في جهود التنمية البشرية، حيث يسهم في خلق المعرفة الجديدة، ونقلها إلى الطلاب، ويسهم كذلك في تدعيم الابتكار والإبداع في المجتمع. وتؤدي مؤسسات التعليم العالي أيضا الدور الرئيسي في إعداد وتهيئة رأس المال البشري الذي يعتمد عليه سوق العمل، والذي يعد حجر الزاوية في التنمية الاقتصادية. ولا يتوقف دور مؤسسات التعليم العالي عند الجوانب الاقتصادية، بل يتعداه إلى توطيد قيم المجتمع، وتعظيم روح المواطنة، وتفعيل المشاركة المجتمعية.

يدور هذا الفصل حول المقاربة بين التعليم العالي والتنمية البشرية، إذ يعرض في مستهله تأصيلا نظريا لعلاقة التعليم بالتنمية من ناحية النظريات المفسرة لهذه العلاقة، ومن ناحية العوائد المختلفة للتعليم على التنمية. ويخصص المحور الثاني منه لتناول العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية، من حيث كون التعليم العالي يلعب دور أداة لتحقيق التنمية البشرية، ومن حيث اتخاذ هذه الأخيرة من توسيع التعليم العالي غاية لها. في الأخير يتطرق لنقطتين مهمتين في تخطيط التعليم العالي لأجل مواكبة متطلبات التنمية البشرية، ألا وهما المواءمة وبعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي.

المبحث الأول: التأصيل النظري لعلاقة التعليم بالتنمية

لقد كانت علاقة التعليم بالتنمية والنمو أحد المواضيع المهمة التي تطرقت إليها العديد من النظريات الاقتصادية بدءاً من النظرية الكلاسيكية وصولاً إلى النظريات الحديثة في النمو، والتي استطاعت صياغة متغير التعليم في شكل رأس مال بشري وإدخال هذا المتغير في نماذج النمو الاقتصادي. إذ عرف رأس المال البشري بأنه متوسط عدد سنوات الدراسة في أواسط السكان من عمر 15 سنة فما فوق (أو 25 سنة فما فوق). وبذلك أصبح قياس معدل العائد على الاستثمار في التعليم أحد المجالات الهامة في دراسات أسواق العمل ونظم التعليم¹.

المطلب الأول: النظريات المفسرة لعلاقة التعليم بالتنمية

تزخر الأدبيات الاقتصادية بعدة نظريات محور اهتمامها هو علاقة التعليم بالتنمية ودوره في إحداث النمو، ولعل أهم هذه النظريات هي النظرية الاقتصادية الكلاسيكية، نظرية رأس المال البشري، النظرية الليبرالية الجديدة في اقتصاديات التعليم ونظرية النمو الداخلي.

الفرع 1: النظرية الاقتصادية الكلاسيكية

في ضوء النظرية الكلاسيكية، تعتبر عوامل الإنتاج (رأس المال، العمل، الأرض ووسائل الإنتاج) المصدر الرئيسي لخلق الثروة والنمو الاقتصادي، ومن خلال اهتمام الاقتصاديين الكلاسيك بعامل العمل وأهمية مهارة العاملين في التأثير على الإنتاجية، بدأ التوجه نحو الاهتمام بالتعليم والخبرة بالنسبة لليد العاملة². ينطلق التحليل الكلاسيكي لعلاقة التعليم بالتنمية والنمو من خلال طرح سؤالين رئيسيين، أولاً، هل يجب تعليم العمال وإذا كان ذلك ضرورياً فأي تعليم يجب أن يقدم لهم؟ أما ثانياً، فكيف يجب إنتاج وتمويل هذا العرض التعليمي؟ بالنسبة للمسألة الأولى، ركز الكلاسيك على التدريب الأساسي الضروري للعمال الذين يحتاجون فقط القوى الجسدية لأداء مهامهم، والهدف هو تعليمهم الطريقة الصحيحة للعمل وضمان توافقها مع النظام والانضباط (الالتزام بالمواعيد والنظام، واحترام السلطة وضبط النفس) في مكان العمل. ففي المنظور الكلاسيكي التعليم لديه وظيفة مزدوجة. إذ لا ينظر إليه فقط كوسيلة لتنمية القدرات الإنتاجية للأفراد ولكن أيضاً كوسيلة للتحسين الأخلاقي³.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني، وهو مصدر إنتاج وتمويل الخدمات التعليمية، فالنظرية الكلاسيكية تطرح فكرتين رئيسيتين، أولاً، على أساس مبدأ المنافسة الحرة فإن أسواق العمل التنافسية هي أفضل وسيلة في المجال

¹ المعهد العربي للتخطيط بالكويت، قياس معدلات العائد على التعليم، سلسلة جسر التنمية، العدد 79، الكويت، جانفي 2009: ص 2.

² عبد الله زاهي الرشيدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة 03، دار وائل، عمان، 2008: ص 15.

³ Rabii Haji, *Education, croissance économique et développement humain : le cas du Maroc*, mémoire de la maîtrise en science politique, université du Québec à Montréal, 2011: p.p 15, 19.

الاقتصادي لضمان ترشيد تخصيص الموارد في التعليم. ثانيا، المنافسة في توفير التعليم من شأنها أن تسمح بتفوق الأفضل من مقدمي التعليم من ناحية (الجودة / السعر).¹

يعد Adam Smith من الاقتصاديين الأوائل الذين لفتوا الانتباه للأبعاد الاقتصادية والاجتماعية للتعليم، من خلال تأكيده على ضرورة توجيه نفقات معينة للنشاطات التعليمية والتي ستؤدي إلى تكوين نوع خاص من رأس المال الذي أسماه برأس المال الدائم، المتمثل في المعرفة والعلم، كما حاول Smith ترسيخ مبدأ المنافسة في التعليم، أي إخضاع النشاطات والخدمات التعليمية للمنافسة من أجل رفع فاعلية المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها.² في حين يرى John Stuart Mill أن آليات السوق لا تضمن فعالية التعليم، وبالتالي لا يجب إخضاع التعليم كلية للقطاع الخاص، وأنه من الأفضل جعل التعليم إلزاميا في مدرسة خاصة أو في المنزل إلى سن محددة بينما يكون تنظيم الامتحانات من مهمة الدولة.³

أما David Reicardo فقد صب اهتمامه حول تحديد دور التعليم في زيادة الرفاهية الاقتصادية للمجتمع من خلال تقييد النمو السكاني، وهو بذلك يتفق مع Maltus الذي كان يدعو أيضا إلى تقليل عدد السكان في سبيل تحقيق الرفاهية الاقتصادية، وقد اعتبر كلاهما أن التعليم أسلوب أمثل لغرس القيم التي تدعو إلى تحديد النسل وترسيخ الاعتقاد بأن الرفاهية الاقتصادية تعتمد على ذلك، أي أنهما اعتبرا التعليم عاملا غير مباشر في النمو الاقتصادي.⁴

وقد مهدت آراء Alfred Marchall لنقل دور التعليم من كونه عاملا خارجيا في النمو الاقتصادي إلى اعتباره عاملا مباشرا من العوامل الإنتاجية، كما أشار إلى أن التباين في نوعية عمل العمال يفسر التفاوت في أجورهم في سوق العمل، وهو يرجع أساسا إلى تباين المستويات التعليمية عندهم. وأكد كذلك على أن الحافز على الربح له دور في قرارات الاستثمار في التعليم كما هو الحال في الاستثمار المادي.⁵

الفرع 2: نظرية رأس المال البشري

بالرغم من أن A. Smith كان أول من اعتبر رأس المال البشري أحد أربعة أنواع رأس المال الثابت التي تساهم في الإنتاج، والذي عرفه آنذاك بـ "القدرات المكتسبة والنافعة لجميع أفراد المجتمع"، إلا أن هذا المفهوم لم يحظ بفرصة كبيرة للتطور والاهتمام، بسبب موجة التصنيع التي تم خلالها استبدال الحرفيين المهرة والعاملين بالمصانع

¹Idem

²عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص 15.

³فيصل بوطيبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه في الاقتصاد، تخصص اقتصاد التنمية، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، الجزائر، 2009/2010: ص 18.

⁴عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص 17.

⁵فيصل بو طيبة، مرجع سبق ذكره، ص 19.

والآلات كوسيلة رئيسية للإنتاج، وبذلك ركز الاقتصاديون على دور رأس المال المادي في التنمية وأغفلوا كل ما يتعلق برأس المال البشري¹.

بعد الحرب العالمية الثانية تم إنشاء البنك الدولي للإنشاء والتعمير لتمويل البلدان المتضررة من الحرب وكذا البلدان الفقيرة، حيث كان الاعتقاد السائد أن سبب فقر البلدان هو نقص رأس المال المادي. سنة 1961 لاحظ Schultz أن الدول الغنية التي دمرت في الحرب العالمية الثانية استطاعت بسرعة توظيف كميات هائلة من رأس المال المادي، في حين أن البلدان الفقيرة لم تستطع توظيف حتى كميات صغيرة منه؛ وتوصل إلى فكرة مفادها أن قدرة الأمة على استخدام رأس المال المادي بطريقة منتجة هي وظيفة من مستوى رأس المال البشري، وأنه إن لم تكن هناك زيادة متوازنة بين رأس المال المادي ورأس المال البشري فسيشكل ذلك أكبر عائق أمام التنمية².

ويرى Schultz أن الكثير مما يعد استهلاكاً هو في حقيقة الأمر عبارة عن استثمار في رأس المال البشري، فالنفقات المباشرة على التعليم، الصحة والهجرة الداخلية للاستفادة من فرص العمل هي أفضل مثال عن هذه الاستثمارات التي تبدو في شكل استهلاك؛ ومن الأمثلة الواضحة كذلك، الأرباح والمكاسب التي يتخلى عنها الطلاب الناضجون الملحقون بالمدارس عوضاً عن اتجاههم للعمل؛ وكذلك تكاليف تدريب العمال أثناء العمل. ومع ذلك فإن هذه الاستثمارات لا تدخل في حسابات الدخل الوطني كما لا تؤخذ بعين الاعتبار أوقات الفراغ التي تستغل لتحسين المهارات والمعارف. كل هذه الاستثمارات من شأنها أن تحسن نوعية الجهد البشري وترفع من إنتاجيته، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الاستثمارات في رأس المال البشري تمثل مصدر معظم الارتفاعات الملحوظة في الإيرادات الحقيقية لكل عامل³.

وقد تميزت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية كذلك بتغير في البحوث المتعلقة بالدخل الشخصي، حيث أصبحت نقطة تركيز هذه البحوث هي حول تقديم تفسيرات سببية لتوزيع الدخل، وأن التعليم أحد الأسباب المرشحة بقوة لإدراجها ضمن العوامل التفسيرية المحتملة. وتميزت هذه الفترة أيضاً بإحياء النقاشات حول النمو، إلى جانب التوسع في النظم التعليمية في معظم البلدان الغربية، فأدى ذلك إلى زيادة التركيز على مؤهلات القوى العاملة كعامل رئيسي في تفسير معدلات النمو المتمايزة⁴.

يعتبر Mincer هو أول من قدم مساهمة منهجية في ظهور نظرية رأس المال البشري، وذلك من خلال أطروحة الدكتوراه التي نشرها عام 1958 حيث انطلق من نهج تجريبي تماماً معتمداً على الخصائص المختلفة للعاملين بأجر (المهنة، مستوى التعليم، العمر، الجنس، مجال العمل وغيرها)، ثم توصل إلى نهج نظري عام مفاده

¹Theodore R. Breton, *The role of education in economic development (theory, history and current returns)*, education research, vol. 55, 2013: p 3.

²Idem

³Theodore W. Schultz, *Investment in human capital*, American economic review, vol. 51, no. 1, 1961: p1.

⁴Pedro Teixeira, *Jacob Mincer and the centrality of human capital for contemporary labour economics*, cemper – U. of Porto and cipes, Portugal, 2015: p.p 4, 5.

أن التفسير الرئيسي للتوزيع القائم للدخل مرجعة إلى الاستثمار في التعليم والتدريب، والذي أصبح معروفا باسم رأس المال البشري. كما أكد Mincer أن الاختلافات في الدخل هي نتيجة عملية الاختيار الرشيد بين بدائل الاستثمار في رأس المال البشري، حيث أن جزءا بسيطا فقط من اختلافات الدخل يفسر نتيجة الصدفة أو القدرات الطبيعية¹.

وقد ساهم Becker بدوره بشكل كبير في تطوير نظرية رأس المال البشري، فالكثير من الكتابات في هذا المجال ظهرت فقط بعد نشر كتابه "رأس المال البشري" سنة 1964، إذ صب اهتمامه حول دراسة الأنشطة المؤثرة في الدخل المادي وغير المادي من خلال زيادة الاستثمار في رأس المال البشري، حيث بدأ الاهتمام بدراسة الأشكال المختلفة للاستثمار البشري، من تعليم، وهجرة ورعاية صحية مع تركيز أكثر على التدريب في العمل². يرى Becker أن لكل عامل رأس ماله البشري الخاص به الناتج عن فطرته، قدراته، تعليمه وتدريبه، هذا المخزون من رأس المال غير المادي يمكن أن يزداد كما يمكن له أن ينخفض أو يصبح قديما، وتتم زيادته عن طريق الاستثمار فيه، ويمكن لمس نتائج الاستثمار في رأس المال البشري من خلال الفروق في الإنتاجية بين العمال المستثمرين وغيرهم ممن لم يستثمروا في التعليم والتدريب، كما تظهر نتائج هذا الاستثمار كذلك في الفرق بين الدخول الفردية³.

لقد قام Becker بتحليل اقتصاديات الاستثمار في الموارد البشرية بطريقة عملية، كما أدخل في تحليله بعض العوامل ذات التأثير على التدريب وتكلفته والإيرادات المحققة منه. فقد درس علاقة الارتباط بين العائد المحقق من الاستثمار في رأس المال البشري ومجموعة التكاليف النسبية المتعلقة بهذا الاستثمار. كما درس علاقة الارتباط بين تكلفة معدل دوران العمل وتأثيره على تكلفة التدريب وخاصة التدريب المتخصص⁴.

الفرع 3: النظرية الليبرالية الجديدة في اقتصاديات التعليم

تسعى النظرية الليبرالية الجديدة في مجال التعليم للوصول إلى سبل تحسين التعليم وتجويده لكي يقدم عوائد أكبر للمجتمع، من خلال تناولها للموضوعات المؤثرة في جودة أداء المؤسسات التعليمية، ودور الحكومات في التعليم، ومدى تدخلها فيه ومن الذي يجب أن ينتج ويمول العرض التعليمي؟

حسب هذه النظرية فإن التعليم هو مصلحة شخصية ولذلك يجب تمويله من قبل الأفراد. كما تدعو إلى انسحاب الدولة وتخفيض نفقاتها العامة في التعليم وترك هذا الدور للسوق، بينما يمكن للدولة أن تحافظ على دورها الإستراتيجي وليس التسييري. والتعليم من وجهة النظر هذه ليست لديه أية خصوصية بالمقارنة مع

¹Idem

²رياض بن صوشة، نظريات رأس المال الفكري، على موقع الانترنت: <https://hrdiscussion.com/hr2599.html> ، تاريخ الإطلاع: 25/ 04/ 2017.

³Nabylah Abo Dehman, **Human capital**, Sur le site Internet: <http://www.coris.uniroma1.it/sites/default/files/Human%20Capital%20.pdf> 2016, p 7, consulté le : 25/ 04/2017.

⁴رياض بن صوشة، مرجع سبق ذكره، بتصرف.

القطاعات الاقتصادية الأخرى وعليه فإن إدارة المؤسسات التعليمية يجب أن تكون على نفس طريقة إدارة المؤسسات الاقتصادية الأخرى.¹

يعتبر M. Friedman أبرز رواد هذا التيار، ويرى أن السبيل الوحيد لإعادة هيكلة وإصلاح أنظمة التعليم بصفة عامة، هو تعزيز دور ووزن القطاع الخاص، إذ أن التدخل الحكومي لا يمكن أن يضمن تعليماً ذو جودة لجميع المتدربين. كما أن النظام التعليمي الذي يظم من جهة مدارس عمومية يرتادها أغلب المتدربين من السكان وتنتج عرضاً تعليمياً أقل جودة أو حتى سيئاً؛ ومن جهة أخرى يظم مدارس خاصة عصرية ترتادها نخبة المجتمع وتقدم عرضاً تعليمياً ذو جودة ويتمشى مع متطلبات سوق العمل والتطورات التكنولوجية، هذا النوع من النظام المزدوج لا يمثل فقط خسارة للمجتمع على المستويات التعليمية والمالية، ولكنه كذلك يشكل تهديداً للسلام والتماسك الاجتماعي لأنه يحمل في طياته بذور التوتر والاستياء والصراعات الاجتماعية. وبحسبه فإن الحل الأفضل هو انسحاب الدولة وتعميم التعليم الخاص عن طريق خصخصة العرض التعليمي من أجل أن يستفيد جميع المتدربين من تعليم خاص ذو جودة.²

الفرع 4: نظرية النمو الداخلي

ركز نموذج النمو الداخلي الذي وضعه Romer (1986) و Lucas (1988) على دور رأس المال البشري كمصدر رئيسي لزيادة العائدات والاختلاف في معدلات النمو بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية.³ أعطى Romer في بحثه أهمية كبيرة لنمذجة الحوافز التي تدفع المؤسسات إلى توليد أفكار جديدة، وتحليل أعمال البحث والتطوير، حيث افترض أن رأس المال البشري هو عنصر أساسي في إنتاج أفكار جديدة، وقد توصل إلى أن النمو إلى معدل معين يعتمد جزئياً على مستوى رأس المال البشري.⁴

ومن بين المساهمات الأكثر أهمية كذلك هي مساهمة Lucas والتي ترتبط بالأعمال السابقة لـ Uzawa (1965)، في هذه الأعمال، مستوى الإنتاج هو دالة لمخزون رأس المال البشري على المدى الطويل حيث أن النمو لا يمكن أن يكون مستداماً إلا إذا استطاع رأس المال البشري أن ينمو بدون قيود. وبالنسبة لهما فإن رأس المال البشري يرتبط أكثر بالإلمام بالمعرفة المكتسبة من خلال التعليم أكثر من ارتباطه بالمتغيرات التقليدية المستخدمة لقياس مستوى التكوين، مثل عدد سنوات الدراسة. ويشير الباحثان كذلك إلى أن نوعية التعليم قد تتحسن مع مرور الوقت، أي أن المعرفة التي تنتقل إلى الأطفال في الصف لعام 2000 مثلاً، أعلى من تلك التي كانت تنتقل

¹Rabii Haji, op. cit, p 25.

²Ibid., p. p 26, 27.

³Hak K. Pyo, **A time-series test of the endogenous growth model with humain capital**, university of Chicago press, Chicago, 1995: p 229.

⁴Jonathan Temple, **Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE**, revue économique de l'OCDE, n° 33, 2001 : p 62.

للأطفال في عام 1950، وهو ما سيوسع الفجوة الإنتاجية بين كل جيل وجيل في المستقبل على الرغم من أن متوسط المستوى التعليمي هو ثابت على مر السنين¹.

كما قام Baroo (1991) باختبار أثر مجموعة من المتغيرات على النمو الاقتصادي، واعتبر الالتحاق بالمدارس الابتدائية كمتغير دال لرأس المال البشري، وتوصل إلى أن المستوى الأولي لرأس المال البشري هو عامل محدد هام للنمو الاقتصادي².

المطلب الثاني: العوائد النقدية للتعليم وطرق تقديرها

العائد حسب المضمون الاقتصادي هو مقدار الدخل النقدي وغير النقدي الذي ينتج عن الاستثمار طوال عمره الإنتاجي³. وتعتبر العوائد النقدية أحد أهم المحددات التي تتوقف عليها عملية اتخاذ قرار الاستثمار في التعليم، خاصة على المستوى الفردي.

الفرع 1: تعريف العوائد النقدية للتعليم

إن الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه وما يتضمنه ذلك من أعباء مادية وغير مادية يتحملها الفرد وأسرته، يكون له ما يبرره من الناحية الاقتصادية فقط عندما يكون العائد المتوقع من هذا الاستثمار مرتفعاً بحيث يتساوى على الأقل مع العائد الذي يمكن تحقيقه من أشكال الاستثمار الأخرى⁴.

يعرف العائد من التعليم بأنه مقدار الزيادة في الدخل القومي الحقيقي التي تقترن بالتعليم ويحصل عليها أفراد القوى العاملة نتيجة تحسن قدراتهم على الإنتاج والكسب. ويقصد بالعائدات الفردية من التعليم الدخل النقدي المباشر وغير المباشر الذي يحصل عليه المتخرجون بسبب مستوياتهم التعليمية الناتجة عن الاستثمار في التعليم ولا سيما الاستثمار في تعليم ما بعد الثانوية. فالعائد النقدي من التعليم هو مجموع المخرجات التي يكون التعليم سبباً فيها سواء أكان بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، والتي تحقق منافع اقتصادية وذلك من خلال حساب العائد أو المكاسب المادية التي يحصل عليها المتعلمون والمجتمع مقارنة بالتكاليف التي صرفت عليهم⁵.

كما يعرف معدل العائد على التعليم بأنه الزيادة النسبية في دخل الفرد المتأتي من العمل في سوق تنافسي للعمل، نتيجة زيادة سنوات الدراسة بسنة واحدة⁶.

الفرع 2: طرق تقدير العوائد النقدية للتعليم

ولتقدير العائد النقدي من التعليم فقد طورت مناهج تطبيقية لتقدير هذا العائد على مستوى الأفراد والمجتمعات، من بين هذه الطرق ما يلي:

¹Idem

²Hak K. Pyo, op. cit, p 229.

³عليان عبد الله الحولي، محاضرة العائد من التعليم، محاضرة منشورة، مساق اقتصاديات التعليم، الدراسات العليا قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2014: ص 1.

⁴أشرف العربي، العائد الاقتصادي الشخصي على التعليم في مصر، مؤتمر العائد الاقتصادي والاجتماعي على التعليم في مصر، القاهرة 2009: ص 1.

⁵عليان عبد الله الحولي، مرجع سبق ذكره، ص 2.

⁶نفس المرجع.

2-1- طريقة معدل العائد الداخلي

وتسمى كذلك بطريقة تحليل التكلفة والعائد أو الطريقة الكاملة، يعرف معدل العائد الداخلي بأنه معدل الخصم الذي يجعل القيمة الحالية للإيرادات مساوية للقيمة الحالية للتكاليف بحيث يكون صافي القيمة الحالية مساوياً للصفر. وطريقة اتخاذ القرار الاستثماري على أساس معدل العائد الداخلي هي أن المشروع يكون راجحاً إذا كان معدل العائد الداخلي أكبر من سعر الفائدة السائد، ويكون حيادياً إذا تساوى معدل العائد مع سعر الفائدة، ويعتبر خاسراً إذا كان معدل العائد أقل من سعر الفائدة¹.

ويحسب معدل العائد الداخلي وفقاً للمعادلة (1):²

$$(1) \quad \sum_{t=0}^n \frac{B_t - C_t}{(1+r)^t} = 0$$

حيث أن:

B_t : العوائد السنوية؛

C_t : التكاليف السنوية؛

n : عدد سنوات العمر الإنتاجي؛

r : معدل الخصم أي معدل العائد الداخلي؛

t : السنة.

وتتيح هذه الطريقة فرصة حساب العائد الخاص والعائد الاجتماعي، حيث أن الفرق الحسابي الرئيسي بين معدلات العائد الخاصة والاجتماعية هو أنه من أجل حساب هذا الأخير، فإن التكاليف تشمل التكاليف الفردية بالإضافة إلى الإنفاق الحكومي على التعليم. وبالتالي سوف تشمل التكاليف على سبيل المثال تأجير المباني ورواتب الأساتذة. وينبغي استخدام الإيرادات الإجمالية (أي قبل الضرائب والخصومات الأخرى) في حساب معدل العائد الاجتماعي³.

2-2- طريقة دالة الكسب

يرجع الفضل في وضع هذه الطريقة إلى Mincer حيث تربط هذه الطريقة بين الأجور (المتغير التابع) ومجموعة من المتغيرات مثل: عدد سنوات التعليم، والعمر، وقطاع العمل كما هو مبين في المعادلة (2):⁴

$$(2) \ln W_i = \beta_0 + \beta_1 S_i + \alpha_1 X_i + \alpha_2 X_i^2 + \varepsilon_i$$

حيث أن:

¹عبد الله بن محمد المالكي وأحمد بن سليمان بن عبيد، العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، 2003، ص 9، على موقع الانترنت:

https://www.gulfpolicies.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2008:2015-01-20-08-16-25&catid=146:2011-04-09-07-47-47، تاريخ الإطلاع: 28/05/2017.

²نفس المرجع.

³George Psacharopoulos, *The profitability of investment in education (concepts and methods)*, working papers of human capital development and operations policy, HCO, December 1995: p. 4, 5.

⁴على العساف موسى شتيوي، العائد الاقتصادي على التعليم في الأردن (1999-2012)، مركز الدراسات الإستراتيجية- الجامعة الأردنية، الأردن، 2014، ص 17.

W: الأجر الشهري؛

lnW: اللوغاريتم الطبيعي للأجر؛

S: عدد سنوات التعليم؛

X: العمر؛

ε : الخطأ العشوائي للنموذج؛

α, β : معاملات ثابتة لا تتغير.

يعتبر معامل سنوات التعليم β_1 معدل العائد على كل سنة من سنوات الدراسة، ولتقدير معدل العائد على مستوى تعليمي معين k، تم تطوير دالة الكسب إلى دالة الكسب الموسعة وفقا للمعادلة (3):¹

$$(3) \ln W = \sum \beta_k D_{ik} + C_1 X + C_2 X^2 + \mu$$

حيث أن:

D_{ik} : مجموعة من المتغيرات الدمية (الوهمية)، يعبر كل واحد منها على مستوى تعليمي معين k؛

X: العمر؛

μ : الخطأ العشوائي.

2-3- طريقة معدل العائد المختصرة

وهي إحدى الطرق للوصول إلى العوائد التقريبية للتعليم، وتتميز بسهولة تطبيقها نظرا لعدم تطلبها لبيانات كثيرة كما هو الحال عند تطبيق طريقة معدل العائد الداخلي، ويتم حساب معدل العائد الخاص وفق هذه الطريقة حسب المعادلة (4):²

$$(4) r_p = \frac{\bar{W}_u - \bar{W}_s}{5(\bar{W}_s)}$$

حيث أن:

$\bar{W}$: متوسط دخل الفرد من مستوى تعليمي معين؛

S, u: مستويات تعليمية؛

5: طول دورة الجامعة.

ويعطى معدل العائد الاجتماعي وفق هذه الطريقة حسب المعادلة (5):³

$$(5) r_s = \frac{\bar{W}_u - \bar{W}_s}{(\bar{W}_s + C_u)}$$

حيث أن:

¹ محمد ناجي التوني، دراسة قياسية للتعليم وسوق التنمية البشرية في دولة الكويت، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 01، المجلد العشرون، جوان 2004: ص 27.

² George Psacharopoulos, op. cit, p 5.

³ Ibid, p 6.

C_u : التكلفة السنوية المباشرة للتعليم الجامعي.

2-4- طريقة العائد بالتكلفة العكسية

تقترب هذه الطريقة من طريقة معدل العائد المختصر، وتحاول الإجابة على السؤال التالي: بالنظر إلى تكلفة الاستثمار، ما هو مستوى الفوائد السنوية التي من شأنها أن تحقق معدل عائد معين (مثلا 10%) على الاستثمار، وذلك عن طريق المعادلة (6):¹

$$(6)(\bar{W}_u - \bar{W}_s) = (0.10)[5(\bar{W}_s + C_u)]$$

المطلب الثالث: العوائد غير النقدية للتعليم

لقد جرت العادة عند معظم الاقتصاديين على إخضاع عوائد التعليم لمعايير اقتصادية، في حين أن النشاطات التعليمية كأى نشاط إنساني تفرز من خلال عملياتها نتائج لا يمكن تقديرها بقيم نقدية بسبب طبيعة هذه النتائج². ولا يتوقف مردود التعليم عند مجرد الزيادة في أجر العامل أو نصيب الفرد من الدخل، وإنما يتجاوزها ليشمل تقدير الفرد لذاته وقدرته على التفاعل الإيجابي مع قضايا مجتمعه البيئية والثقافية والاجتماعية والسياسية³، وكلها أمور يصعب عمليا تقدير قيمتها لأنها أصبحت جزءا من كيان الفرد.

هناك نوعان من العوائد غير النقدية للتعليم وهما العوائد الخاصة غير النقدية والتي تتعلق بالفرد، والعوائد المجتمعية غير النقدية والمتعلقة بالمجتمع والأسر. إذ يشير Mingat & Tan (1996) إلى أنه لا يمكن الفصل بين هذه العوائد الخاصة والمجتمعية في أغلب الحالات نظرا لتداخلها وترابطها مع بعضها البعض، وعلى سبيل المثال وجد Haveman & Wolfe (1995) في دراستهما بالنسبة للآباء في الولايات المتحدة الأمريكية، الذين يتمتعون بمستوى تعليمي عال، بأن هناك احتمال أقل بأن يتسرب أطفالهم من المدارس، وهذه النتيجة لا تنعكس على الأشخاص المعنيين فقط، بل حتى على المجتمع المحلي، وقد أوضح Mc Mahon & Al (1997) أنه عندما يبقى الشباب في المدرسة الثانوية ومن ثم يحصون على وظيفة، فإن ذلك يجنبهم البقاء في الشوارع وبالتالي تنخفض الجريمة وتكاليفها التي يتحملها المجتمع في العادة. كما أن ارتفاع مستوى التعليم يقلل من الخصوبة لدى الإناث وبالتالي تراجع النمو السكاني، ويعود ذلك بدوره بانخفاض الفقر في البلدان الفقيرة، وانخفاض من تلوث المياه وحماية البيئة⁴.

الفرع 1: العوائد الخاصة غير النقدية للتعليم

يعود تعليم الفرد عليه بمجموعة متنوعة من العوائد غير النقدية، ومنها على سبيل المثال تحسين الصحة الشخصية، تحديد حجم الأسرة المرغوب فيه، والكفاءة في اتخاذ قرارات الاستهلاك.

¹Idem.

²ياسر خالد سلامة، اقتصاديات التعليم، ط 01، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2010: ص 65.

³أشرف العربي، مرجع سبق ذكره، ص 1.

⁴Julie Owens, A review of the social and non-market returns to education, 2004,p 6,in the website: https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/08-0990_Owens_2004.pdf, 05/ 05/ 2017.

1 - 1- أثر التعليم على الصحة الشخصية

تشمل السلوكيات المتعلقة بالصحة الشخصية النظام الغذائي، التدخين، الامتثال الطبي، ممارسة التمارين الرياضية بانتظام، استخدام أحزمة الأمان، وغيرها. فعلى سبيل المثال، يشير Wolfe & Zuvekas (1997) إلى أن الأشخاص الذين يتلقون المزيد من التعليم لا يدخنون أو أنهم يدخنون أقل يوميا. كما أنهم يميلون إلى ممارسة المزيد من التمارين الرياضية أسبوعيا¹. ويؤكد Wolfe & Haveman (2001) أن المستوى التعليمي للأفراد ينعكس على صحتهم، فكلما ارتفع مستواهم كلما تمتع الأفراد بصحة أفضل. ويمكن أن يرجع ذلك بسبب ما يتيح لهم تعليمهم من خيارات مهنية بحيث يختارون المهن ذات المخاطر الصحية المنخفضة نسبيا، بالإضافة إلى خياراتهم المتعلقة بالعيش في مناطق أقل تلوثا².

وفي دراسة لـ Mc Mahon (2000) أشار إلى أن التعليم الثانوي وتزايد انتشاره يتيح مزيدا من الوعي بالأسباب المحتملة للمرض وزيادة قدرة الحصول على المعلومات المتعلقة بالمرض، كما يدفع الأفراد إلى الدخول إلى مهن أكثر أمنا من الناحية الصحية، ويشجع على تبني أنماط الحياة الصحية³.

1 - 2- أثر التعليم على الخصوبة

حسب Mc Mahon (2000) فإن معدلات الخصوبة تنخفض مع ارتفاع مستوى تعليم المرأة. والأساس المنطقي لذلك هو أن النساء ذوات التعليم لا يرغبن فقط في تكوين أسر أصغر حجما، بل ويرجع ذلك أيضا إلى أن الزيادة في خيارات سوق العمل أمامهن تجعل وقتهن أكثر قيمة، مما يؤدي إلى التحول من الأنشطة المكثفة في المنزل بعد الانتهاء من تعليمهن، إلى الأنشطة المكثفة في سوق العمل⁴.

ويقدم Greenwood (1997) تفسيراً لكيفية تأثير التعليم على الحد من الخصوبة، فالتعليم يؤدي إلى زيادة استعمال وسائل منع الحمل، فضلا عن زيادة تأخير سن الزواج والحمل الأول. ويرى أيضا أن النساء الأكثر تعليما يملن إلى الزواج من الرجال الأكثر تعليما كذلك، وأن ارتفاع دخل الذكور يعني أنه يمكن للزوجين تحمل إنجاب المزيد من الأطفال. ومع ذلك، فإن الاتجاه العام في جميع أنحاء العالم هو أن الأسر ذات الدخل المرتفع لديها عدد أقل من الأطفال ولكن لديها نفقات أعلى لكل طفل. ويضيف Becker et al (1977) أن الأشخاص الأكثر تعليما يميلون أيضا إلى إنجاب العدد الدقيق من النسل الذي يرغبون فيه⁵.

¹Ibid. p 10.

²Barbara Wolfe and Robert Haveman, **Accounting for the social and non-social benefites of education** , 2001, p 7, in the website: <http://www.oecd.org/innovation/research/1825109.pdf> , 17/ 05/ 2017.

³Walter W. McMahon, **The impact of human capital on non-market outcomes and feedbacks on economic development**, 2000, p 11, in the website: <http://www.oecd.org/innovation/research/1825143.pdf> , 17/ 05/ 2017.

⁴Idem. p 13.

⁵Julie Owens, op. cit, p11.

1 - 3- أثر التعليم على كفاءة الاستهلاك

يؤثر التعليم على الكفاءة في الاستهلاك والسهولة التي يستخدم بها الفرد المنتجات الجديدة والمتطورة مثل الحواسيب الشخصية والهواتف الذكية. وقد توصل Michale (1982) إلى نتيجة مفادها أن الشخص الذي لديه سنة دراسية إضافية يتمتع بكفاءة أكبر كمستهلك بالنسبة لكل دولار إضافي من الدخل¹.

الفرع 2: العوائد المجتمعية غير النقدية للتعليم

يعتبر الباحثون في العلوم الاجتماعية أكثر من تابع الفوائد الأوسع للتعليم من خلال دراسة الصلات بين التعليم وبعض نتائجه على الصحة والجريمة والمشاركة المدنية والآثار المتنقلة بين الأجيال. وقد أكدوا على وجود نتائج خارجية هامة، حيث أن التعليم يحسن بشكل كبير الأوضاع الصحية، ويرتبط بانخفاض مستويات الجريمة كما ويعزز من مدى مشاركة المجتمع المدني، وعلاوة على ذلك، هناك آثار هامة بين الأجيال تبين أثر تعلم الكبار على تعلم أطفالهم².

يرى Hingat & Tan (1996) أن العوائد غير النقدية للتعليم على مستوى المجتمع تتمثل في مساهمة التعليم في تحسين العدالة الاجتماعية، تعزيز التماسك الاجتماعي والحد من الإجهاد البيئي عن طريق التأثير على الخصوصية وبالتالي خفض النمو السكاني، كما يساهم في خفض معدلات الجريمة، فقد أكد Reenen Sianesi & Van (2000) أيضا من خلال استعراضهما للأدبيات الاقتصادية الكلية المتعلقة بالموضوع، أن هذه الأخيرة تشير في معظمها إلى أن الأدلة الوحيدة التي لا جدل فيها والقوية المتعلقة بالعوائد المجتمعية غير النقدية للتعليم هي خفض معدلات الجريمة³.

إن العائدات المجتمعية غير النقدية للتعليم عديدة ومتعددة الأوجه وبعيدة المدى، كما أن هناك علاقات متداخلة بين هذه العوائد حيث أن بعضا من نتائجها يكون مدخلات لنتائج أخرى. والجدول (1-3) يلخص هذه العوائد.

¹Walter W. McMahon, op. cit, p. p 8, 11.

²Stephan Machin, op. cit, p 17.

³Julie Owens, op. cit, p.p 5, 6.

الجدول (1-3): العوائد المجتمعية غير السوقية للتعليم

المجال	العائد
السكان والصحة	خفض معدلات النمو السكاني/ تحسين الصحة العامة
الديمقراطية	زيادة الديمقراطية/ تحسين حقوق الإنسان/ زيادة الاستقرار السياسي
خفض الفقر والجريمة	الحد من الفقر/ خفض معدلات الجريمة
الحفاظ على البيئة	الحد من إزالة الغابات/ خفض تلوث المياه/ خفض تلوث الهواء
هيكل الأسرة والتقاعد	انخفاض معدلات الطلاق/ تأخير سن التقاعد/ المزيد من العمل بعد التقاعد
خدمة المجتمع	زيادة أوقات التطوع لخدمة المجتمع/ العطاء المالي السخي/ نشر المعرفة/ توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية/ زيادة احترام الذات/ المشاركة المدنية

المصدر: Julie Owens, A review of the social and non-market returns to education, p 22, in the website :

https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/08-0990_Owens_2004.pdf, 05/ 05/ 2017.

2 - 1- أثر التعليم على الصحة العامة

هناك قنوات عديدة لتأثير التعليم على الصحة، فالتحصيل العلمي هو محدد اجتماعي راسخ للصحة. إذ تشير دراسة Leigh (1998) أن معدل التدخين بين خريجي الجامعات انخفض في الولايات المتحدة بشكل كبير منذ عام 1964، ويرى أن الفوائد الاجتماعية المحتملة لهذا الانخفاض كبيرة لأن التدخين هو المسؤول عن ما يصل إلى 400 ألف وفاة سنوياً يمكن تجنبها في الولايات المتحدة¹. وفيما يتعلق بأثر التعليم على العمر المتوقع، يشير Mc Mahon (2000) في دراسته إلى أن المحددات التجريبية الرئيسية لمتوسط العمر المتوقع في بيانات البلدان على الصعيد العالمي تبين انخفاض معدلات وفيات الرضع وارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، إلا أن هذه النتائج المسجلة في الصحة والعمر المتوقع لا تظهر إلا بتأخر قدره 20 سنة، وذلك راجع لكون عوائد التعليم هي عوائد طويلة المدى².

كما خلص Wolfe & Haveman (2001) في دراسة لهما إلى أن زيادة تعليم الآباء، ولاسيما الأمهات، تؤدي إلى تحسين الصحة (في شكل انخفاض معدلات وفيات الرضع وتراجع معدلات انخفاض الوزن عند الولادة) بين الرضع والأطفال. بالإضافة إلى ارتفاع معدل التطعيم بين أطفال الوالدين ذوي تعليم أكثر³.

¹ Julie Owens, op. cit, p 10.

² Walter W. McMahon, op. cit, p 12.

³ Barbara Wolfe , Robert Haveman, op. cit, p 7.

2-2- أثر التعليم على معدلات نمو السكان الصافية

لقد بينت الدراسات السكانية منذ فترة طويلة بأن للتعليم صلة قوية بمجموعة كبيرة من أوجه السلوك الديمغرافي، وقد أقيم الدليل على أن انتشار التعليم لدى فئة سكانية ما، له أهمية محورية بالنسبة للتحول الديمغرافي الطويل الأجل من مستويات الخصوبة العالية إلى مستويات منخفضة، حيث أكد Caldwell (1980) أن مستويات الخصوبة العالية لن تستمر في أي مجتمع وفر التعليم لعامة الناس¹. وحسب تقدير Mc Mahon (2000) فإن تحقيق الإناء لحوالي تسعة سنوات من التعليم يكون له أثر على خفض الخصوبة، حيث أن استمرار ذلك يؤدي إلى انخفاض معدلات نمو السكان الصافية².

2-3- أثر التعليم على الديمقراطية

لقد سلط علماء السياسة الضوء على العلاقة بين مشاركة الناخبين وعدد سنوات دراستهم، حيث أن التعليم ينتج ناخبين أكثر استنارة وإطلاعاً، وبالتالي مجتمع أكثر ديمقراطية؛ مع الأخذ بعين الاعتبار قيم الشعوب وبيئتها الاقتصادية والاجتماعية والتي تؤثر بدورها على العوائد المدنية للتعليم³.

2-4- أثر التعليم على حقوق الإنسان

حسب دراسة Mc Mahon (2000) فإن حماية حقوق الإنسان هي نتيجة لإرساء الديمقراطية وسيادة القانون. وعلاوة على ذلك، يعزز التثقيف القانوني فهم نظام المحاكم ومفاهيم النظام الأساسي وقانون السوابق القضائية. كما أن التعليم في ميدان العلوم الإنسانية يجعل السكان أكثر اهتماماً بقضايا الإنصاف وأهمية المساواة والعدل⁴.

2-5- أثر التعليم على الحياة العائلية

لقد تبين أن التعليم يؤثر على الحياة العائلية بطرق عديدة. فعلى سبيل المثال، وجد Wolfe & Haveman (2002) أن مستوى التعليم له علاقة باحتمال أن تصبح المراهقات أمهات غير متزوجات. فالمرهقات اللواتي يعشن مع أمهات لديهن تعليم ثانوي على الأقل، هن ذوات احتمال أقل بكثير من أن يصبحن أمهات غير متزوجات⁵.

كما سلط Haveman & Wolfe (2002) الضوء على الآثار الداخلية لتعليم أفراد الأسرة على بعضهم البعض. حيث لاحظا أن تعليم أحد الزوجين له أثر على دخل الزوج الآخر، وهو أثر إيجابي كبير فالمعلومات والمشورة والمساعدة في اكتساب المهارات والتصدي للتحديات التي يقدمها الزوج الأكثر تعليماً كان لها أثر كبير

¹ الأمم المتحدة، السكان والتعليم والتنمية (تقرير موجز)، الأمم المتحدة، نيويورك، 2003: ص. 1، 2.

² Walter W. McMahon, op. cit, p14.

³ Lisa Farrell & Al, **Economic and social impact of higher education**, Irish universities association, 2006, p 16, in the website: <http://hdl.handle.net/10197/672>, 09/ 07/ 2017, 11: 11.

⁴ Walter W. McMahon, op. cit, p17.

⁵ Julie Owens, op. cit, p12.

على دخل الزوج الآخر مقارنة بما هو الحال في الزوجات التي يكون فيها الأزواج أقل تعلما. ويضيف Blackwell & Bynner (2002) أن النساء المتعلّمات تعليما عاليا يتمتعن بأكبر فرصة للاستقلال الاقتصادي وفرصة أكبر للقاء الشركاء المحتملين مقارنة بالنساء اللائي يعملن فقط في المنزل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عدد السنوات التي يقضينها في التعليم ترتبط بارتفاع تقدير الذات بعد الطلاق، كما أن إنجازاتهن التعليمية تحميهم من المصاعب الاقتصادية التي تعقب الطلاق¹.

2 - 6- أثر التعليم على البيئة

يؤثر التعليم على البيئة بطريقة غير مباشرة. وعلى وجه الخصوص، يمكن ملاحظة أن معدلات النمو السكاني المرتفعة تؤدي إلى زيادة سرعة قطع الغابات لأجل الحطب، وبناء المنازل، والاستخدام الزراعي. لكن انخفاض معدلات النمو السكاني بسبب تأثير التعليم على الخصوبة، سيؤثر في نهاية المطاف بخفض معدل تدمير الغابات والحياة البرية. كما أن التعليم العالي يمكن أن يسهم بشكل مباشر في التوعية ووضع أنظمة بيئية أكثر فعالية².

2 - 7- أثر التعليم على معدلات الجريمة

تقاس معدلات الجريمة بمعدلات جرائم القتل وجرائم الممتلكات، وحسب أدبيات علم الجريمة، فإن التحصيل الدراسي ليس هو السبب المباشر في التقليل من الجريمة، ولكن عندما يبقى الشباب تحت الإشراف، سواء في المدرسة الثانوية أو في الوظيفة فهم بذلك ليسوا في الشارع للتورط في الجرائم. وتزداد معدلات جرائم الممتلكات مع النمو الاقتصادي (على النقيض من معدلات جرائم القتل). ولكنها بنسبة أقل بين الأفراد الملتحقين بالمدارس الثانوية³.

2 - 8- أثر التعليم على الأجيال اللاحقة

يشير Wolfe & Haveman (2001) إلى ارتباط المستوى التعليمي للجيل القادم بالمستوى التعليمي للآباء. فأطفال الآباء الذين يتخرجون من المدرسة الثانوية هم أنفسهم يمتلكون احتمالا أكثر بكثير للتخرج من المدرسة الثانوية من أطفال الآباء الأقل تعليما، أما إذا كان الأبوان يتجاوز مستواهم التعليمي المرحلة الثانوية فإن ذلك يزيد من هذا الاحتمال. كما أن الوالدين ذوي تعليم أكثر لديهم أطفال يتمتعون بمستوى أعلى من النمو المعرفي ومرشحون ليصبحوا ذوي دخل مرتفع في المستقبل⁴.

2 - 10- أثر التعليم على خدمة المجتمع

أشار Wolfe & Haveman (2001) إلى أن هناك أدلة على أن مقدار الوقت والمال المخصصين للأعمال الخيرية وخدمة المجتمع، يرتبطان ارتباطا إيجابيا بمقدار التعليم المدرسي. وعلى سبيل المثال فقد وجدت إحدى

¹Ibid. P 13.

²Walter W. McMahon, op. cit, p 20.

³Ibid. p. p 21, 22.

⁴Barbara Wolfe , Robert Haveman, op. cit, p 6.

الدراسات أن خريجي الجامعات قد تطوعوا خلال فترة الدراسة ما يقرب ضعف عدد ساعات تطوع خرجي المدارس الثانوية، وكذلك الأمر من ناحية التبرعات¹.

المبحث الثاني: العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية

التنمية البشرية هي في الأساس عملية توسيع الحريات الحقيقة التي يتمتع بها الناس، وتوسيع الحريات هو الغاية من التنمية البشرية والوسيلة لتحقيقها في نفس الوقت. فمن منظور الغاية، يتم إثراء الحياة البشرية بتوسيع القدرات^{**} حيث يعتبر التعليم من ضمن أهم هذه القدرات. أما من منظور الوسيلة أو الأداة، فإن نفس هذه القدرات (التعليم مثلا) تعتبر أداة شديدة الفعالية والكفاءة للإسهام في التقدم وتحقيق التنمية البشرية².

يوضح أمرتيا سن على سبيل المثال كيف يمكن للأمية أن تكون عائقا كبيرا يحول دون المشاركة في الأنشطة الاقتصادية التي تستلزم إنتاجا وفقا لمواصفات محددة، أو تتطلب إدارة من نوعية صارمة وهو ما يتزايد باطراد في ظل التجارة المعولمة؛ وكذلك بالمثل يمكن إعاقاة المشاركة السياسية بسبب العجز عن قراءة الصحف أو عن الاتصال كتابة بالآخرين المشاركين في الأنشطة السياسية³.

يركز أمرتيا سن في كتاباته - وكذلك الأمر بالنسبة لتقارير التنمية البشرية - على التعليم الأساسي كغاية وأداة للتنمية البشرية، كونه المستوى التعليمي الذي يرتبط بمحو الأمية والتي تعتبر أكبر عائق يقوض باقي القدرات البشرية ويقف أمام أي شكل من أشكال التنمية. غير أن ذلك لا يعني إغفال باقي المستويات ودورها في التنمية البشرية خاصة التعليم العالي، كونه وبالإضافة إلى وظيفته في نقل المعارف والمهارات جيلا بعد جيل، فهو يعتبر مسؤولا عن تطوير هذه المعارف والمهارات بما يتوافق واحتياجات المجتمع، وذلك من خلال وظيفتيه في البحث وخدمة المجتمع.

ضمن الإطار التحليلي للتنمية البشرية يمكن تحديد العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية وفق مسارين يغذي أحدهما الآخر؛ يتمثل المسار الأول في كون التعليم العالي أداة لتحقيق التنمية البشرية، بينما يتعلق المسار الثاني باعتبار توسيع التعليم العالي غاية من غايات التنمية البشرية.

المطلب الأول: الدور الأداتي للتعليم العالي في التنمية البشرية

يعتبر التعليم العالي أداة مساهمة في تحقيق التنمية البشرية، وذلك من خلال أدواره في تحقيق النمو، الرفع من الدخل وتحسين مستوى المعيشة، تعزيز الصحة الشخصية والصحة العامة، بالإضافة إلى آثاره في خفض معدلات الفقر ومظاهره.

¹Ibid, p 9.

^{**}القدرة هي تعبير عن حرية الفرد في الاختيار بين الظروف المعيشية المختلفة. راجع: Fanny Le Morellec, *L'approche par les capacités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle (application à la mobilité des personnes vieillissantes)*, thèse de doctorat, architecture aménagement de l'espace, conservatoire national des arts et métiers, France, 2014: p. 27

²أمرتيا صن، التنمية حرة، مرجع سبق ذكره، ص 29. بتصرف.

³نفس المرجع، ص 33.

الفرع 1: دور التعليم العالي في تحقيق النمو

من بين المساهمات الرئيسية التي يقدمها التعليم العالي في سبيل تحقيق النمو الاقتصادي في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة، هي أداء البحوث من جهة، وتدريب الموظفين وتأهيلهم تأهيلاً عالياً من جهة أخرى، فالتعليم العالي مصدر أساسي لـ "عمالة المعرفة"، وهو كذلك المنتج الرئيسي للمعرفة. وقد أصبحت الدول تعترف بمكانة العنصر البشري ذو المعرفة باعتباره عنصراً حيوياً في الحفاظ على قدرتها التنافسية الدولية، إذ يساهم في دعم التوسع والابتكار في المؤسسات الأصلية واجتذاب المزيد من المؤسسات الأجنبية. ويمكن إظهار العلاقة السببية بين أنشطة (التدريس / البحث) في مؤسسات التعليم العالي والنمو الاقتصادي العام، من خلال التركيز على القنوات الثلاث التي يمكن أن يحدث من خلالها هذا التأثير، وهي:¹

- تنمية رأس المال البشري (الخرابج)

- تطوير الإنتاجية (R & D)

- الآثار الإقليمية (المحلية)

1-1- تنمية رأس المال البشري وتنمية القدرات

يلعب التعليم العالي دوراً هاماً وبارزاً في عملية إعداد رأس المال البشري الذي تقع على عاتقه العملية التنموية للمجتمعات بمختلف جوانبها، وهو بذلك يمتلك الدور المحوري في تشكيل الصنوف الأكثر رقياً من رأس المال البشري بل إن مساهمة التعليم العالي في بناء رأس المال البشري تتعاظم مع ارتقاء صنف رأس المال، وبذلك فإن مؤسسات التعليم العالي تتحمل العبء الأساسي في حيوية الفكر، والحفاظ على ثقافة الأمة وتجديدها. وهذا ما يؤكدته تقرير اليونسكو "التعليم ذلك الكنز المكنون" (1996) من خلال إيراد مجموعة من الأهداف الهامة للتعليم العالي منها، وبالإضافة إلى تطوير المعرفة والبحث والتجديد والتدريس والتدريب والتربية المستمرة، تربية قادة الفكر والسياسة ورؤساء المؤسسات القادرين على إثراء الثقافة وتطوير رؤية المجتمع للإنسان والكون والحياة، وأن يصبح التعليم العالي مكاناً للتعليم ومصدراً للتربية والتعلم المستمر، وفهم التكنولوجيا الجديدة ومتطلباتها ومتغيرات سوق العمل، وأن يمثل التعليم العالي المستودع الحي للتراث والثقافة، وأن يعمل على سد الفجوة بين الشعوب والثقافات والحد من الهجرة من البلاد الفقيرة إلى البلاد الغنية من أجل ضمان تراكم رأس المال البشري.²

¹ Lisa Farrell & Al, op. cit, p. 8, 9.

² محمد ناجي الدعيس، التعليم العالي ودوره في تنمية رأس المال البشري، 2010، على موقع الانترنت: <https://hrdiscussion.com/hr15179.html> ، تاريخ الإطلاع: 14/

2-1 - تطوير الإنتاجية

يعتبر البحث والتطوير أحد العوامل الرئيسية للنمو الاقتصادي. فهناك حاجة إلى البحوث والتكنولوجيا العملية القائمة على التطبيقات لخلق نمو اقتصادي مستدام. وتؤدي البحوث التي يجريها التعليم العالي إلى تعزيز التنمية الاقتصادية بطرق شتى، منها:¹

- إجراء البحوث الاقتصادية والاجتماعية، من أجل التعرف على الثغرات في الهياكل الأساسية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ وتدارك الأمر من خلال الحلول والتوصيات؛
- تقديم البحوث التكنولوجية الأساسية والتطبيقية التي تؤدي إلى تصميم وتطوير وإنتاج وتسويق منتجات أو خدمات أو عمليات جديدة أو محسنة، مع إمكانية إنشاء صناعات جديدة ومشاريع رأسمالية وفرص عمل؛
- إقامة شراكات بحثية مع قطاع الأعمال ينتج عنها تكنولوجيات وصناعات جديدة.

وعلى سبيل المثال فقد شهد معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا زيادة في عدد الشركات التي ساعد على خلقها حيث ارتفع عددها من 156 إلى 636 خلال 20 عاما. وعلى مدى خمسين عاما، حول معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا اقتصاد الدولة من الاعتماد التقليدي على المنسوجات والأحذية إلى اقتصاد ذي قاعدة تكنولوجية عالية. وفي السويد، أنشأت جامعة تشالمرز للتكنولوجيا 240 شركة على مدى ثلاثين سنة.²

3-1 - الآثار الإقليمية أو المحلية

يساهم التعليم العالي في دعم النمو من خلال تطوير الصناعة المحلية والإقليمية، حيث تؤدي البحوث التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي إلى ابتكارات جديدة أو تطوير التقنيات القائمة، وتساهم حتى في خلق مؤسسات اقتصادية جديدة. وعلى سبيل المثال يشير Tesfaye (1997) من خلال دراسته، إلى وجود 21 مؤسسة جديدة ناجحة في منطقة ستوكهولم، والتي تم فصلها عن جامعة ستوكهولم والمعهد الملكي التكنولوجي. وفي دراسة أجراها معهد BJK Associates (2002) في الولايات المتحدة الأمريكية، حول نشاط البحث والتطوير لمؤسسات التعليم العالي وأثره على المنطقة التي تقع فيها؛ تم اختبار فرضية أن تكوين المؤسسات الاقتصادية يرتبط ارتباطا إيجابيا بإنفاق على البحث والتطوير؛ وقد تم التوصل إلى تأكيد صحة هذه الفرضية، إذ كلما زاد إنفاق مؤسسات التعليم العالي على نشاط البحث والتطوير كلما زاد تشكيل المؤسسات الاقتصادية المحلية، وتشير هذه النتائج إلى أن استراتيجيات التنمية الاقتصادية التي تركز على دعم البحوث على مستوى مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تكون مساهما هاما في النمو الاقتصادي للمنطقة، وذلك من خلال خلق مؤسسات اقتصادية تساهم بدورها في توفير مناصب العمل ونمو الدخل داخل المنطقة.³

¹NIU Outreach, **The Role of Higher Education in Economic Development (Higher Education Alliance for the Rock River Region)**,

NIU Outreach, Rock River Region, May, 2005: p 9.

²Lisa Farrell & Al, op. cit, p12.

³Ibid, p 14.

الفرع 2: دور التعليم العالي في توزيع الدخل

أجرى Walsh دراسة على الاستثمار في التعليم العالي وما يحققه من عائد وأرباح اقتصادية، وقد اشتملت عينته على 32000 فرد من مختلف الجنسين، وتوصل إلى النتائج التالية:¹

- أن القدرات التي يحصل عليها الأفراد عن طريق التعليم العالي هي نوع من رأس المال له ثمن ويعطي عائدا وربحا؛
- أن هذا النوع من رأس المال كغيره من الاستثمارات الأخرى عرضة للتأثر بعوامل العرض والطلب في السوق؛
- أن دخل خريج التعليم العالي يزيد عن دخل خريج الثانوية، نظرا لما يتمتع به من مهارات محصلة من تعليمه العالي؛
- يختلف دخل وعائد وتكاليف خريج التعليم العالي حسب نوع التخصص ومستوى التعليم والشهادة (ليسانس، ماجستير أو دكتوراه)؛
- تزيد قيمة القدرات التي تم إعدادها في الجامعة عن تكاليف الحصول عليها، وهذا يعني أن القيمة الاقتصادية للتعليم العالي أكثر من تكلفته؛
- ظهرت قيمة التعليم الهندسي في هذه الدراسة مساوية لكلفته نظرا لتوازن العرض والطلب؛
- تزيد قيمة تعليم إدارة الأعمال عن تكاليفها بدرجة كبيرة؛
- يرتفع عائد المحامين بأربعة أضعاف عن قيمة تكاليف تعلمهم نظرا لتزايد الطلب على خدماتهم؛
- تقل قيمة العائد من الماجستير ودكتوراه الفلسفة عن تكلفتها، ولكنها تعوض عن طريق الامتيازات التي يتمتع بها حاملها كالعامل في الجامعة من حيث المكانة الاجتماعية والعطل والحوافز.

وقد أوصت الدراسة بضرورة عدّ القدرات المهنية أو العنصر البشري المدرب تدريباً عالياً على أنه رأس مال عند حساب الثروة الوطنية للمجتمع.²

الفرع 3: دور التعليم العالي في تعزيز الصحة

توفر مؤسسات التعليم العالي بيئة لا يتعلم فيها الطلبة تعليماً رسمياً فحسب بل يتطورون من خلالها شخصياً واجتماعياً. وهذا التطور له آثار عميقة ليس فقط خلال فترة وجودهم في التعليم العالي ولكن طوال حياتهم، في الخيارات التي يتخذونها، في قيمهم وأولوياتهم وفي وظائفهم ومنازلهم ومجتمعاتهم المحلية. وينبغي للجامعة التي تروج للصحة أن تدعم التنمية الشخصية والاجتماعية السليمة.³

يمكن تشجيع الأكاديميين من خلال أنشطتهم التعليمية إلى السعي لجعل بحوثهم المتعلقة بالصحة تجد طريقها إلى جمهور الطلاب وبالتالي إلى المجتمع الأوسع عندما يغادر هؤلاء الطلاب الجامعة. وقد تكون قضايا البحوث

¹ عادل مجيد العادلي، التنمية البشرية والجودة في قطاع التعليم، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، العدد 43، العراق، 2013: ص 251.

² نفس المرجع.

³ Agis D. Tsouros & Al, **Health promoting universities (concept, experience and framework for action)**, world health organization regional office for Europe, Copenhagen, 1998: p 35.

ذات الصلة بالصحة عنصرا أساسيا في بعض المناهج الدراسية، ولكن إذا لم يكن الأمر كذلك، فيمكن إدراجها بشكل يؤدي إلى زيادة الوعي الصحي. على سبيل المثال، يمكن للطلاب الذين يدرسون القانون أو الأدب أو السياسة أو غيرها من الموضوعات إدخال المسائل الصحية بطرق ذات صلة بيؤثر اهتمامهم في الدراسة. كما قد يؤدي إدماج الصحة في المناهج الدراسية إلى زيادة وعي الخريجين بالآثار الصحية المحتملة لأنشطتهم الفردية والجماعية عند دخولهم للعمل¹.

تختلف فوائد التعليم العالي المتعلقة بالصحة من مجموعة لأخرى من السكان، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت آثار التعليم العالي على الصحة المرهونة بعدة متغيرات كالجنس، العرق، الخلفية الاجتماعية، الفئة العمرية، وغيرها².

في ما يخص تأثير الخلفية الاجتماعية على الفوائد الصحية المستفادة من التعليم العالي، توجد نظريتين متنافستين. النظرية الأولى وهي نظرية الحماية المضافة، تعتمد هذه النظرية على منظور الميزة التراكمية للتأكيد على أن التعليم العالي يقدم فوائد صحية أكبر للأشخاص ذوي خلفية ميسورة، مقارنة بالأشخاص ذوي خلفية محرومة. ويرجع السبب في ذلك إلى كون الأشخاص ذوي الخلفية الميسورة، وحتى قبل الالتحاق بالجامعة، لديهم تفضيل لأنماط الحياة الصحية وامتلاكهم للموارد اللازمة لدعم هذه الأنماط، وذلك بصفة أكبر من الأشخاص المستفيدين من التعليم العالي ولكنهم من خلفيات محرومة. ويعمل التعليم العالي على ترسيخ هذه الأنماط الصحية. أما بالنسبة للأشخاص من خلفية محرومة فإنهم يحصلون على فوائد صحية أقل من تعليمهم الجامعي، ويظهر تأثير خلفياتهم المحرومة التي يكثُر فيها الأذى وسوء المعاملة، على صحة الأفراد منذ الطفولة والتي يمكن أن تستمر حتى في حياة الفرد البالغ. فالناس من خلفيات محرومة هم أكثر عرضة للمشاكل الصحية في وقت مبكر من حياتهم، حيث يصبح من المتعذر تعويض العواقب الصحية طويلة الأجل من خلال الالتحاق بالتعليم العالي. علاوة على ذلك، هنالك السلوكيات غير الصحية للآباء والتي يمكن نقلها لأطفال والمراهقين من خلال التعلم الاجتماعي، حيث غالبا ما تستمر هذه السلوكيات طوال حياتهم، ومن المحتمل ألا يكون للتعليم العالي بالغ الأثر في تغييرها³.

أما النظرية الثانية، نظرية التسوية التعويضية، فتفترض أن التعليم العالي يمكن أن يعوض عن مساوئ الخلفية المحرومة فيما يخص الآثار الصحية، ويرجع ذلك إلى ما يمنحه التعليم العالي لذوي الخلفية المحرومة من شعور بالسيطرة الشخصية والفعالية، حيث تكون هذه الأمور ذات أهمية بالنسبة للأشخاص من الخلفيات المحرومة للتأثير على أنماطهم وسلوكياتهم الصحية⁴.

¹Ibid, p 34.

²Shawn Bauldry, **Conditional Health-Related Benefits of Higher Education: An Assessment of Compensatory versus Accumulative Mechanisms**, national institutes of health, England, 2015: p 2.

³Shawn Bauldry, op. cit, p. 3.

⁴Idem

الفرع 4: دور التعليم العالي في تحقيق التعلم مدى الحياة للأفراد

يساعد التعليم العالي الأفراد على تطوير إمكاناتهم وقدراتهم، وإحدى الطرق التي تؤدي إلى تحقيق ذلك هي تعزيز التعلم مدى الحياة. فالخطة التي اعتمدها المؤتمر الدولي الخامس المعني بتعليم الكبار (1997)، دعت جميع مؤسسات التعليم الرسمي، من المستوى الابتدائي إلى التعليم العالي، إلى فتح أبوابها أمام المتعلمين الكبار، من النساء والرجال على حد سواء، وتكييف برامجها وظروفها التعليمية لتلبية احتياجاتهم. كما حث المؤتمر العالمي للتعليم العالي التابع لليونسكو (2009) على الاستثمار في التعليم العالي للمساعدة في بناء مجتمعات معرفية شاملة ومتنوعة وتعزيز البحث والابتكار والإبداع. وأكد في بلاغه على دور التعليم العالي في التعلم مدى الحياة، حيث أن مجتمع المعرفة يحتاج إلى التنوع في نظم التعليم العالي وتنوع المؤسسات التعليمية التي ينبغي أن تتعامل مع صنوف مختلفة من المتعلمين.¹

وبالنظر إلى عملية العولمة الجارية والتحولات الديمغرافية في العديد من البلدان والوتيرة السريعة للتقدم التكنولوجي، تواجه مؤسسات التعليم العالي ضرورة إستراتيجية لتوسيع إمكانات الحصول على فرص التعلم مدى الحياة والانتقال من نظام النخبة إلى النظام الجماهيري. ولا ينبغي أن يقتصر توسيع فرص الحصول على التعلم مدى الحياة على التطوير المهني المستمر الذي يتطلبه سوق العمل سريع التغير. بل ويجب أن تستجيب أيضا للطلب المتزايد على فرص التنمية الشخصية وفرص الإثراء الثقافي التي يوفرها التعليم العالي.²

المطلب الثاني: توسيع التعليم العالي كغاية للتنمية البشرية

التعليم العالي هو إحدى الفرص التي تصبوا التنمية البشرية إلى توسيعها وذلك من منطلق تمكين الناس من عيش نوعية الحياة التي لديهم أسباب لتقديرها، ولا يتوقف هذا التوسيع على كونه توسيعا كميا فقط، بل إن أهمية كبرى تولى للتوسيع النوعي للتعليم العالي ضمن منظور التنمية البشرية.

الفرع 1: إتاحة التعليم العالي للجميع

يعتبر التعليم حقاً من حقوق الإنسان، فهو منفعة عامة ومسؤولية عامة، ووسيلة من أجل تحقيق تطور الأفراد والمجتمعات. ولذلك كان لا بد من الحرص على إتاحة التعليم للجميع من أجل جعل الأفراد على قدم المساواة أمام فرص المشاركة في التنمية والاستفادة من عوائدها.

ويعتبر النمو الكبير في أعداد الطلاب على مستوى العالم اتجاهاً من الاتجاهات الأكثر لفتاً للنظر في مجال التعليم العالي خلال العقود القليلة الماضية. وتزامن هذا الاتجاه مع تأكيد مبدأ أن التعليم العالي منفعة عامة. وكان عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي عام 1970 في جميع أنحاء العالم 28.5 مليون طالب فقط، وتزايدت تلك الأعداد باطراد حتى ناهزت 100 مليون طالب في عام 2000. ومنذ مطلع الألفية الجديدة، شهد العالم أبرز حركة

¹ Jin Yang & Al, *The role of higher education in promoting lifelong learning*, UNESCO institute for lifelong learning, Germany, 2015: p.

p 7, 8.

² Ibid, p 9.

في تاريخ التعليم العالي لقبول أعداد غفيرة من الطلاب في مجال التعليم العالي وإتاحته للجميع. فقد نما العدد الإجمالي للطلاب نموا متواصلا وارتفع من 139 مليون طالب في عام 2005 إلى 181 مليون في عام 2010. واعتبارا من عام 2012، كان هناك 196 مليون طالب مقيد في مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم. وعلى الصعيد الإقليمي، شهدت قارة آسيا أكبر حركة نمو لعدد الطلاب في مجال التعليم العالي من 41 مليون طالب في عام 2000 إلى 105 ملايين عام 2012، بنسبة نمو بلغت 155%؛ وتلتها أمريكا اللاتينية حيث بلغت نسبة نمو أعداد الطلاب فيها 118%؛ وجاءت في المرتبة الثالثة أفريقيا بنسبة نمو بلغت 92%. وشهدت أوروبا أقل نسبة نمو إقليمي في عدد الطلاب المتحقين بالتعليم العالي، حيث بلغت 27% فقط خلال الإثنا عشر سنة، بل ومالت أعداد الطلاب إلى الانخفاض الطفيف في السنوات القليلة السابقة لعام 2012. وتشير التوقعات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء إلى توسع في أعداد الطلبة المتحقين بمجال التعليم العالي على المستوى العالمي حيث من المنتظر أن تصل تلك الأعداد إلى 263 مليون طالب في عام 2025.¹

ومن أجل إتاحة التعليم العالي للجميع لابد من:

- التنوع في نظم التعليم العالي، مع تشكيلة من المؤسسات التي تضطلع بمهام متنوعة وتستهدف فئات مختلفة من الدارسين، فإلى جانب القطاع العام يمكن للتعليم العالي الخاص أن يؤدي دورا مهما في هذا الصدد، هناك 17.5% من الطلاب يدرسون في مؤسسات خاصة ممولة بشكل مستقل سنة 2012.² حيث أن معظم الدول لديها نسبة صغيرة من الطلاب في هذا القطاع. ومن الاستثناءات البارزة البرازيل، تشيلي، كولومبيا، إندونيسيا، اليابان، المكسيك وجمهورية كوريا، حيث تبلغ نسبة الطلبة المتحقين بمؤسسات التعليم العالي الخاصة 80%. وفي البرازيل تحديدا يدرس 70% من الطلاب في جامعات خاصة حيث تم تنفيذ برنامج الجامعة للجميع في القطاع الخاص لتوسيع الحصول على التعليم العالي.³

بالإضافة إلى:⁴

- معالجة مشكلة نقص المعلمين عن طريق تعزيز إعدادهم وتدريبهم، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، من خلال مناهج دراسية تمكن المعلمين من تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها، وسيطلب ذلك اعتماد مناهج جديدة بما في ذلك التعلم المفتوح والمتاح عن بعد واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛

- إن إعداد المخططيين التربويين وإجراء البحوث لتحسين المناهج التربوية من الأمور أيضا التي تساهم في بلوغ أهداف التعليم للجميع؛

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مشروع تقرير أولي عن إعداد اتفاقية عالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، مرجع سبق ذكره، ص 8.

² منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الديناميات الجديدة في التعليم العالي والبحث من أجل التغيير المجتمعي والتنمية، بيان المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس، 5-8 جويلية 2009: ص. 2-4.

³ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم من أجل الناس والكوكب (بناء مستقبل مستدام للجميع)، التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، 2016: ص 233.

⁴ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم من أجل الناس والكوكب (بناء مستقبل مستدام للجميع)، مرجع سبق ذكره، ص 232.

- ويتيح اعتماد نهج التعلم المفتوح والمتاح عن بعد وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات فرصا لتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم الجيد، ولا سيما عندما يتم تبادل الموارد التعليمية المفتوحة بسهولة بين الكثير من البلدان وبين الكثير من مؤسسات التعليم العالي؛ وحسب التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 يمكن أن يساعد التعليم عن بعد والذي يرتبط بشكل أقل بالوقت والمكان وإيقاع الحرم الجامعي، على أن يصبح الحصول على التعليم العالي أكثر إنصافا وتيسيرا للتكلفة.

وكذا: ¹

- يتعين على مؤسسات التعليم العالي أن تستثمر في تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين كي يتمكنوا من الاضطلاع بالمهام الجديدة التي يفرضها تطور نظم التعليم والتعلم.

- توفير التعليم العالي بدوام جزئي يساهم في توسيع فرص التعليم للجميع، هناك من بين كل خمس طلاب من طلبة التعليم العالي يدرسون بدوام جزئي، في دول تشمل الأرجنتين، فنلندا، نيوزيلندا، بولندا والولايات المتحدة الأمريكية، على الأقل طالب واحد من بين كل ثلاث طلاب يدرس بدوام جزئي. وفي العديد من الدول، تعد دورات التعليم العالي بدوام جزئي أقل تنظيما من قبل الدولة ويتم توفيرها على الأرجح من قبل قطاع خاص مستقل. في اليابان، تقريبا جميع الطلاب يدرسون بدوام جزئي في قطاع خاص مستقل، وفي لاتفيا وهولندا تقريبا النصف منهم. في ألبانيا، الدنمارك وإيرلندا من المرجح أن يدفع الطلاب بدوام جزئي رسوم دراسية أعلى من الطلاب بدوام كامل.

الفرع 2: المساواة بين الجنسين في التعليم العالي

لقد أصبحت معظم الدول تولي أهمية كبيرة لتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم العالي نظرا لأهميته ودوره في عملية التنمية، بالرغم من ذلك لا يزال هناك تحيز للفرص نحو الذكور على حساب الإناث، حيث أنهم وبصفة عامة أقل حظا من الذكور في الالتحاق بالتعليم العالي ومواصلة الدراسة. ولذلك فإن القضاء على عدم المساواة بين الجنسين في التعليم العالي لا بد أن تكون من أولويات الحكومات، وأن يتم العمل على تشجيع التحاق الإناث بالتعليم بمختلف مراحله حتى التعليم العالي.

حسب ما ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 فإن التفاوت بين الجنسين في التعليم العالي بوجه عام، في عدد صغير نسبيا من الدول ذات التفاوت على حساب النساء في الالتحاق، فقد كان التفاوت في التخرج أصغر. على سبيل المثال، في مصر سنة 2013 التحقت 89 سيدة مقابل كل 100 رجل بالتعليم العالي، ولكن كان هنالك تكافؤ بين الجنسين في معدل التخرج. وليس من الشائع أن يتفاهم التفاوت بين الالتحاق والتخرج. في رواندا، التحقت 79 سيدة ولكن تخرجت حوالي 51 سيدة فقط مقابل تخرج كل 100 رجل سنة 2013. ولكن على الصعيد العالمي من الشائع أن يتفاهم التفاوت على حساب الرجال على مستوى الالتحاق

¹ المرجع السابق، ص. ص 231، 232.

عند التخرج. على سبيل المثال، في كوستاريكا، التحق 80 رجلاً ولكن لم يتخرج إلا 53 رجلاً مقابل تخرج كل 100 سيدة سنة 2011.¹

الفرع 3: إنصاف الفقراء في التعليم العالي

بيّن التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، أن هناك تفاوت كبير بين الطلاب الأكثر فقراً والأكثر ثراءً الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و29 سنة، من حيث الذين أكملوا بالفعل أربع سنوات من التعليم العالي والذين لم يكملوا. فبدر 76 دولة، هناك 20% من الطلاب الأكثر ثراءً ممن تتراوح أعمارهم بين 25 و29 سنة قد أكملوا أربع سنوات على الأقل من التعليم العالي، مقابل أقل من 1% من الطلاب الأشد فقراً. في الفلبين على سبيل المثال، هناك 21% من الطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 29 عاماً قد أكملوا أربع سنوات على الأقل من التعليم العالي في عام 2013، ولكن المستويات ذات الصلة كانت نسبتها 52% للطلاب الأكثر ثراءً و1% للطلاب الأشد فقراً. وفي منغوليا، هناك 72% من الطلاب الأكثر ثراءً قد أكملوا أربع سنوات على الأقل من التعليم العالي، مقابل 3% من الطلاب الأشد فقراً، في عام 2010. كما يظهر التفاوت الكبير أيضاً في بعض الدول في أوروبا الشرقية، مثل بلغاريا، وجمهورية مولدوفا، وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة.²

الفرع 4: توسيع التعليم العالي عن طريق تدويله

يعد تدويل التعليم العالي هدفاً متزايد الأهمية لسياسات الحكومات. وينظر غالباً إلى التدويل باعتباره مساهمة في تحسين نوعية التعليم وفي خلق تنوع في التعليم وتبادل أفضل للموارد التعليمية عبر الحدود بشكل عام. ويعتبر الحراك الأكاديمي الخارجي النمط الأكثر شيوعاً بين أنماط تدويل التعليم العالي. ومع ذلك يشمل المصطلح أيضاً إلقاء مزيد من الاهتمام للتدويل داخل البلدان، أي تدويل المناهج التعليمية والاستعانة بمحاضرين دوليين، والسماح بوجود طلاب مغتربين في الحرم الجامعي. ويعني تدويل التعليم العالي أيضاً تحولاً في حجم التعليم ونطاقه وفي الثقافة بوجه عام. بالنسبة للحراك الأكاديمي، فقد درس ما لا يقل عن 4 ملايين طالب خارج بلدانهم عام 2012. وتوجد أعلى نسبة للحراك الطلاب في دول آسيا الوسطى. وتشير الإحصاءات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء في عام 2012، إلى أن خمسة من بلدان المقصد على مستوى العالم تستضيف ما يقرب نصف العدد الإجمالي للطلاب الذين يدرسون خارج بلدانهم وهي كالتالي: الولايات المتحدة الأمريكية تستضيف 18% من الطلاب. المملكة المتحدة 11%، فرنسا 7%، أستراليا 6% وألمانيا 5%. وينافس أستراليا واليابان، وهما وجهتان تقليديتان للطلاب من شرق آسيا والمحيط الهادي، عدد من البلدان الجديدة التي دخلت هذا المجال مثل الصين، ماليزيا، كوريا، سنغافورة ونيوزيلندا. وتعتبر مصر والسعودية والإمارات العربية المتحدة وجهات رئيسة بين الدول

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم من أجل الناس والكوكب (بناء مستقبل مستدام للجميع)، مرجع سبق ذكره، ص. 229، 230.

² منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم من أجل الناس والكوكب (بناء مستقبل مستدام للجميع)، مرجع سبق ذكره، ص. 230.

العربية للطلاب الراغبين في الدراسة في التعليم العالي. واستضافت هذه البلدان الثلاثة 4% من الحصة العالمية من الطلاب الذين يدرسون خارج بلدانهم.¹

المبحث الثالث: التخطيط للتعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية

تتطلب التنمية البشرية هيئة الفرد ليكون عنصرا فاعلا في الحياة الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية والثقافية. فمفهوم التنمية البشرية يوسع دائرة القدرات والإمكانات للأفراد، ويتيح لهم فرصة المشاركة في صنع القرارات والتمتع بعوائد التنمية. والتعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة أخص، له الدور الأكبر والأهم في إعداد الموارد البشرية من الناحيتين الكمية والنوعية لتلبية متطلبات التنمية البشرية. من هنا تبرز مدى ضرورة الربط بين خطط التعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية.

المطلب الأول: المواءمة بين التعليم العالي وسياسات التنمية

تعتبر التنمية عملية سياقية بالضرورة، ولذلك يجب أن تكون الأنظمة التي تدعم هذه العملية - على غرار نظام التعليم العالي - مستجيبة للسياق، حيث يتكون السياق التنموي من مستويات وطنية، إقليمية، عالمية، زمنية، فردية ومجتمعية. ويمكن رصد مدى المواءمة بين التخطيط للتعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية من خلال المجالات التالية:

الفرع 1: المواءمة في مجال السياسات العامة

تؤثر السياسات العامة (الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، الثقافية، الإعلامية، الدفاعية، الأمنية والخارجية) على التعليم العالي، فعلى سبيل المثال تؤثر السياسة الاقتصادية على فرص النمو والعمالة (في تخصصات معينة ووفق معايير محددة) ومن ثم تؤثر على الطلب على التعليم العالي؛ كما من شأنها التأثير على مقدار الاستثمارات المتاحة للتعليم العالي والدخل المتاح للمواطنين من أجل الإنفاق عليه.²

ويضطلع التعليم العالي بدور التحليل والتقييم والاستباق ورصد القضايا الرئيسية للمجتمع، اعتمادا على وظيفة البحث العلمي، ومن ثم تزويد أصحاب السياسات العامة والمسؤولين عن القرار بالمعلومات والحلول الملائمة المستمدة من نتائج البحوث حتى يتمكنوا من إجراء الاختيارات استنادا إلى آراء سديدة.³

من أجل المواءمة في هذا المجال، ينبغي للتعليم العالي أن يولي أهمية كبيرة للتشاور والتحليل النقدي لقواعد البيانات عند توافرها، أو إنشائها عند الافتقار إليها. فمن شأن ذلك أن يزيد من مصداقية عمليتي التحليل وتقييم التحولات في المجتمع الناجمة عن تنفيذ السياسات، مما يسهل عملية تصحيح المسارات في الأوقات المناسبة. كما

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مشروع تقرير أولي عن إعداد اتفاقية عالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، مرجع سبق ذكره، ص. 11، 12.

² مصطفى كمال السيد، التعليم العالي والسياسة في مصر، مؤتمر قضية التعليم في مصر، مؤسسة شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، القاهرة، 23/ 24 فيفري 2008: ص 2.

³ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤية والعمل)، وثيقة عمل المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس، 5- 9 أكتوبر 1998: ص

ينبغي أن تقود السياسات إلى أفضل تخصيص لموارد التعليم العالي على نحو يتسق مع التوجهات الرئيسية للتنمية، وتعزيز البنى التشريعية والقانونية التي تنظم التعليم العالي وتيسر مهامه.¹

الفرع 2: المواءمة في مجال سوق العمل

تعتبر المواءمة بين خرجي التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل عن مدى امتلاك خريجي التعليم العالي للكفايات المطلوبة بما يحقق الانسجام مع سوق العمل والتغيرات الحاصلة فيه باستمرار من أجل القيام باحتياجات التنمية.² وتنتج عدم المواءمة عن إعداد خريجين دون التأكد من امتلاكهم المهارات اللازمة للنجاح في الحياة العملية، ودون أن يتم تمهيد الأرضية الاقتصادية في ميادين العمل والإنتاج لاستقبالهم وتوظيفهم. ففي حين تضخ مؤسسات التعليم العالي الكثير من الخريجين الذين ليست لديهم فرصة حقيقية للعمل، تكون أسواق العمل مفتقرة إلى خريجين في اختصاصات عديدة.³

وينتج عن عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، أن تتحمل المؤسسات تكاليف إعداد وتدريب موظفيها الجدد لعدة أشهر حتى يتمكنوا من تولي مهام وظائفهم؛ ويمثل هذا الوضع حالة "خسارة/ خسارة" لكل من المؤسسات والطلاب، حيث ينفق الطلاب وقتهم في الحصول على شهادة ليجدوا أنها لم تعد لهم بشكل جيد، بينما تفشل المؤسسات في الحصول على المهارة المطلوبة.⁴ ويعود السبب في وجود هوة بين مؤهلات خرجي التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وفق وجهة نظر أصحاب الأعمال، إلى أن الخريجين يعدّون ويأهلون بمنأى عن بيئة العمل الواقعية ومؤسسات التوظيف. حيث يتم التركيز على تزويدهم بالمعارف النظرية والاستراتيجيات الافتراضية غير المرتبطة ببيئة العمل.⁵

ويمكن تحقيق المواءمة في هذا المجال من خلال:⁶

التحول بالمناهج الدراسية والتي ما زالت تتمحور في أحيان كثيرة حول تكديس المعارف، فقد أصبح لزاماً الانتقال من التركيز على نقل المعرفة إلى عملية استحداثها وإعطاء أهمية أكبر للمهارات العملية المطلوبة في سوق العمل بحيث يصبح الطالب في النهاية قادراً على المبادرة وتحليل الأوضاع المركبة؛

الاستباق والتجاوب مع مجالات وأشكال العمل الناشئة الجديدة والتنبيه بها والاستعداد لها؛

إقامة علاقات شراكة بين التعليم العالي وعالم الشغل فيما يخص تدريب الطلبة وتقريبهم من الواقع العملي.

¹ المرجع السابق، ص 29. بتصرف.

² هشام محمد الصامدي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الأردن، مجلة التربية، الجزء 02، العدد 02، جامعة طنطا، مصر، جوان 2016: ص 627.

³ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤشر المعرفة العربي 2015، شركة دار الغرير للطباعة والنشر، الإمارات العربية، 2015: ص 59.

⁴ مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، الإعداد لسوق العمل والتعاون الدولي (مقاوم لمؤثر التعليم الهندي)، نشرة قراءات مختارة في التعليم العالي، العدد 32، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2013: ص 1، 2.

⁵ سليمان بن سالم الحسيني، رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي عن طريق تحقيق تكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل (دراسة ميدانية تحلل مشاريع التخرج وتستطلع آراء الأكاديميين والطلبة)، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9-11 فيفري 2016: ص 54.

⁶ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤية والعمل)، مرجع سبق ذكره، ص 30.

الفرع 3: المواءمة مع باقي المستويات التعليمية

تؤدي المواءمة بين التعليم العالي والمستويات الأخرى للنظام التعليمي إلى تكوين سلسلة تربوية متماسكة تتمحور نظمها الفرعية أو مستوياتها المختلفة حول مشروع تعليمي مشترك، مسخر هو ذاته لخدمة مشروع التنمية البشرية. وتتحقق هذه المواءمة، أولاً، بتوفير تعليم أساسي راق للجميع. وثانياً، بجعل التعليم الثانوي يعد الطلاب لمتابعة الدراسة في المستويات الأعلى. ومن بين النقاط المهمة في هذه المواءمة، أن يتناول التعليم العالي بالبحث، تحليل وتقييم مختلف مستويات النظام التعليمي.¹

ويعتبر تدريب المعلمين والتحديث المستمر لمعارفهم ومهاراتهم من بين سبل المواءمة، خاصة وأن التعليم بمختلف مستوياته يشهد تطورات عديدة بعد إدخال التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال في العملية التعليمية وازدياد الاعتماد عليها أكثر فأكثر.

الفرع 4: المواءمة مع تطلعات الفرد

يتطلع الفرد من خلال إقباله على التعليم العالي إلى اكتساب مجموعة من المؤهلات التي تحوله للمنافسة ضمن مجتمع المعرفة، وتتمثل أهم هذه المؤهلات في:²

4-1 - الكفايات المهنية: أي التناسب بين الوظيفة والاختصاص، الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة، العمل بإتقان، الرغبة الذاتية في العمل.

4-2 - الكفايات الأكاديمية: المعرفة الواسعة في مجال التخصص، الإطلاع على التطورات العلمية الحديثة، متابعة حلقات النقاش والحوار حول مجال العمل وغيرها.

4-3 - الكفايات الثقافية: الاطلاع على مواضيع خارج مجال التخصص مثل المشاكل البيئية.

4-4 - كفايات الاتصال والتواصل: القدرة على التواصل مع الآخرين إلكترونياً، تقبل رأي الآخرين، مهارات النقاش والحوار.

4-5 - الكفايات الشخصية: التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق عمل، القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال، القدرة على معالجة المشاكل بسرعة، القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب علمي، تحمل المسؤولية.

يعتبر إعداد الطالب إعداداً متكاملًا أمراً من أولويات التعليم العالي، حيث يكون إعداداً يستهدف تنميته ويشجع تقدمه الشخصي والاستقلال الذاتي والاندماج الاجتماعي، والقدرة على اتخاذ القيم وسيلة لارتقاء الفرد؛ ويتحقق ذلك من خلال تعلم روح المبادرة عن طريق المشاركة الفعالة للطلاب لا في الأنشطة التعليمية فحسب،

¹ المرجع السابق، ص 31.

² على سماعيل وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواجهة حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، 6 - 10 ديسمبر 2009: ص 11.

بل أيضا في إدارة مؤسسات التعليم العالي؛ كما وينبغي أن تكون هذه الأخيرة أكثر حساسية لشواغل الطلاب ومراعاة احتياجاتهم.¹

المطلب الثاني: بعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي

توجد العديد من الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي والتي يؤدي تبنيها إلى جعل التعليم العالي يسير ضمن سياق التنمية البشرية ويلبي متطلباتها، ولعل أهم هذه الأساليب هي حوكمة التعليم العالي، إدارة وضمان الجودة في التعليم العالي واليقظة البيداغوجية.

الفرع 1: حوكمة التعليم العالي

تعد الحوكمة من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير عبر استخداماتها في تحقيق الجودة والتميز في الأداء، ويرجع الانتشار الواسع لهذا المفهوم إلى جملة التحديات التي تواجه المؤسسات كإعادة رسم أدوار الإدارة لتحقيق الشفافية، المساءلة والمشاركة في تحمل المسؤولية وكذا مواجهة الاستبداد والفساد الإداري في المؤسسات. ومؤسسات التعليم العالي ليست بمنأى عن مثل هذه المشاكل التي تؤثر سلبا على وظائفها ولعل أهمها الوظيفة التعليمية.

1-1 – مفهوم الحوكمة

أدى الاهتمام العالمي المتزايد بموضوع الحوكمة إلى اعتقاد الكثيرين بأن مفهوم الحوكمة هو مفهوم حديث، إلا أن المتتبع لتطور هذا المفهوم يجد أن له جذورا تمتد إلى غاية أزمة الكساد العالمي (1929) حيث أدى الفصل بين الملكية والتسيير في المؤسسات إلى عدة مشاكل كسوء استغلال السلطة التقديرية من طرف الميسرين، تكاليف الوكالة والمعاملات والصراع بين الملاك والإدارة، ورأى Willamson (1987) أن ممارسات الحوكمة كفيلة بحل هذه المشكلات بالإضافة إلى تعظيم قيمة المؤسسة وإرضاء كل الأطراف.² وخلال سنوات التسعينات احتل مفهوم الحوكمة مكانة بارزة في التحليل المنهجي للسياسات العامة للتسيير وعلم اجتماع المنظمات، وبعد سلسلة الأزمات والانحيارات التي شهدتها بعض الاقتصاديات والمؤسسات العالمية (أزمة شرق آسيا 1997، أزمة شركة إنرون 2001، شركة ورلد كوم 2002، وغيرها) برز مفهوم الحوكمة بشكل أوضح على الساحة الاقتصادية العالمية.³

عرفت OCDE (1999) الحوكمة بأنها "النظام الذي يضبط العلاقة بين إدارة المؤسسة، مجلس إدارتها، مساهميهما والأطراف الأخرى ذوي المصالح، حيث أن الحوكمة تحدد الهيكل الملائم الذي تستطيع من خلاله المؤسسة وضع أهدافها والوسائل لمتابعته وضمان الرقابة على النتائج المحققة".⁴ وعرفت لجنة Cadbury (1992)

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤية والعمل)، مرجع سبق ذكره، ص 34.

² عدنان قباجة وآخرون، تعزيز حوكمة الشركات في فلسطين، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (mas)، فلسطين، 2008، ص 11.

³ Canet Raphael, **Qu'est-ce que la gouvernance ?**, Conférence prononcée dans le cadre du Séminaire Les nouveaux modes de gouvernance et la place de la société civile, organisé par le Service aux collectivités de l'UQAM, – Montréal, Écomusée du fiermonde – 16 mars 2004: p 3.

⁴ Ebondo Wa Mandzila, **La gouvernance de l'entreprise (une approche par l'audit et le contrôle interne)**, l'harmattan, France, 2006: p 14.

بأنها "النظام الذي بواسطته تدار المؤسسات وتراقب".¹ بينما عرفها Williamson (1999) بأنها "النظام الذي يقيس مقدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها ضمن إطار أخلاقي محدد نابع من داخلها باعتبارها هيئة معنوية لها أنظمتها وهيكلها الإدارية، دون الاعتماد على سلطة أي فرد أو نفوذه الشخصي".²

ويعني تطبيق الحوكمة من قبل المؤسسة أنها تلتزم ب:³

- الانضباط: حيث تحرص على إتباع السلوك الأخلاقي في كل العمليات والأنشطة والقرارات التي تتخذها؛
- الشفافية: أي المصداقية والوضوح والإفصاح والمشاركة عن طريق تقديم صورة حقيقية لكل ما يحدث في المؤسسة؛

- الاستقلالية: يقصد بها الفصل بين الملكية والإدارة وكذا استقلالية الرقابة عن التنفيذ؛
- المساءلة: أي أن كل مسؤول في المؤسسة معرض للمساءلة عن عمله أمام المساهمين؛
- المسؤولية: تنبع هذه المسؤولية من إدراك المؤسسة لحقوق جميع الأطراف المهتمة بالمؤسسة والتي تتضمنها اللوائح والقوانين التنظيمية؛

- العدالة: أي أن يعامل مختلف الأطراف بالتساوي وخاصة مساهمي الأقلية؛
- المسؤولية الاجتماعية: وهي أن تتحمل المؤسسة مسؤوليتها الاجتماعية اتجاه مجتمعها الداخلي (عمال، مسيرون، مساهمون وغيرهم) واتجاه مجتمعها الخارجي (زبائن، جمعيات، جماعات محلية وغيرهم).

وتعرف حوكمة التعليم العالي بأنها الطريقة التي يتم من خلالها توجيه وإدارة ومراقبة أنشطة التعليم العالي عبر جملة من الترتيبات الرسمية وغير الرسمية التي تسمح لمؤسسات التعليم العالي بصناعة القرار واتخاذ الإجراءات لتحقيق أهدافها، ومناقشة القضايا البارزة التي تهم الأفراد من داخل وخارج مؤسسات التعليم العالي.⁴ وتعرف حوكمة التعليم العالي أيضا بأنها تطبيق لمعايير ونظم الجودة والتميز التي تحكم أداء مؤسسات التعليم العالي بما يحقق سلامة التوجهات وصحة التصرفات ونزاهة السلوكيات، وبما يضمن تحقيق الشفافية والمساءلة والمشاركة من قبل جميع الأطراف وتغليب مصلحة المؤسسة على المصالح الفردية، مما يؤدي إلى تطوير الأداء المؤسسي.⁵

¹Commission économique pour l'Afrique, **Rapport sur la gouvernance en Afrique 2**, Commission économique pour l'Afrique, 2009: p 128.

²عدنان قباجة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 31.

³صديقي خضرة، **المسؤولية الاجتماعية في ظل حوكمة الشركات**، الملتقى الدولي الثالث حول منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، جامعة بشار، 14 و15 فيفري 2012: ص.ص 5، 6.

⁴فاروق جعفر عبد الحكيم، **حوكمة الجامعات مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة**، مجلة العلوم التربوية، العدد 01، الجزء 02، القاهرة، جانفي 2011: ص 318.

⁵خالد خميس السر، **عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها**، ورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي، هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، غزة، مارس 2013: ص 38.

1-2 - أهمية حوكمة التعليم العالي ومبادئها

- أهمية حوكمة التعليم العالي

ظهر مفهوم حوكمة التعليم العالي كرد فعل عن الأزمات التي تواجه مؤسساته المختلفة وكمحاوله لإيجاد حلول لها، ولعل أبرز تلك الأزمات هي الناتجة عن تكليف الإدارات من قبل السلطة التنفيذية باتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ودون أن يكون لهم (الطلبة وأعضاء هيئة التدريس) الحق في مناقشة هذه القرارات أو الاعتراض عليها، وهو ما يعيق من مشاركتهم في الحياة الجامعية، ويقود ذلك بدوره إلى ضعف تطور مؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال تؤخذ القرارات المتعلقة بالمناهج التعليمية دون أن يكون للطلبة حق المشاركة في صياغة خطط هذه المناهج وأهدافها، بينما تهدف فكرة الحوكمة إلى وضع كافة الأطراف أمام مسؤولياتهم، وتعد الحوكمة مفتاح الوصول إلى تعليم عالي رفيع المستوى والمضمون¹، إن الهدف من تبني الحوكمة كأسلوب إداري في مؤسسات التعليم العالي هو تحقيق الإدارة الإبداعية التي تعتمد على التغيير نحو الأحسن في جميع النواحي الإدارية من هيكل تنظيمي، إدارة موارد مالية وبشرية، إدارة نظم المعلومات وغيرها، مما سيقود إلى الجودة في مؤسسات التعليم العالي، سواء المتعلقة بجودة المخرجات، المناهج، هيئة التدريس وغيرها.

- مبادئ حوكمة التعليم العالي

من بين أهم مبادئ حوكمة التعليم العالي التي يجب الاهتمام بها ومراعاتها أثناء صياغة السياسات الإدارية والتشغيلية والعلمية ما يلي:²

- صيانة حقوق أعضاء مجلس الجامعة: يتكون مجلس الجامعة في أغلب الأحيان من رئيس الجامعة ومساعديه وعمداء الكليات وكذا الأعضاء المنتخبين والأطراف ذات المصلحة، ولأعضاء المجلس حقوق لا بد أن تراعى بالكامل، وتتلخص في السماح لكل عضو بإبداء رأيه وسماعه وإعطائه الفرصة لقول ما يراه مناسباً في إدارة الجامعة، ومكافأته ماليا لقاء ما يقوم به من عمل ونشاط ضمن مجلس الجامعة، فضمن هذه الحقوق سيكون حافزاً للأعضاء في إدارة نشاطهم بشكل سليم وبما يتفق مع التشريعات القانونية وتطبيقها بشكل كامل؛
- المساواة في التعامل مع أعضاء مجلس الجامعة: ويقصد بذلك أن يتعامل رئيس المجلس مع أعضاء المجلس بشكل متساوي وألا ينحاز إلى مجموعة من الأعضاء ويقربهم إليه على حساب مجموعة أخرى، ففوق ذلك يخلق فجوة بين الأعضاء مما يؤثر على نشاطهم؛

¹ جمال حلاوة ونداء دار طه، واقع الحوكمة في جامعة القدس، مجلة أداء المؤسسة الجزائرية، العدد 02، 2013، ص 89. بتصرف.

² حاكم محسن محمد، ضوابط وآليات الحوكمة في المؤسسات الجامعية، المؤتمر العربي الثاني: الجامعات العربية (تحديات وطموح)، المغرب، 21-24 ديسمبر 2008، ص.322،

- ضمان واحترام حقوق أصحاب المصالح: يجب على الجامعة التواصل مع المجتمع والتفاعل معه من خلال ما تقدمه من أنشطة علمية وثقافية، وأن تراعي مصالح مختلف الأطراف الذين يكونون مجتمعها الذي تنشط فيه من عاملين، طلبة، هيئة التدريس، سوق العمل، الجماعات المحلية، الجمعيات الغير حكومية وغيرها؛
- الإفصاح والشفافية: الإفصاح هو توضيح السياسات العلمية والتربوية والتشغيلية للجامعة على مستوى مجلس الجامعة ولكل المعنيين، أي عدم إخفاء أية معلومات أو برامج أو سياسات، أما الشفافية فتعني أن تطرح الأفكار والآراء وتناقش بروح من التعاون والتنسيق؛
- مسؤولية مجلس الجامعة: وهي أن يتم تحديد المهام والمسؤوليات لأعضاء مجلس الجامعة بوضوح إذ أن ذلك يسهل ممارسة الإدارة بشكل كفاء وسليم ينسجم مع مبادئ وآليات الضبط والحوكمة المعمول بها وفقا للتشريعات القانونية؛
- تجنب تضارب المصالح لأعضاء مجلس الجامعة: وهذا مبدأ في غاية الأهمية إذ يجب أن يتجنب متخذ القرار تصادم أو تضارب مصالح أعضاء مجلس الجامعة إذ أن ذلك قد يؤثر بشكل سلبي على سير إدارة الجامعة ويؤدي إلى نتائج عكسية، لذا فإن تحقيق التوازن في الحقوق والمصالح يعد من الأولويات.

1-3 - نماذج حوكمة التعليم العالي وموقفها

- نماذج حوكمة التعليم العالي

تسير محاولات وضع نموذج لحوكمة التعليم العالي وفق مسارين، فالأول يسعى إلى خلق إطار موحد لحوكمة مؤسسات التعليم العالي يكون صالحا للتطبيق في أي نظام من نظم التعليم العالي، بينما المسار الثاني فيسعى إلى استقصاء الأنماط المختلفة لحوكمة التعليم العالي في ضوء الخصائص الخاصة بكل نوع من نظم التعليم العالي. والملاحظ أنه لا يوجد نموذج حوكمة موحد يتناسب مع جميع نظم التعليم العالي. من بين أهم الدراسات التي سلطت الضوء على نماذج حوكمة التعليم العالي، دراسة تركمان (2008) حيث قام بدراسة نماذج حوكمة التعليم العالي الخاصة ببريطانيا، استراليا وأمريكا آخذا بعين الاعتبار قلة التوجيه الحكومي في هذه الأنظمة على ما هو عليه في الأنظمة الأوروبية، وقد توصل إلى التمييز بين أربعة نماذج للحوكمة هي النموذج الأكاديمي، نموذج الشركات، نموذج الأمعاء ونموذج أصحاب المصالح، كما يلي:¹

- **النموذج الأكاديمي:** وهو النموذج الأكثر تمسكا بالتقاليد قائم على فكرة أن تخضع الجامعات لحوكمة الموظفين الأكاديميين، وهناك عدة طرق لتبني مثل هذا النهج مثلا من خلال منح سلطة اتخاذ القرار لمجلس أكاديمي، أو من خلال وجود تمثيل فعال للموظفين الأكاديميين في المجالس الحاكمة، أو عبر تعيين أحد الأكاديميين البارزين كرئيس أو مسؤول.

¹ أحمد محمد أحمد برقان، عبد الله علي القرشي، حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات، المؤتمر الدولي: عولمة الإدارة في عصر المعرفة، جامعة الجنان، لبنان، 15-17

ديسمبر 2012: ص.ص 16-18.

- **نموذج الأمناء:** يقوم هذا النموذج على الثقة في أعضاء مجلس الأمناء غير المنتخبين والذين لا يمثلون أغلب أصحاب المصلحة، وتمنح لهم سلطات ومسؤوليات وهم مطالبون بالإبلاغ عن أية عوامل تشكل تضارباً في المصالح والوصاية.

- **نموذج أصحاب المصالح:** تسند فيه الحوكمة إلى مجموعة كبيرة من أصحاب المصلحة بما في ذلك الطلبة، الموظفون الأكاديميون، الخريجون، المؤسسات الداعمة، الحكومة والمجتمع المحلي.

- **نموذج الشركات:** كاستجابة للآزمات المالية والحاجة إلى تحسين إدارة مؤسسات التعليم العالي ظهر هذا النموذج الذي يقوم على افتراض أن تطبيق أساليب الشركات كالمساءلة المالية سوف يساعد على تحسين النتائج ويدل هذا النموذج عادة على أن رئيس الجامعة هو عبارة عن مدير شركة مهني وليس أكاديمياً فحسب.

- معوقات حوكمة التعليم العالي

تتعدد معوقات حوكمة التعليم العالي من نظام إلى آخر، ويمكن على العموم إجمال هذه المعوقات فيما يلي:¹

- الثقافة السائدة في المجتمع: إن الثقافة السلبية المكتسبة من المجتمع ثقافة العزوف عن المشاركة وعدم الثقة في إمكانية التغيير تؤثر على الطلبة، فيسلمون بأن ليس من حقهم الاعتراض على وجهات نظر عضو هيئة التدريس، سواء على مستوى النقاشات العامة إن وجدت أو على مستوى مناهج التدريس، ونفس الشيء بالنسبة لمسألة استحقاق عضوية هيئة التدريس للترقية، يلاحظ أن المجلس الإداري هو من يفصل في ذلك وليست اللجان العلمية المؤهلة لتقييم الإنتاج العلمي، والكثير من هذه الممارسات التي تغيب المشاركة وتمنعها في حين أن المشاركة هي من أهم مبادئ الحوكمة؛

- المناخ السياسي العام: يؤثر المناخ السياسي إذا كان قمعياً على مدى اهتمام الطلبة بشؤونهم داخل الجامعة، فالكبت السياسي في البلاد يؤدي إلى الخلط بين مفهوم العمل الحزبي والعمل النقابي داخل الجامعة، وعدم وجود ديمقراطية حتى في انتخابات الاتحادات الطلابية، فسيطرة المنطق الأمني على كافة مناحي الحياة السياسية له تأثيره السلبي على المشاركة والمسؤولية في الوسط الطلابي؛

- طريقة إدارة الجامعة: إن المشكلة الأساسية في طريقة إدارة الجامعة تكمن في الطريقة التي من خلالها يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية عموماً بداية من رئيس الجامعة إلى عمداء الكليات و رؤساء الأقسام وغيرهم، فهؤلاء جميعاً يتم تعيينهم من قبل السلطات الإدارية والتنفيذية ولا ينتخبون لتولي مناصبهم، وهو ما ينعكس على درجة استقلالية كل منهم في مواجهة رئيسه الأعلى، مما يعوق بشكل مباشر إمكانية الحوكمة التي تضع معايير لتقييم القيادات الجامعية وقياس أدائها؛

- غياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية: يؤثر عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة العامة داخل الجامعة على إمكانية حوكمتها، فغالبا ما يفضل عضو هيئة التدريس تجنب الصدام مع إدارة الجامعة تفادياً

¹ أحمد عزت، بحث قانوني حول مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها، على موقع الانترنت: www.qadaya.net/node/3068، تاريخ الإطلاع: 2016/10/18.

لتعسفها الذي قد يؤثر على مكتسباته المادية، أيضا غياب التنظيمات المستقلة لأعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى غياب تنظيمات مستقلة للطلاب داخل الجامعة.

- غياب الاستقلالية: تعاني بعض مؤسسات التعليم العالي من ضعف في الحوكمة بسبب تعدد الجهات الرقابية وجهات التدخل واحتماء البعض وراء العلاقات الشخصية مما يؤدي إلى عدم احترام توصيات المجالس الأكاديمية، لذا تعد استقلالية مؤسسات التعليم العالي ضرورة ومتطلبا أساسيا للتميز والريادة، كما تعتبر الاستقلالية المالية لمؤسسات التعليم العالي من العوامل التي تساعد كثيرا في تطبيق الحوكمة.¹

الفرع 2: إدارة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تعتبر إدارة الجودة الشاملة وكذا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من بين المداخل الحديثة الفعالة في إدارة التعليم العالي.

2 - 1- تعريف الجودة في التعليم العالي

يعرف Sally Brown الجودة في التعليم بأنها "كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلاب، وكل ما يؤدي إلى تحسين مستوى الفهم والاستيعاب، ويزيد من قدراتهم على حل القضايا أو المشكلات التي تواجههم، ويزيد من قدراتهم على توصيل المعلومات بشكل فاعل، واستثمار ما تعلموه في التصرف مع الأمور التي تواجههم، وفيما سيدرسون."²

كما جاء في مؤتمر اليونسكو للتعليم عام 1998 أن الجودة في التعليم العالي هي مفهوم متعدد الأبعاد، وينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي.³

2 - 2- تعريف ضمان الجودة في التعليم العالي

عرفت اليونسكو مصطلح ضمان الجودة بأنه عملية منظمة ذات صيرورة ممتدة زمنيا (من سنة لسنتين)، يتم فيها تقييم مؤسسة التعليم العالي ككل (الضمان المؤسسي)، أو تقييم أحد برامجها (الضمان المتخصص)، بناء على لائحة من المعايير والمقاييس المتفق عليها.⁴

¹ يعقوب عادل ناصر الدين، إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد 02، المجلد 01، جامعة المنصورة، مصر، بلون ذكر سنة النشر، ص 4.

² مبارك عبد الوهاب حسن، تطبيق معايير جودة التعليم في المؤسسات التعليمية العليا في نيجيريا (كلية التربية العليا لولاية جيجاوا نموذجاً)، المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9-11 فيفري 2016: ص 228.

³ نعيمة محمد أحمد، ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع، المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9-11 فيفري 2016: ص 632.

⁴ فيصل محمد عبد الوهاب سعيد، معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية ما بين أهمية النظرية وآليات التطبيق، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، أيام 01-03 أبريل 2014: ص 63.

يمكن تعريف ضمان الجودة كذلك بأنها مجموعة من الأنشطة والأساليب والإجراءات والعمليات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ على استمراريته داخل مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال التقييم المستمر لكل مكونات وأنشطة التعليم العالي.¹

2-3 - أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يؤدي تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وبشكل منظم، إلى إحداث التغيير والتحديث في النظام التعليمي، حيث يتم التركيز من خلالها على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر. وأهم فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ما يلي:²

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي حيث تصبح هذه الأخيرة قادرة على تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها؛

- المساعدة في تركيز جهود مؤسسات التعليم العالي على إتباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل؛

- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم، والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام؛

- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة؛

- تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين؛

- السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها؛

- رفع مستوى أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي، وزيادة ولائهم؛

- تخفيض تكاليف الخدمات والتشغيل.

2-4 - صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

حسب (Becket & Brookes 2008) هناك سببين رئيسيين يجعلان من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عملية صعبة. حيث يمثل السبب الأول في كون مفهوم "الجودة" له معاني تختلف باختلاف أصحاب المصلحة في التعليم العالي وقد تكون معاني متناقضة؛ إذ يهتم أصحاب المصلحة الخارجيين بإجراءات ضمان الجودة التي تعتبر ضرورية لتوفير ثقة كافية بأن المنتج أو الخدمة سوف تستوفي المتطلبات المحددة للجودة. بينما لا ينصب تركيز أصحاب المصلحة الداخليين على ضمان الجودة فحسب، بل أيضا على تعزيز

¹ سحر محمد أبو راضي محمد، تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، أيام 01-03 أبريل 2014، ص 244.

² عاقلي فضيلة بنت العربي، كري غنية، ضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة (تجربة الجزائر)، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، أيام 02-04 أبريل 2013، ص 480.

الجودة والزيادة الشاملة في العملية التعليمية والتعليمية من خلال ممارسات أكثر ابتكاراً، والاعتماد على التقييم الذاتي وآراء الطلاب في تقييم الجودة.¹

أما السبب الثاني في صعوبة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فيرجع إلى الطبيعة المعقدة للمنتج العلمي، إذ يتكون النظام التعليمي من مدخلات، عمليات التحويل والمخرجات، وتتمثل المدخلات في الموارد البشرية، المادية والمالية في مجال التعليم؛ أما عمليات التحويل فتتمثل في التعليم والتعلم، البحث، الإدارة، وتحويل المعارف؛ أما بالنسبة لمخرجات النظام التعليمي فيمكن أن تكون ملموسة أو غير ملموسة وتتمثل على سبيل المثال في العمالة، الأرباح، الرضا وغيرها. كل هذا يخلق مزيداً من الصعوبة في تصور الجودة لأن مختلف أجزاء النظام لها متطلبات مختلفة.²

الفرع 3: البقطة البيداغوجية

ظلت البقطة الإستراتيجية لسنوات مفهوماً غامضاً، حتى في قطاع التعليم لم يتجلى عنها هذا الغموض، إذ غالباً ما ينظر إليها بشكل خاطئ على أنها أحد أنواع المراقبة أو حتى التجسس. بالرغم من ذلك فإن التعليم وجهاته الفاعلة قد تحقق أكبر قدر من الاستفادة من أنشطة البقطة البيداغوجية والتي هي أحد أنواع البقطة الإستراتيجية.

3-1 - تعريف البقطة الإستراتيجية

عرف Lesca (1997) البقطة الإستراتيجية بأنها مجموع العمليات المستمرة التي من خلالها تقوم مجموعة من الأفراد بطريقة تطوعية بجمع واستعمال معلومات استباقية عن التغيرات التي قد تحدث في البيئة الخارجية للمؤسسة، بهدف خلق فرص الصفقات وتقليل المخاطر وعدم اليقين بشكل عام. وتشمل هذه المعلومات علامات الإنذار المبكر، والهدف من البقطة الإستراتيجية هو التصرف بسرعة كبيرة وفي الوقت المناسب.³

كما عرفت البقطة الإستراتيجية بواسطة المنظمة الفرنسية للتقييس (AFNOR) أنها النشاط المستمر والمتكرر إلى حد بعيد للمراقبة الفعالة، بهدف استباق التغيرات الطارئة في المحيط التكنولوجي، التجاري، المجتمعي وغيرها.⁴

ويعرفها Cartier Michel على أنها النشاط الذي يمكننا من البقاء على علم بكل المستجدات في القطاع الذي نشغله.⁵

¹Becket & Brooker, **Quality management practice in higher education (what quality are we actually enhancing?)**, journal of hospitality-leisure sport and tourism education, vol. 7, No. 1, academic paper, 2008: p.p 41, 42.

²Idem

³Lesca. H, **Veille stratégique concepts et démarche de mise en place dans l'entreprise**, guides pour la pratique de l'information scientifique et technique, ministère de l'éducation nationale de la recherche et la technologie, 1997: p 27.

⁴حزرة رملي، دراسة استطلاعية حول واقع البقطة الإستراتيجية في مؤسسات صناعة الأدوية بقسنطينة، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، العدد 02، جامعة أم البواقي، ديسمبر 2014: ص 256.

⁵ولد عابد عمر وعولاطي لمين، آليات تطبيق البقطة الإستراتيجية بالمؤسسات الاقتصادية الجزائرية (نموذج مقترح: دراسة تطبيقية بمؤسسة الاسمنت بالشلف)، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 17، جانفي 2017: ص 4.

3-2 - تعريف اليقظة البيداغوجية

ظهر مفهوم اليقظة البيداغوجية لأول مرة عام 2000 بـ Québec حيث يحتوي الموقع الإلكتروني للبعثة التربوية لمجلس الشيوخ، على تعريف لليقظة البيداغوجية على أنها كل عمليات الإدراك التي تشمل الكشف عن الإشارات الداخلية والخارجية، الضعيفة والقوية التي قد تؤثر على رسالة الجامعة. وتهدف إلى تحفيز وتشجيع وممارسة البحوث التي تجري في مجال التعليم وتوفير مكان اجتماع افتراضي للأساتذة، الباحثين، المعلمين من كل المستويات، المكونين، الطلاب وأصحاب المصلحة المهتمين بهذا الأمر.¹

كما تعرف اليقظة البيداغوجية بأنها عملية منتظمة للبحث والتحليل واختيار المعلومات ذات الصلة في مجال التعليم التي يمكن أن تحقق مزايا تنافسية في سياق البحث لجميع الجهات الفاعلة في التعليم.²

3-3 - أهداف اليقظة البيداغوجية

يضع J. Paul Pinte السياق والأهداف المحددة لمفهوم اليقظة البيداغوجية والمتمثلة فيما يلي:³

- تهدف اليقظة البيداغوجية إلى تعزيز ودعم تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التعليم، عن طريق إطلاع أصحاب المصلحة في مجال التعليم بشأن موارد التعلم المتاحة والممارسات التربوية المبتكرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛

- دعم الجهات الفاعلة في التدريس خلال سعيها للتمكن من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية من خلال تطوير المهارات مثل البحث الفعال عن الموارد التربوية أو حتى إنشاء سيناريوهات تعليمية تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛

- اليقظة البيداغوجية تعزز طرق الوصول إلى المعارف، ونقل المعرفة بين مختلف الجهات الفاعلة الداخلية والخارجية في الجامعة؛

- اليقظة البيداغوجية تدعم الطالب في تعلمه، وتعزيز نشاطه الخاص والمساهمة في مكافحة الفشل من خلال وسائل تعليمية مهمة وخاصة دروس التدريب الذاتي؛

- العثور على سبيل المثال على المواقع الإلكترونية للمؤسسات التعليمية وتنشيط الموارد التربوية ذات الصلة التي يقترحها الزملاء وذلك لإدراجها والترويج لها عبر الموقع الإلكتروني للمؤسسة التعليمية؛

- تعقب، معالجة، مشاركة وتأمين المعلومة من أجل إدارة أحسن للمعرفة.

¹Mohamed Ghazi Khenissi, **Vers la qualité et l'employabilité par un marketing de veille pédagogique et stratégique universitaire**, thèse de doctorat, gestion et management, université de Toulon et du Var, France, 2014: p 90.

²Jean Paul Pinte, **La veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance au XXI^{ème} siècle**

(application à la conception d'une plate forme de veille et de partage de connaissance en éducation: Commun@utice), thèse de doctorat, domain stic.comm, université MarneLa Vallée, France, 2006: p 341 .

³Ibid, p.p 336, 337.

3-4- معوقات اليقظة البيداغوجية

تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال في بداية هذا القرن تحديا لدرجة أنه يمكن أن تسبب أزمة وتعطل نظام التعليم، كما تحمل مخاطرة كبيرة بدعمها لاستقلالية المتعلمين وعكس هرم الفاعلين التعليميين. وبالرغم من اكتساب تكنولوجيا المعلومات والاتصال مكانة مهمة في المجتمع، إلا أنها لا تزال بطيئة في العثور على مكانتها الحقيقية في نظام التعليم، فالملاحظ أنه بينما ينغمس الشباب في استخدام وسائط تكنولوجيا عدة، لا تزال السلطات التعليمية تميل إلى الحفاظ على الأسلوب الوحيد كتابة/ قراءة. وتواجه ممارسة اليقظة البيداغوجية معوقات من أبرزها ما يلي:¹

- أن الإنتاج الحالي للموارد التعليمية ليس مدعوما بالمعايير التعليمية التربوية، وإنما بمعايير تتعلق بالمصالح التقنية والربح الدقيق، فالمنتجات التعليمية ليست مصممة ضمن منظور تربوي، وهي في الواقع تتطلب من المتعلم أن يخلق بنفسه تقاربا مع المنتج؛
- أن مواقف المعلمين اتجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتسم بصعوبة فهم الطبيعة الهيكلية للتغيرات التي يطلب منهم إدارتها ومرافقتها؛
- وجود فجوة بين المعرفة الأكاديمية التي ينقلها المعلمون وما ينظر إليه الطلاب اليوم مع ظهور تكنولوجيا جديدة للمعلومات والاتصال.

¹ Jean Paul Pinte, **Les outils de la veille pédagogique**, XXII^{ème} Congrès International de Pédagogie Universitaire, AIPU Maroc et Université Caddi Ayyad, Marrakech- Maroc, May 2004 : p.p 4, 5.

خلاصة الفصل

يرتبط كل من التعليم والتنمية ببعضهما ارتباطا تبادليا وثيقا، وتظهر أهمية هذه العلاقة من خلال إجماع مختلف النظريات الاقتصادية (النظرية الكلاسيكية، نظرية رأس المال البشري، النظرية الليبرالية الجديدة في اقتصاديات التعليم ونظرية النمو الداخلي) على ضرورة الاهتمام بالتعليم وتطويره لما له من عوائد إيجابية على التنمية، سواء كانت عوائد نقدية أو عوائد غير نقدية.

تتمثل العوائد النقدية للتعليم في الزيادة في الدخل القومي الحقيقي التي تقتزن بالتعليم، كما يمكن حساب العائدات الفردية للتعليم بعدة طرق، كطريقة معدل العائد الداخلي، طريقة دالة الكسب، طريقة معدل العائد المختصرة وطريقة العائد بالتكلفة العكسية. أما بالنسبة للعوائد غير النقدية للتعليم فتتعلق بأثر التعليم على الصحة الشخصية، الخصوبة والكفاءة الاستهلاكية وذلك على المستوى الفردي؛ أما على المستوى المجتمعي فعوائد التعليم تتمثل في أثره على الصحة العامة، معدلات نمو السكان، الديمقراطية، حقوق الإنسان، الحياة الأسرية، البيئة، معدلا الجريمة والأجيال اللاحقة.

تسير العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية وفقا لمسارين يغذي أحدهما الآخر، يتمثل المسار الأول في كون التعليم العالي أداة لتحقيق التنمية البشرية عن طريق دوره في تحقيق النمو، توزيع الدخل، تعزيز الصحة وتحقيق هدف التعلم مدى الحياة. بينما يتعلق المسار الثاني باعتبار التعليم العالي غاية من غايات التنمية البشرية، من خلال العمل على إتاحة التعليم العالي للجميع، المساواة بين الجنسين في التعليم العالي، إنصاف الفقراء وتدويل التعليم العالي.

في ظل هذه العلاقة التبادلية ما بين التعليم العالي والتنمية البشرية، تبرز مدى ضرورة الربط بين خطط التعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية من خلال رصد مدى مواءمة التخطيط للتعليم العالي مع سياسات التنمية في مجال السياسات العامة، مجال سوق العمل، ومدى المواءمة مع باقي المستويات التعليمية وتطلعات الفرد. توجد العديد من الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي والتي يؤدي تبنيها إلى جعل التعليم العالي يسير ضمن سياق التنمية البشرية ويلبي متطلباتها، ولعل أهم هذه الأساليب هي حوكمة التعليم العالي، إدارة وضمان الجودة في التعليم العالي واليقظة البيداغوجية.

الفصل الرابع

إصلاحات التعليم العالي
وواقع التنمية البشرية
في الجزائر

تمهيد

يعتبر العنصر البشري هو العامل الحاسم في معادلة التنمية البشرية، ولذلك كان الاهتمام به وتعليمه وتطوير قدراته أهم التحديات التي تواجه الدول النامية في سعيها لتحقيق التنمية البشرية. والجزائر واحدة من بين هذه الدول التي أدركت أهمية العنصر البشري في عملية التنمية البشرية، وخاصة العنصر المؤهل تأهيلا عاليا، والذي يتمتع بكفاءات في التخطيط، التسيير، القيادة، الابتكار، الإبداع والإتقان وغيرها من الكفاءات في مختلف المجالات. وقد تم ترجمة هذا الإدراك من خلال سياستها في التعليم وخاصة التعليم العالي، إذ يعول عليه كثيرا في كسب رهان التنمية البشرية عن طريق تحسين مخرجاته كما ونوعا، وهو الهدف الذي شهدت لأجله منظومة التعليم العالي الجزائري عدة إصلاحات وتشريعات كان بعضها ناجحا، في حين أن البعض الآخر لم يحقق الأهداف المأمولة.

يستعرض هذا الفصل من خلال المبحث الأول التعليم العالي في الجزائر من حيث نشأته، هيكلته والإصلاحات التي شهدتها. بينما يتناول المبحث الثاني نظام الليسانس - ماستر - دكتوراه (LMD) كآخر وأهم إصلاح في منظومة التعليم العالي في الجزائر، بدءاً بتحليل خلفية تبني هذا النظام الجديد في الجزائر وتحديد ماهيته، والتطرق لتنظيمه البيداغوجي والإجراءات المرافقة له، وانتهاءً إلى المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام الـ LMD وأهم مقترحاته. أما المبحث الثالث فقد أُفرد لواقع التنمية البشرية في الجزائر من خلال تحليل وتفسير مؤشرات الـ PNUD المتعلقة بدليل التنمية البشرية والأدلة التكميلية له.

المبحث الأول: التعليم العالي في الجزائر: النشأة، الهيكلة، والإصلاحات

يستعرض هذا المبحث صورة وصفية عامة عن التعليم العالي في الجزائر من خلال التركيز على ثلاثة نقاط رئيسية، الأولى تتمثل في تاريخ نشأة التعليم العالي في الجزائر عبر ثلاثة مراحل، وهي مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي، مرحلة الاحتلال الفرنسي، وأخيراً مرحلة الاستقلال. أما النقطة الثانية فتتعلق بهيكلة التعليم العالي الجزائري بالتطرق لأنواع مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات البحث العلمي في الجزائر وكذا الهيئات الوطنية للتعليم العالي والمهام المنوطة بها. وفي آخر نقطة يسلط الضوء على إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترات (1970-1962) و(1971-1998) و(1999-2003)، بينما الإصلاح الأخير الذي تُبني من خلاله نظام ال LMD فسيتم تناوله في المبحث الثاني بتفصيل أكثر.

المطلب الأول: نشأة التعليم العالي في الجزائر

ينقسم تاريخ التعليم العالي في الجزائر إلى ثلاثة مراحل رئيسية وهي مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي، مرحلة الاحتلال الفرنسي ومرحلة الاستقلال. وقد تأثر التعليم العالي في كل مرحلة منها بالظروف الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والثقافية للبلاد، وذلك على النحو الآتي:

الفرع 1: التعليم العالي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي

تميزت المؤسسة التعليمية الجزائرية منذ الفتوحات الإسلامية بالطابع الديني، وقد تمثلت في المساجد، المدارس القرآنية والزوايا، وخاصة في عهد الموحدين (1121م - 1269م) حيث بدأت بتوفير السكن والمنح لطلابها، واعتمد تمويلها على الأوقاف والتبرعات¹. وبقيام الدولة الزيانية بتلمسان، عرف المجتمع الجزائري نهضة فكرية وثقافية هامة، فقد بنا الزيانيون خمس مدارس كانت عبارة عن معاهد عليا للتعليم، فازدهرت العلوم الدينية واللغوية والأدبية في العهد الزياني².

وفي العهد العثماني استمر انتشار التعليم وحيثه، وكانت المؤسسة التعليمية الجزائرية تقدم التعليم على مرحلتين، مرحلة ابتدائية في الكتاب، المسيد أو الجامع؛ ومرحلة عليا تلقن في الزوايا والمدارس، بالإضافة إلى التكوين في الخارج بجامع الزيتونة أو الأزهر³.

الفرع 2: التعليم العالي في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي

عمدت فرنسا منذ دخولها للجزائر إلى محاربة التعليم العربي بكل أشكاله ومستوياته، فقد وجدت تعليماً منتشراً عبر الأرياف والمدن، حيث كانت نسبة الأمية متدنية جداً، كما سعت إلى زرع التعليم الفرنسي بدلا من

¹ بوشعالة سميرة، تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين الماضي والحاضر، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 14، جامعة سكيكدة، 2017: ص 66.

² عبد الرؤوف جناوي، الجزائر في التاريخ (نظرة على الأوضاع التعليمية السائدة في كل عصر)، 22 ماي 2015، على موقع الانترنت: www.zedni.com، تاريخ الإطلاع: 2018/02/27.

³ بوشعالة سميرة، مرجع سبق ذكره، ص 67.

التعليم العربي، فأنشأت مدارس ابتدائية ومتوسطات فرنسية؛¹ وفيما يخص التعليم العالي فقد أنشأت مدرسة الطب العسكري بالجزائر عام 1833 وقد هدفت في المقام الأول إلى مساعدة الجيش والسكان الأوروبيين الذين يواجهون ظروفًا مناخية وصحية صعبة، وتكوين الأطباء القادرين على مرافقة وتعزيز الغزو الفرنسي.² ثم أسست أربعة كليات، حيث أنشأت كلية الطب والصيدلة في الجزائر العاصمة عام 1859*، ثم كليات العلوم، الآداب والقانون عام 1879، وفي عام 1909 تم تجميع هذه الكليات مع معاهد أخرى لتتشكل جامعة الجزائر³، بالإضافة إلى ملحقتي وهران وقسنطينة، وبعض المدارس التي تتمركز بدورها في العاصمة مثل المدرسة الوطنية للتجارة التي أسست عام 1900، المدرسة الوطنية التقنية التي أسست عام 1925، المدرسة الوطنية العليا للزراعة التي أسست عام 1909⁴.

يُظهر تحليل الظروف المؤسسية لتوسع التعليم العالي في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي، أن هنالك تسلسلا هرميا للتخصصات يعكسه الترتيب التاريخي لإنشاء الكليات في مختلف التخصصات، حيث أعطيت الأولوية لتخصص الطب نظرا لأهمية الرعاية الطبية وضرورة وجود أطباء، ثم تخصص القانون لتكوين محامين ورجال قانون يساهمون على إنهاء المعاملات والضمانات الاقتصادية والمالية والحفاظ على المصالح. ومما لا شك فيه أن هذا التسلسل الهرمي للتخصصات لم يكن مدعوما فقط بحجج منطقية، وإنما بأهداف سياسية كذلك، فعلى سبيل المثال كان الطب بالنسبة لسلطات الاحتلال أحد وسائل الهيمنة السياسية، حيث أنه لا يكفي التحكم في السكان الأصليين بقوة السلاح فقط، ولكن أيضا من خلال جعلهم يدركون فوائد الاحتلال والتي من أهمها توفر الرعاية الصحية.⁵

بالرغم من أن نظام التعليم العالي في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي قد تشكل مبكرا نسبيا، إلا أن عددا قليلا من الجزائريين الذين اجتازوا التعليم الأساسي والثانوي، تمكنوا من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وكان ذلك في وقت متأخر من تاريخ إنشائه⁶، والجدول (4-1) يوضح تطور عدد الطلبة الجزائريين والأوروبيين خلال الفترة 1892-1938.

¹ عبد الرؤوف جناوي، مرجع سبق ذكره.

² Aissa Kadri, *Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie*, (la France et l'Algérie : leçons d'histoire), 2007, au site web : <http://books.openedition.org/enseditions/1268?lang=fr#authors>, consulté le : 04/ 03/ 2018.

* هنالك اختلاف في سنة تأسيس كلية الطب والصيدلة في الجزائر، بعض المراجع تشير إلى سنة 1857.

³ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، *التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 2012-1962)*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2012: ص 18.

⁴ World Bank, *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*, World Bank, Juin 2012: p 4.

⁵ Aissa Kadri, op. cit.

⁶ Ahmed Ghouati, Aissa Kadri, *Enseignement et instituteur en Algérie*, rapport de recherche, Institut Maghreb Europe, Unsa éducation, Paris, 2016 : p 51.

الجدول (4-1): تطور عدد الطلبة الجزائريين والأوروبيين خلال الفترة 1892-1938.

عدد الطلبة الأوروبيين	عدد الطلبة الجزائريين
1892	588
1910	1290
1930	2014
1938	2250
	94 (6 فتيات)
	39 (1 فتاة)
	10
	-

المصدر: Ahmed Ghouati & Aissa Kadri, *Enseignement et instituteur en Algérie*, rapport de recherche, institut Maghreb Europe, Unsa education, Paris, 2016 : p 52.

لم يكن التعليم العالي مفتوحاً أمام الطلبة الجزائريين بنفس القدر الذي كان عليه بالنسبة للطلبة الأوروبيين، وتظهر أرقام الجدول المقارنة وجود فرق كبير يرجع إلى السياسة العنصرية الممارسة من قبل السلطات الاستعمارية لإقصاء الطلبة الجزائريين ومنع تكون النخب الوطنية. من جهة أخرى كان عدم تجاوب الأهالي مع نظام التعليم الفرنسي وفرضهم إرسال أبنائهم للتعليم في المدارس الفرنسية سبباً آخر في تشكيل هذا الفرق، حيث أن عدد الطلبة الجزائريين الذين اجتازوا التعليم الابتدائي والثانوي، حتى يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم العالي، كان قليلاً جداً مقارنة بالأوروبيين، وتجدد الإشارة إلى أن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلبة هم أبناء وجهاء الأهالي ممن كانوا في خدمة الإدارة الفرنسية.¹

الفرع 3: التعليم العالي في الجزائر بعد الاستقلال

غداة الاستقلال، وعلى عكس ما لوحظ بالنسبة للتعليم الابتدائي، كانت الهياكل الأساسية للتعليم العالي كافية بعد المغادرة الجماعية للطلبة الأوروبيين، ولذلك لم يكن هنالك ضغط على صانعي القرار، وعلى الرغم من النقص المسجل في عدد الأساتذة إلا أن العدد المتواضع للطلاب المتبقين عام 1962 لم يجعل من ظاهرة النقص مشكلة عويصة.² وفي عام 1963 لم يكن لدى الجزائر أكثر من 2500 طالب جامعي، ومنذ ذلك الحين شهد نظام التعليم العالي الوطني تغيراً كبيراً، فضلاً عن تغيرات عميقة، ويمثل توسع الشبكة الجامعية وعدد الطلاب والخريجين دليلاً على هذا التطور. كما أدخلت منذ عام 1962 تعديلات على الإدارة والتوظيف من أجل تكييف التعليم العالي مع سياق السيادة الوطنية. وبعد عقد فقط من الاستقلال، خضعت الجامعة الجزائرية لتغيير عميق في أسس نظام التكوين القديم،³ أنتج جامعة جزائرية بحق لها ما يميزها من المبادئ والمتمثلة في:⁴

¹ Ahmed Djebbar, *Le système éducatif algérien (miroir d'une société en crise et en mutation)*, 2007, p-p170- 174, au site web : <https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf> , consulté le: 15/ 03/ 2018.

² Ibid, p 179.

³ World Bank, op. cit, p 4.

⁴ علي عبد الله، لخضر مداح، التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته، الملتقى الوطني الأول: تقوم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطورات التنمية المحلية، جامعة الجلفة، الجزائر، 20/ 21 ماي 2010: ص.ص 96، 97.

3-1- ديمقراطية التعليم العالي: وذلك في الأمور التالية:

- توفير مقعد بيداغوجي لكل طالب جزائري حاصل على شهادة البكالوريا، ويرغب في مواصلة دراسته في إحدى مؤسسات التعليم العالي؛
- إتباع سياسة التوازن الجهوي في إقامة هياكل التعليم العالي عبر كل أنحاء الوطن؛
- تقديم المنح الدراسية، وتوفير المطاعم والإقامات الجامعية لأبناء الفئات المحرومة والقاطنين في الأماكن البعيدة عن الجامعة.

3-2- جزارة التعليم العالي: وذلك عن طريق:

- إعطاء الصبغة الجزائرية لنظام التعليم العالي ومناهجه، والبعد قدر الإمكان عن الاستعانة بالخارج إلا فيما تقتضيه الضرورة؛
- جزارة أساتذة وإطارات التعليم العالي بصورة تدريجية، والاعتماد على الكفاءات الجزائرية شيئا فشيئا؛
- رسم إستراتيجية التعليم العالي وفق واقع البلاد وتطلعاتها المستقبلية بغرض تحقيق التنمية المحلية.

3-3- تعريب التعليم العالي: ويقصد به الاستعمال الواسع والاستخدام الكبير للغة العربية في التعليم العالي، تحقيقا لأحد أهم مقومات الشخصية الوطنية، ونظرا للعجز الكبير الذي كان يعانيه التعليم العالي فيما يخص الأساتذة المتحكمين في اللغة العربية، تعين تكوينهم بالاعتماد على أساتذة من مختلف الدول العربية.

3-4- التوجه العلمي والتقني في التعليم العالي: بما أن الدولة الجزائرية انتهجت بعد الاستقلال سياسة التنمية الاقتصادية القائمة على التصنيع، التكنولوجية وتأمين الموارد الطبيعية، فقد كان لزاما عليها إتباع خيار التوجه العلمي والتقني في سياسة التعليم العالي، خاصة أمام الحاجة الملحة للإطارات التقنية ذات كفاءة عالية تتولى قيادة التنمية الصناعية.

كما شهدت منظومة التعليم العالي خلال هذه الفترة العديد من الإصلاحات، ولعل أهمها إصلاح عام 1971، إصلاح عام 1999 وإصلاح 2004 المتمثل في تبني نظام LMD.

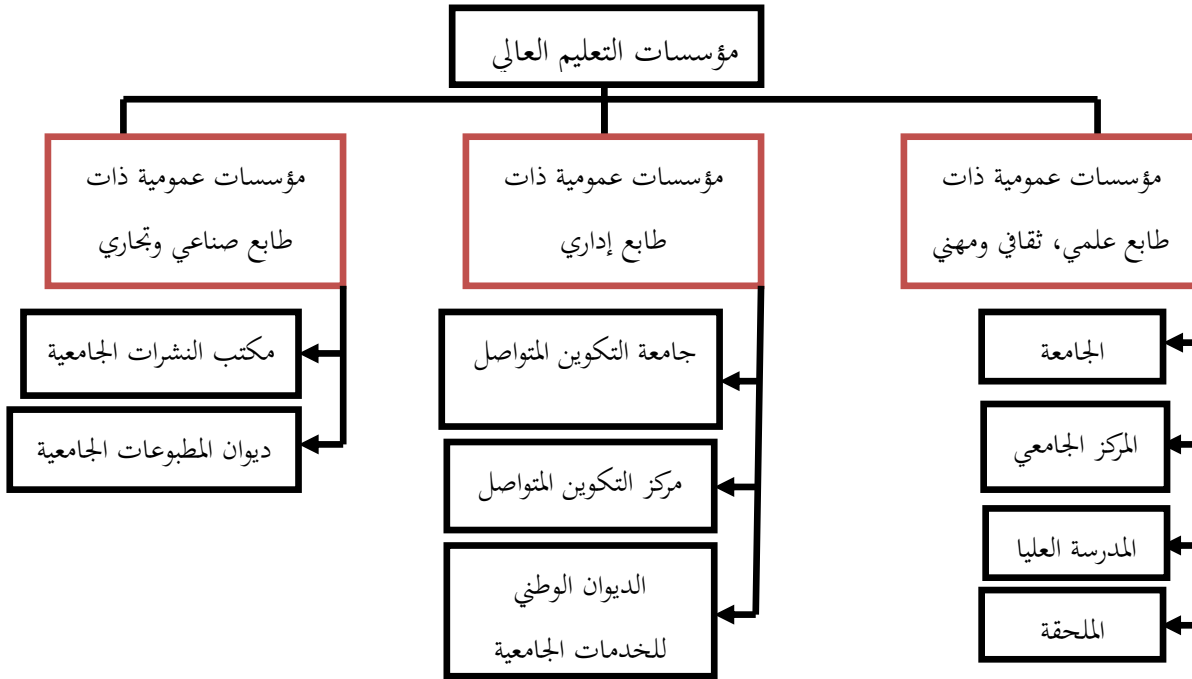
المطلب الثاني: مؤسسات وهيئات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

يضم قطاع التعليم العالي في الجزائر مجموعة واسعة ومتنوعة من مؤسسات وهيئات التعليم العالي والبحث العلمي، ففيما يخص أنواع مؤسسات التعليم العالي هناك مؤسسات ذات طابع علمي ثقافي ومهني، ومؤسسات ذات طابع إداري، ومؤسسات عمومية ذات طابع صناعي وتجاري. أما بالنسبة لمؤسسات البحث العلمي فهي الأخرى تتنوع وتتعدد إلى ثمانية مؤسسات. وكذلك الأمر بالنسبة للهيئات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي، إذ تحصى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 15 هيئة ما بين لجان، مجالس وندوات.

الفرع 1: أنواع مؤسسات التعليم العالي الجزائري

ينص القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999 على إمكانية تقديم مؤسسات خاصة للتكوين العالي في الطورين الأول والثاني. إلا أنه لا توجد مؤسسات خاصة للتكوين العالي بالجزائر، فكل مؤسسات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي هي مؤسسات عمومية. والشكل (4-1) يجسد أنواع هذه المؤسسات:

الشكل (4-1): أنواع مؤسسات التعليم العالي الجزائري



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على تصنيف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. راجع الموقع: <https://www.mesrs.dz/ar/chapitre-1>

1-1-1 مؤسسات عمومية ذات طابع علمي، ثقافي ومهني

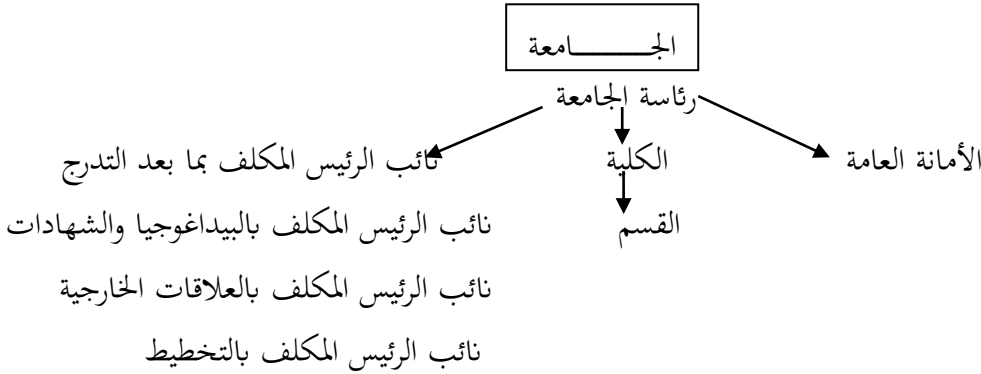
يتكون قطاع التعليم العالي في الجزائر من 106 مؤسسة علمية للتعليم العالي موزعة على 48 ولاية، تنقسم هذه المؤسسات إلى 50 جامعة، 13 مركز جامعي، 20 مدرسة وطنية عليا، 10 مدارس عليا، 11 مدرسة عليا للأساتذة، و ملحقتين جامعتين.¹

1-1-1-1 الجامعة: هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وتتكون من هيئات (مجلس الإدارة والمجلس العلمي)، رئاسة الجامعة، كليات، معاهد وعند الاقتضاء، من ملحقات. وتتضمن مصالح إدارية وتقنية مشتركة.²

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعات، على موقع الانترنت: <https://www.mesrs.dz/universites>، تاريخ الإطلاع: 17/07/2018.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية / ع 51، الجزائر، 24 غشت 2003: ص. 5، 6.

الشكل (4-2): التنظيم الإداري للجامعة



المصدر: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, L'enseignement supérieur en Algérie, p 10, au site web : https://istaps.univ-ouargla.dz/images/Lenseignement_suprieur_en_dz.pdf, consulté le : 17/ 07/ 2018.

تضطلع الجامعة بمهام التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. ففيما يخص مجال التكوين العالي، تتمثل مهام الجامعة الجزائرية في:¹

- تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد؛
- تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين بالبحث وفي سبيل البحث؛
- المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها؛
- المشاركة في التكوين المتواصل.

أما فيما يخص مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، فإن مهام الجامعة الجزائرية تتمثل في:²

- المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي؛
- ترقية الثقافة الوطنية ونشرها؛
- المشاركة في دعم القدرات العلمية الوطنية؛
- تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني؛
- المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

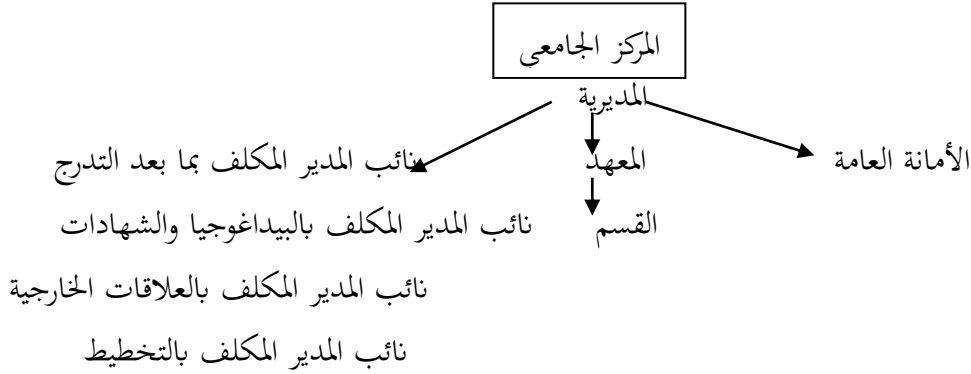
1-1-2-المركز الجامعي: هو مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ويتشكل من معاهد تشمل أقساما ويحتوي على مصالح تقنية مشتركة.³ ويضطلع المركز الجامعي بنفس مهام الجامعة في مجالي التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

¹ المرجع السابق، ص 5.

² المرجع السابق، ص 6.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 05-299 مؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، الجريدة الرسمية / ع 58، الجزائر، 25 غشت 2005: ص. ص 4، 5.

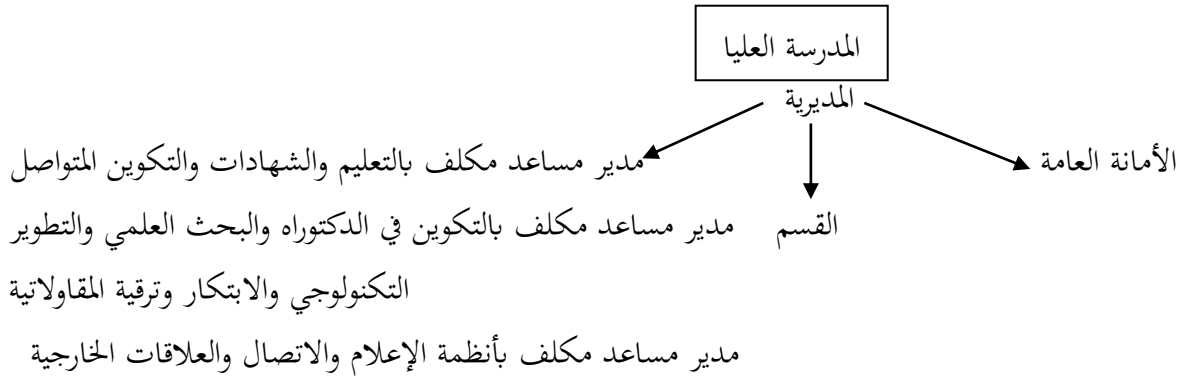
الشكل (4-3) التنظيم الإداري للمركز الجامعي



المصدر: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, L'enseignement supérieur en Algérie, p 11, sur le site : https://istaps.univ-ouargla.dz/images/Lenseignement_suprieur_en_dz.pdf, 17/ 07/ 2018, 10: 53.

1-1-3- المدارس العليا: هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وهي قطب امتياز للتكوين العالي تضمن تكويننا عالي التأهيل لفائدة مختلف قطاعات النشاطات. يتم إنشاء المدارس العليا من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أو من طرف دوائر وزارية أخرى على أساس تقرير مشترك بين وزير التعليم العالي والوزير المعني.¹ وتوجد مدارس عليا، مدارس وطنية عليا ومدارس عليا للأساتذة.

الشكل (4-4): التنظيم الإداري للمدرسة العليا



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 9 جمادى الثانية عام 1439 الموافق 25 فبراير سنة 2018، يحدد التنظيم الإداري للمدرسة العليا وطبيعة مصالحها التقنية وتنظيمها، الجريدة الرسمية / ع 17، الجزائر، 18 مارس 2018: ص 12.

- تضطلع المدارس العليا بنفس مهام الجامعة في مجال التكوين العالي بالإضافة إلى:²
- ضمان التكوين التحضيري من أجل الالتحاق بالتكوين في الطور الثاني؛
 - إدخال بعد الابتكار والتحويل التكنولوجي والمقاولاتي سواء في التكوين أو البحث؛

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 16-176 مؤرخ في 09 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا، الجريدة الرسمية / ع 36، الجزائر، 19 يونيو 2016: ص 13.

² المرجع السابق، ص 13.

- تلقين الطلبة الابتكار والمقاولاتية؛
- ضمان التكوين لمهنة الأستاذ لصالح قطاع التربية الوطنية.
- 1-1-4- الملحق الجامعية:** هي وحدة للتعليم موجودة خارج الجامعة وتلحق بيداغوجيا بالكلية أو المعهد الذي يضمن تعليما في الشعب التي تتكفل بها.¹
- 1-2- مؤسسات عمومية ذات طابع إداري**
- تضم المؤسسات العمومية للتعليم العالي ذات الطابع الإداري كلا من جامعة التكوين المتواصل، مراكز التكوين المتواصل والديوان الوطني للخدمات الجامعية.
- 1-2-1- جامعة التكوين المتواصل:** تم إنشاؤها عام 1990، وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.² وتتولى المهام التالية:³
 - تمكن كل مواطن تتوفر فيه الشروط المطلوبة من الالتحاق بالتكوين العالي؛
 - تطور التكوين المتواصل بالتعاون مع المؤسسات والقطاعات المستخدمة؛
 - تنظم حلقات تحسين المستوى وتحديد التكوين لفائدة القطاعات المستخدمة وذلك بناء على طلبها؛
 - تطبق كل المناهج والأساليب التي تراها ملائمة، لاسيما في مجال التعليم عن بعد والاتصال السمعي البصري؛
 - كما تضطلع بتوجيه أعمال مراكز التكوين المتواصل التي تشتمل عليها والمصالح التقنية والإدارية المشتركة وتنسيقها ومتابعة أعمالها.
- 1-2-2- مركز التكوين المتواصل:** هو وحدة تعليمية وتكوينية تتكلف بتسيير الأعمال التي تسند إلى الجامعة وتنسيقها في مستوى المقاطعة الجغرافية التي يحددها الوزير.⁴
- 1-2-3- الديوان الوطني للخدمات الجامعية:** هو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.⁵ ويتكون من هياكل مركزية وهياكل محلية تسمى "مديريات الخدمات الجامعية"، وإقامات جامعية من أجل إنجاز المهام المسندة إليه.⁶

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيورها، مرجع سبق ذكره، ص 14.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 90-149 مؤرخ في 2 ذي القعدة عام 1410 الموافق 26 ماي سنة 1990، يتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل وتنظيم عملها، الجريدة الرسمية/ ع 22، الجزائر، 30 ماي 1990: ص 733.

³ المرجع السابق، ص 734.

⁴ نفس المرجع.

⁵ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 95-84 مؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995، يتضمن إنشاء ديوان وطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 24، الجزائر، 30 أبريل 1995: ص 4.

⁶ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-312 مؤرخ في 17 رجب عام 1424 الموافق 14 سبتمبر 2003، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 95-84 مؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995، يتضمن إنشاء ديوان وطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 57، الجزائر، 21 سبتمبر 2003: ص 5.

يُضطلع الديوان الوطني للخدمات بمهام أساسية تتمثل في تطبيق السياسة الوطنية في ميدان الخدمات الجامعية، والمنح والسهر على التحسين الدائم للأوضاع المادية والمعنوية للطلبة بصفة نظامية في مؤسسات التعليم والتكوين العالين، وذلك بالتنسيق مع مؤسسات التعليم والتكوين العالين. ويتكفل بتنظيم وضمان الإيواء والإطعام والنقل والوقاية الصحية والأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية والترفيهية لصالح الطلبة.¹

1-3- مؤسسات عمومية ذات طابع صناعي وتجاري

المؤسسات العمومية للتعليم العالي الجزائري ذات الطابع الصناعي والتجاري هي مكتب النشرات الجامعية وديوان المطبوعات الجامعية.

1-3-1- مكتب النشرات الجامعية: تم إنشاؤه سنة 1973، وهو مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري، يتمتع بالشخصية المدنية والاستقلال المالي.² ويضطلع بما يلي:³

- طبع وتوزيع نشرة التعليم العالي والبحث العلمي؛
- وضع وطبع النسخ والمؤلفات ونشرها وتوزيعها وكذلك الكراريس والمجلات والوثائق المكتوبة والمسجلة أو بشكل أفلام أو صور أو شفافات أو تحت أي شكل كان؛
- ترجمة نسخ المؤلفات والكراريس الأجنبية المعدة للاستعمال الجامعي، إلى اللغة الوطنية.

1-3-2- ديوان المطبوعات الجامعية: هو مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. يخضع الديوان للقواعد المطبقة على الإدارة في علاقته مع الدولة ويعد تاجرا في علاقته مع الغير.⁴ ويتولى ما يلي:⁵

- نشر وطبع وتوزيع المؤلفات والمطبوعات والمستنسخات ذات الطابع البيداغوجي والتعليمي الموجه للطلبة باستعمال كل الدعائم؛
- وضع وتطوير شبكة توزيع المؤلفات والمطبوعات والمستنسخات الجامعية لاسيما بواسطة مكاتب داخل الحرم الجامعي؛
- اتخاذ كل التدابير التي تمكن من وضع الوثائق الجامعية الأجنبية في متناول الطلبة والأساتذة والباحثين، لاسيما عن طريق ترجمة المؤلفات والمطبوعات المتخصصة؛
- نشر وطبع وتوزيع مؤلفات لتعميم المعارف العلمية؛

¹ نفس المرجع.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أمر رقم 73-60 مؤرخ في 25 شوال 1393 الموافق 21 نوفمبر سنة 1973، يتضمن إحداث مكتب للنشرات الجامعية، الجريدة الرسمية/ ع 97، الجزائر، 4 ديسمبر 1973: ص 1405.

³ نفس المرجع.

⁴ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 05-370 مؤرخ في 22 شعبان عام 1426 الموافق 26 سبتمبر 2005، يتضمن القانون الأساسي لديوان المطبوعات الجامعية، الجريدة الرسمية/ ع 66، الجزائر، 28 سبتمبر 2005: ص 26.

⁵ نفس المرجع.

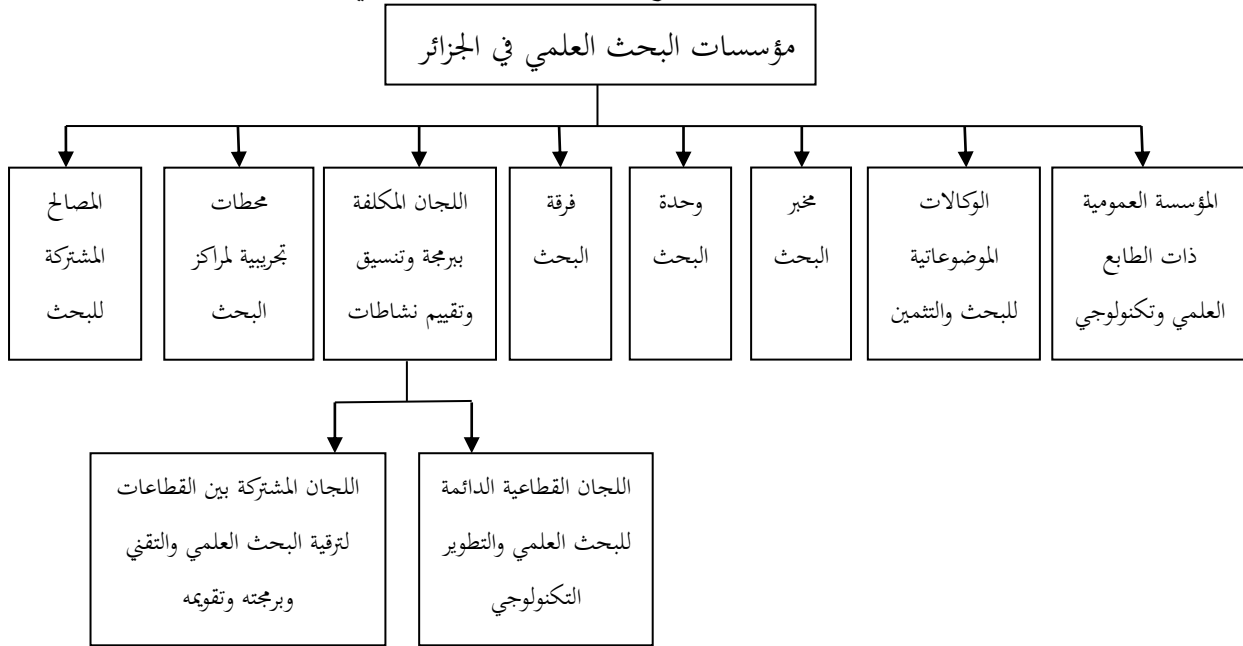
- المشاركة في تامين نتائج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي عن طريق طبع وتوزيع الإنتاج العلمي للأساتذة والباحثين؛

- كما يمكنه طبع أي وثيقة ذات طابع إداري لاسيما تلك التي لها علاقة بالتعليم العالي والبحث العلمي.

الفرع 2: أنواع مؤسسات البحث العلمي في الجزائر

يضم قطاع التعليم العالي والبحث العلمي تشكيلة متنوعة من مؤسسات البحث العلمي كما هو موضح في الشكل (4- 5):

الشكل (4- 5): أنواع مؤسسات البحث العلمي في الجزائر



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: <https://www.mesrs.dz/ar/chapitre-1>

الفرع 3: الهيئات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

تضم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مجموعة متنوعة من الهيئات الوطنية تصل إلى 15 هيئة ما بين ندوات، لجان ومجالس، وذلك كما يلي:

3-1- الندوة الوطنية للجامعات: وهي هيئة استشارية لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي، تشكل إطارا للتشاور والتنسيق والتقييم حول نشاطات شبكة التعليم العالي وتطبيق السياسة الوطنية المحددة في هذا المجال.¹ وتضم ثلاثة ندوات جهوية شرق - وسط - غرب. حيث تستخدم الندوة الوطنية للجامعات الآراء والتوصيات التي تصدرها الندوات الجهوية للجامعات لتقوم بإبداء آرائها وتوصياتها.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قانون رقم 99-05 مؤرخ في 18 ذي الحجة 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم بالقانون 08-06 المؤرخ في صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، الجريدة الرسمية/ ع 10، الجزائر، 2008: ص. 33، 37.

- 3-2- مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية: مكلف باقتراح كل التدابير المتعلقة بقواعد الآداب والأخلاقيات الجامعية وكذا احترامها.¹
- 3-3- اللجنة الوطنية للتأهيل: تم إنشاؤها سنة 2015 بغرض تقديم آراء وتوصيات حول ملفات تأهيل مؤسسات التعليم العالي لضمان تكوين عال لئيل شهادة الليسانس، الماستر والدكتوراه.²
- 3-4- المجلس الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي: أنشأ عام 1992 وهو مكلف بوضع التوجهات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث العلمي والتنمية التكنولوجية، وتنسيق عملية تنفيذها وتقدير مدى تطبيقها.³
- 3-5- المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي: وهو هيئة استشارية لدى الوزير المكلف بالبحث العلمي والذي يتولى رئاسته.⁴
- 3-6- اللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي: هي لجنة وطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي. وتكلف بتقييم السير الإداري والبيداغوجي والعلمي لهذه المؤسسات مقارنة مع الأهداف المسطرة لها.⁵
- 3-7- الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيات: هي هيئة وطنية لدى رئيس الجمهورية ذات طابع علمي وتكنولوجي مستقلة ودائمة، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. تضم شخصيات وطنية وأجنبية الأعلى كفاءة في ميدان العلوم والتكنولوجيات.⁶
- 3-8- لجنة برمجة البحث العلمي الجامعي وتقييمه: تم إنشاؤها سنة 1989 وتتألف من مستشارين علميين.⁷
- 3-9- اللجنة الوطنية لتقييم الباحثين: تتكون من مديري البحث وتضطلع بكل ما يتعلق بالمرشحين للترقية إلى رتبة أستاذ بحث قسم "أ" ومدير بحث.¹

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 99-05 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية/ ع 24، الجزائر، 7 أبريل 1999: ص 11.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 167 المؤرخ في 13 أبريل 2015، المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل وتشكيلها وصلاحياتها وسيرها، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، السداسي الأول- الجزء الثاني، الجزائر، 2015: ص 165.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 92-23 مؤرخ في 8 رجب عام 1412 الموافق 13 يناير سنة 1992، يتضمن إنشاء مجلس وطني للبحث العلمي والتقني وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 05، الجزائر، 22 يناير 1992: ص 137.

⁴ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 10-35 مؤرخ في 05 صفر عام 1431 الموافق 21 يناير سنة 2010، يحدد مهام المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتشكيله وكيفية سيره، الجريدة الرسمية/ ع 06، الجزائر، 24 يناير 2010: ص 16.

⁵ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرسوم تنفيذي رقم 10-36 مؤرخ في 5 صفر عام 1431 الموافق 21 يناير سنة 2010، يحدد مهام وتشكيل اللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي وتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية/ ع 06، الجزائر، 24 يناير 2010: ص 18.

⁶ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رئاسي رقم 15-85 مؤرخ في جمادى الأولى عام 1436 الموافق 10 مارس سنة 2015، يتضمن إنشاء الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيات ويحدد مهامها وتشكيلتها وتنظيمها، الجريدة الرسمية/ ع 14، الجزائر، 25 مارس 2015: ص 4.

⁷ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار مؤرخ في 17 جوان 1989، يتضمن إنشاء لجنة البرامج وتقييم البحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، السداسي الأول، الجزائر، 1989، ص 94.

- 3-10- اللجنة القطاعية للموارد الوثائقية:** تم إنشاؤها سنة 2015، تضطلع بكل ما له علاقة بميدان التوثيق من حيث الحاجيات، سياسة الاقتناء، المنتج العلمي وغيرها.²
- 3-11- اللجنة العلمية الوطنية لتأهيل المجالات العلمية:** هي لجنة علمية وطنية مكلفة بتحديد قائمة المجالات العلمية ذات الاهتمام المعترف به، المقبول لنشر الأعمال العلمية لطلبة الدكتوراه والأساتذة الباحثين والباحثين الدائمين.³
- 3-12- لجنة وضع نظام ضمان الجودة:** هي لجنة لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي تم إنشاؤها سنة 2014، تتكفل بإدخال وتطوير إجراءات لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.⁴
- 3-13- اللجنة الوطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث:** تتكفل اللجنة الوطنية بضمان السير الحسن لخلايا متابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف والموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي.⁵
- 3-14- اللجنة المكلفة بمرافقة ومتابعة وتقييم "مشروع المؤسسة" لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي:** أنشأت سنة 2018 وهي لجنة مكلفة بمرافقة ومتابعة وتقييم "مشروع المؤسسة" لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.⁶
- 3-15- لجان عصرنه ورقمنة قطاع التعليم العالي:** في هذا الإطار تعمل هذه اللجان على كل ما له علاقة برقمنة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.**

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار مؤرخ في 24 ديسمبر 2009، يحدد تنظيم اللجنة الوطنية لتقييم الباحثين وسيرها، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2009، السداسي الثاني، الجزائر، 2009: ص 398.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 1136 المؤرخ في 3 نوفمبر سنة 2015، المتضمن إنشاء لجنة قطاعية للموارد الوثائقية لفائدة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ويحدد مهامها وتشكيلها وسيرها، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2015، السداسي الثاني، الجزائر، 2015: ص 19.

³ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار وزاري رقم 393 مؤرخ في 17 جوان 2014، يحدد لجنة علمية وطنية لتأهيل المجالات العلمية، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2014، الثلاثي الثاني، الجزائر، 2014: ص 180.

⁴ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 2004 مؤرخ في 29 ديسمبر سنة 2014، يتضمن تأسيس لجنة لوضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2014، الثلاثي الرابع، الجزائر، 2014: ص 147.

⁵ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 1636 مؤرخ في 29 أكتوبر 2016، يتضمن إنشاء لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2016، الثلاثي الرابع، الجزائر، 2016: ص 153.

*مشروع المؤسسة هو مشروع إعداد خطة إستراتيجية للمؤسسة الجامعية، وهو نتج مكمل لنهج التقييم الذاتي للمؤسسة الجامعية المدرجة في جدول أعمال اللجنة الوطنية لإرساء ضمان الجودة في التعليم العالي، من أجل المساهمة من جهة في تطوير التعليم العالي والبحث العلمي، ومن جهة أخرى في إنتاج التغيير. راجع: نموذج إعداد مشروع المؤسسة الجامعية، على موقع الانترنت: univ-biskra.dz/.../Canevas%20des%20PE%20en%20Arabe.docx، تاريخ الإطلاع: 2018 / 07 / 20.

⁶ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 212 مؤرخ في 8 مارس 2018، يتضمن إنشاء لجنة مكلفة بمرافقة ومتابعة وتقييم "مشروع المؤسسة" لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2018، الثلاثي الأول، الجزائر، 2018: ص 222.

** لتفاصيل أكثر راجع: <https://www.mesrs.dz/ar/chapitre-1>

المطلب الثالث: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر

شهد التعليم العالي في الجزائر إصلاحات كبيرة، حيث يمكن الإشارة إلى أهم أربع محطات في هذه الإصلاحات. تمثلت المحطة الأولى في عملية إرساء أسس الجامعة الوطنية غداة الاستقلال، ثم تنفيذ الإصلاح الأول لنظام التعليم العالي عام 1971، والذي تم تعديله ودعمه من خلال إدخال خريطة الجامعة عام 1982، ثم إصدار القانون رقم 99-05 المؤرخ 4 أفريل 1999 المتضمن توجيه التعليم العالي، وذلك تماشيا مع الاضطرابات التي شهدتها المجتمع والاقتصاد الجزائري، وكآخر وأبرز محطة هي تطبيق نظام ال LMD منذ عام 2004 والذي سيتم التطرق إليه بشكل مفصل في المبحث الثاني من هذا الفصل.

الفرع 1: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1962-1970

أولى النصوص التنظيمية الجزائرية التي عاجلت إشكالية الهيكل الإداري المكلف بتسيير مؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، كان المرسوم رقم 63-221 المؤرخ في 18 أفريل 1963 المتضمن تنظيم وزارة التربية الوطنية، فبموجب هذا المرسوم أحدثت وزارة للتربية الوطنية ومن بين مديرياتها، مديرية التعليم العالي التي يمكن اعتبارها النواة الإدارية الأولى لمرفق التعليم العالي والبحث العلمي.¹

وفي وقت لاحق من هذه الفترة تم تأسيس أول وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي، كما تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات في المدن الجزائرية الرئيسية، حيث افتتحت جامعة وهران عام 1966، ثم جامعة قسنطينة عام 1967، وبعدها جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين في الجزائر العاصمة، جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهرا، وجامعة عنابة. وقد كان الهدف المسطر هو توسيع التعليم العالي، التعريب الجزئي والجزارة مع المحافظة على نظم الدراسة الموروثة، حيث كان النظام البيداغوجي مطابقا للنظام الفرنسي ويتكون من المراحل التالية:²

- شهادة الليسانس: تدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات، وتنتهي بالتحصل على شهادة الليسانس؛
- شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية؛
- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتان على الأقل من البحث من أجل إنجاز أطروحة علمية؛
- شهادة دكتوراه دولة: قد تصل مدة تحضيرها إلى خمسة سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

¹ اسمية الزاحي، مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر (دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة، عنابة وسكيكدة)، أطروحة دكتوراه، تخصص علم المكتبات، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2013/2014: ص.ص 237، 238.

² عمر بلخير، واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)، ص 2، على موقع الانترنت: [file:///C:/Users/INFO/Downloads/9_3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/INFO/Downloads/9_3%20(1).pdf)، تاريخ الإطلاع: 08/02/2018.

وبصفة عامة فقد تميزت هذه المرحلة ب:¹

- ميلاد أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي؛
- انطلاق القطاع بجامعة واحدة ومدرستين للتعليم العالي؛
- الزيادة المطردة في عدد الطلبة وبشكل واضح في مرحلة التدرج؛
- عجز هياكل الاستقبال، والاتجاه نحو فتح جامعات جديدة في المدن الكبرى؛
- الإبقاء على النظام البيداغوجي الموروث عن النظام الفرنسي؛
- ضعف التأطير حيث أن هيئة التدريس أغلبهم من الأجانب؛
- كما شهدت هذه المرحلة انطلاقة التفكير في إصلاح جامعي جديد والتوسع في بناء المؤسسات الجامعية.

الفرع 2: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1971-1998

تم هذا الإصلاح على مرحلتين، حيث امتدت المرحلة الأولى من 1971 إلى 1982، والمرحلة الثانية من 1982 إلى 1998.

2-1- الفترة 1971-1982

كان الهدف من إصلاح عام 1971 هو تكوين أكبر عدد من الإطارات على الفور، وبأقل تكلفة وتلبية الاحتياجات التي أعرب عنها قطاع المستخدمين. لهذا، كان من الضروري مراجعة التعليم والدرجات العلمية وإعادة تكوين الأساتذة، مع مراعاة المؤهلات المطلوبة من قبل قطاع المستخدمين. وقد سمح تنفيذ هذا الإصلاح برفع حجم الوصول إلى التعليم العالي والاستجابة أكثر بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع.²

وتمحور هذا الإصلاح حول أربعة محاور رئيسية وهي إعادة صياغة برامج التكوين، تنظيم بيداغوجي جديد للدراسات، توسيع التعليم العالي، وإعادة تنظيم كلي للهياكل الجامعية. وذلك على النحو التالي:³

- إعادة صياغة برامج التكوين: من حيث التنوع، التخصص والاحتراف، فقد تطلبت الأولويات الاقتصادية للفترة تطوير التعليم التكنولوجي في الجامعة، واعتماد درجات جامعية جديدة مثل درجة الهندسة؛
- التنظيم البيداغوجي الجديد: حيث أعيد تنظيم التدريس في شكل سداسيات دراسية وفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية، وليس على أساس المعدل السنوي كما كان معمولا به سابقا، وبمزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في الصف، كما تكتسب المناهج أهمية أكبر من خلال الأعمال الموجهة التي تحظى بمزيد من الوزن في التقييم النهائي؛

¹نصر الدين غراف، مرجع سبق ذكره، ص 60.

²Nouria Benghabrit- Remaoun & Zoubida Senouci, *Le système LMD (licence-master-doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité*, JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2, 2009: p 190.

³وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 2012-1962)، مرجع سبق ذكره، ص.ص 24، 25.

- توسيع التعليم العالي: عن طريق تسهيل وصول أكبر عدد ممكن من الشباب إلى المستويات العليا من نظام التعليم والتكوين، لضخ أكبر عدد من الإطارات السامية في الاقتصاد الوطني المتنامي؛
- إعادة التنظيم الكامل للهياكل الجامعية: وذلك بالانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية، مع تخصص كل واحد منها في مجال علمي محدد. والهدف الرئيسي المتوخى من إعادة تنظيم هياكل الإدارة الجامعية يكمن في إدخال التكنولوجيا ضمن مسارات التعليم والتكوين.

2-2- الفترة 1982-1998

- تم رسم الخريطة الجامعية عام 1982 من أجل تعزيز منظومة التعليم العالي الجزائري وعقلنتها، حتى تتم الملائمة بين مخرجاتها واحتياجات الاقتصاد الوطني. وفي هذا الصدد تم اتخاذ ثلاثة إجراءات رئيسية:¹
- الإدماج الصريح للتعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشاملة، حيث تم لأول مرة تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط. وتعتبر الخريطة الجامعية عن الحاجيات السنوية من المتخرجين حسب اختصاصات وشعب التكوين؛
- إعادة تنظيم الجذوع المشتركة والإكثار منها، من أجل تحسين نوعيتها ووضع برامج خاصة بها؛
- وضع نظام لتوجيه حاملي البكالوريا الجدد.

الفرع 3: إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1999-2003

- أهم ما ميز هذه الفترة من مسار التعليم العالي بالجزائر، هو إصدار القانون التوجيهي رقم 99-05 المؤرخ في 4 أبريل 1999، والمتضمن تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المرفق العمومي للتعليم العالي. إذ يحدد في المادة 3 منه، مساهمة المرفق العمومي للتعليم العالي بصفته أحد مكوني المنظومة التربوية في:²
- تنمية البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف؛
- رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن عن طريق نشر الثقافة والإعلام العلمي والتقني؛
- التنمية الاجتماعية بضمن تساوي الحظوظ لالتحاق بالأشكال الأكثر تطورا من العلوم والتكنولوجيا لكل من تتوفر فيهم المؤهلات اللازمة.

كما أشار القانون إلى ضمان التعليم العالي لشروط التطور العلمي الحر، المبدع والنقدي وموضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء. وتعلقت مواد الباب الثالث من القانون (المواد 23-30) بالبحث في التعليم العالي، حيث نصت على ضمان التعليم العالي للعلاقة بين نشاطات التعليم ونشاطات البحث بتوفير الوسائل اللازمة للتكوين

¹ المرجع السابق، ص 22.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 99-05 مؤرخ في 18 ذي الحجة 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم بالقانون 08-06 المؤرخ في صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، مرجع سبق ذكره، ص 3.

بالبحث وللبحث، وتعزيز الشراكة الوطنية والدولية وعلاقات التعاون في مجال البحث العلمي، والحرص على شمولية البحث العلمي لجميع القطاعات الاجتماعية، الاقتصادية وغيرها.¹

ويحدد أيضا، القانون الأساسي للأساتذة والطلبة في كل مستويات التعليم العالي، والاعتراف لهم بحقوقهم في حرية التجمع وإنشاء الجمعيات في إطار التشريعات السارية، كما أنه أعلن عن تأسيس مجلس أخلاقيات وأدبيات المهنة الجامعية. ويوضح هذا القانون كذلك إمكانية تسيير المدارس والمعاهد من طرف دوائر وزارية أخرى مع وصاية بيداغوجية مشتركة مع وزارة التعليم العالي.²

المبحث الثاني: نظام الـ LMD في الجزائر

انطلقت فكرة تبني إصلاح الـ LMD عن توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح نظام التعليم العالي (CNRSE) والمبادئ التوجيهية لخطة تنفيذ إصلاح نظام التعليم التي اعتمدها مجلس الوزراء في 30 أبريل 2002. حيث جاء هذا الإصلاح، كإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، يهدف إلى إنشاء بنية تعليمية جديدة، وتحديث مختلف البرامج البيداغوجية، وإعادة تنظيم الإدارة البيداغوجية. بالإضافة إلى ذلك فإن هذا الإصلاح يهدف إلى تحسين فرص العمل وإتاحة إمكانية التنقل في التكوين على الصعيدين الإقليمي والوطني.³

المطلب الأول: خلفية وماهية نظام الـ LMD

تم الاتجاه نحو تبني نظام الـ LMD في الجزائر كمقاربة إصلاحية شاملة، إثر تضافر مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي أحاطت بمنظومة التعليم العالي الجزائري، وبذلك ظهر نظام الـ LMD كمفهوم وهيكلية جديدة تماما.

الفرع 1: خلفية تبني نظام الـ LMD في الجزائر

لقد تداخلت خلفيتان أساسيتان كانتا وراء تبني قطاع التعليم العالي في الجزائر لنظام الـ LMD إحداها داخلية والأخرى خارجية.

1-1- الخلفية الداخلية لتبني نظام الـ LMD:

شهدت منظومة التعليم العالي الجزائري ارتفاعا ملفتا للطلب على التعليم العالي، وقد تمت الاستجابة لهذا الطلب من خلال توفير الهياكل الجامعية وزيادة عدد الأساتذة. وبالرغم من إيجابية هذه المؤشرات إلا أنها وعمور الوقت أدت إلى تولد العديد من الاختلالات، ومع تراكمها أصبحت المنظومة غير مواكبة بالقدر الكافي للتحويلات العميقة التي شهدتها البلاد على جميع المستويات.

¹ المرجع السابق، ص 7.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 2012-1962)، مرجع سبق ذكره، ص 24.

³ Madjid Ben Yaou, Les réformes en Algérie : formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle, au site web : <http://docplayer.fr/18917169-Les-reformes-en-algerie-formation-professionnelle-enseignement-superieur-insertion-professionnelle-1-presentation-liminaire-2.html> , consulté le: 07/ 05/ 2018.

ومن خلال عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2001) المكلفة بالتقييم وإعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع عناصر ومكونات المنظومة التربوية والتكوين المهني والتعليم العالي وتقديم إصلاح كلي وشامل، فقد تم تحديد مختلف الاختلالات التي تعاني منها منظومة التعليم العالي الجزائري، والتي تمثلت في:¹

1-1-1- الاختلالات في مجال استقبال وتوجيه والطلبة: حيث يمكن تسجيل ما يلي:

- استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي متركز، فرغم المساواة التي حققها هذا النظام، إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوينية نفقية؛
- مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر، والمدة طويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة وهي الوضعية التي تزداد تفاقمًا بفعل اعتماد نمط تدرج وانتقال سنوي، واللجوء إلى إعادة توجيه عن طريق الإخفاق؛
- 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 توجيهها مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيهها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها، اللهم إلا عبر إعادة توجيه عن طريق الإخفاق أو إعادة امتحان البكالوريا؛
- نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، والامتحانات الاستدراكية) وفترة امتحانات عادة ممتدة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.

1-1-2- الاختلالات في مجال هيكلة وتسيير التعليم: ويمكن تسجيل ما يلي:

- هيكلة نفقية ومعقدة ولا توفر مقروئية واضحة؛
- طور يتميز بجاذبية قليلة غير قادرة للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له فضلا عن انحسار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة؛
- غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك آخر في حالة التحويل بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي؛
- تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

1-1-3- الاختلالات في مجال التأطير: وتجدر الإشارة إلى:

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جوان 2007: ص. 9، 10.

- مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما أثر على تطوير هيئة التدريس كمّا ونوعاً؛
- استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا لاسيما في غياب قانون أساسي خاص محفز وجذاب.

1-1-4- الاختلالات في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل: وتتمثل في:

- برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة؛
 - اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.
- بالإضافة إلى عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فقد تمت استشارة واسعة للأسرة الجامعية بدءاً من السنة الجامعية 2002/2003 في إطار الندوات الجامعية الجهوية وكانت مشفوعة بتنظيم ملتقيات وأيام دراسية على مستوى المؤسسات الجامعية، كما نظمت عدة لقاءات أخرى بمشاركة خبراء دوليين من عدة جامعات أجنبية كندية، أمريكية، فرنسية، بلجيكية وبريطانية.¹

1-2- الخلفية الخارجية لتبني نظام ال LMD:

تبدي الجزائر اهتماما بالتغيرات والمستجدات العالمية وخاصة ما يجري منها في الاتحاد الأوروبي نظرا للقرب الجغرافي ووجود جالية جزائرية معتبرة في دول الإتحاد. ومن بين المستجدات التي حازت على اهتمامها هي عملية بولونيا وبرامجها في مجال التعليم العالي.

وتُعرف عملية بولونيا (1999) بأنها عملية متعددة الأهداف تعنى بوضع إطار يجعل المؤهلات في التعليم العالي متماثلة في شهاداتها والمعلومات المتوافرة فيها، بما ييسر المقارنة في الدرجات الجامعية في دول الإتحاد الأوروبي، وإمكانية تبني معايير متماثلة للجودة تساعد في توظيف المواطن الأوروبي، وتمكن التعليم الأوروبي من المنافسة العالمية.² وقد شملت العملية إجراءات أساسيين هما:³

- تنظيم أطر المؤهلات في التعليم العالي في دول الاتحاد الأوروبي ومن أبرزها نظام الدرجات الأكاديمية ليسانس - ماستر - دكتوراه (LMD). والتي تكون في مدة ثلاث سنوات، سنتين وثلاث سنوات على التوالي وقد تم اعتمادها بدءاً من سنة 2000.

- تعزيز التنظيمات والمشروعات والمبادرات التي تساعد على الحراك التعليمي، بما في ذلك الحراك الطلابي، أعضاء هيئة التدريس والإداريين. من بين هذه المبادرات برنامج إيراسموس، النظام الأوروبي لنقل الوحدات، برنامج تمبوس، برنامج إيراسموس العالمي وبرنامج جين مونييه.

¹ المرجع السابق، ص 8.

² عبد الرحمان بن محمد أبوعمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، ط 01، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2010: ص 18.

³ نفس المرجع.

وفي إصلاحها لمنظومة التعليم العالي، لم تتجه الجزائر إلى التبنى التام لكل ما جاء في عملية بولونيا، وإنما محاولة إيجاد أنظمة قابلة للمقارنة في متطلباتها ومخرجاتها أكاديميا وشكليا مع عملية بولونيا، وذلك من خلال اعتماد نظام الدرجات الأكاديمية الأوروبية في التعليم العالي (ليسانس - ماستر - دكتوراه).

ومن خلال سياسة الجوار الأوروبي، التي شملت عدة دول من بينها الجزائر، حيث تهدف هذه السياسة إلى التعاون في مجال الاقتصاد، السياسة، الثقافة، البيئة والأمن؛ فقد رافق هذه السياسة تفاعل حكومي في مجال التعليم العالي، إذ تم عقد اجتماع سنة 2005 بإيطاليا لاثني عشر وزيرا للتعليم العالي، توصلوا إلى اقتراح تكوين منظمة أوروبية متوسطة في التعليم العالي على أن تحتفظ كل دولة بالخصائص المميزة لتعليمها العالي، وأن تساهم في بناء تنظيم لنقل الوحدات الدراسية بين هذه الدول، وأن تكون الشهادة الصادرة منها مقروءة وموائمة لطبيعة سوق العمل وذلك من خلال الاشتراك في معايير للتقويم وخطط ضمان الجودة بهدف تيسير الحراك الطلابي وحراك أعضاء هيئة التدريس والباحثين، كما أكد الوزراء المعنيون على تعزيز برامج الدكتوراه وتشجيع التعاون التقني والعلمي وإنشاء مراكز للتميز في البحث.¹ لقد أكد هذا السياق التعاوني (الدولي - الأوروبي) لأصحاب القرار في الجزائر ضرورة توحيد المعايير في التعليم العالي والانسجام مع التغيرات الحديثة خاصة ضمن المنطقة الجغرافية المحيطة، وذلك ما عزز خطاها في تبني نظام الـ LMD على غرار عدة دول غير أوروبية مثل تونس، المغرب ولبنان.

الفرع 2: ماهية نظام الـ LMD

أثار تبني نظام الـ LMD في الجزائر حالة استفهام، خاصة بين الطلبة وهيئة التدريس وهيئة الإدارة للجامعات، حول ماهية هذا النظام وهيكلته، كونه نظام ذو فلسفة مغايرة للنظام الذي كان معمولاً به من قبل. وفيما يلي تعريف لهذا النظام الجديد وشرح لهيكلته المميزة.

1-2- تعريف نظام الـ LMD

نظام الـ LMD هو مقارنة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية "الطلبة - الأساتذة - الإدارة"، ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين، ويجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة ومنحها صفة صاحب المشروع في صوغ سياستها التطويرية.² ويُعرف نظام الـ LMD في الجزائر بالنظام الجديد في التعليم العالي ويقابله في التسمية النظام الكلاسيكي أو القديم، وهو النظام الذي انتهجته الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال ودأبت على تطبيقه إلى غاية استبداله التدريجي

¹ المرجع السابق، ص 53.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، مرجع سبق ذكره، ص 13.

ثم التام بالنظام الجديد والذي شرع في تطبيقه منذ سنة 2004 في بعض المعاهد والأقسام كمرحلة تجريبية، وكانت أول خطوة من جامعة باب الزوار وجامعة بجاية.¹

2-2- هيكلة نظام ال LMD

تعتبر هيكلة نظام ال LMD هيكلة بسيطة مقارنة بهيكلة التعليم في النظام الكلاسيكي، وتتجسد في ثلاثة أطوار هي:

- الطور الأول: يدوم ثلاثة سنوات ويتوج بشهادة الليسانس؛
- الطور الثاني: يدوم سنتان ويتوج بشهادة الماستر؛
- الطور الثالث: يدوم ثلاثة سنوات ويتوج بشهادة الدكتوراه.

يتكون طور الليسانس من ستة سداسيات، ويتميز بمرحلتين، تتمثل أولاهما في تكوين قاعدي متعدد التخصصات، أما الثانية فتتمثل في تكوين متخصص. ولهذا الطور غايتين، غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل. وغاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة على مستوى طور الماستر. أما طور الماستر فيضم أربعة سداسيات، وهو طور مفتوح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمي ويستوفي الشروط المطلوبة للالتحاق بهذا الطور. كما أنه طور مفتوح كذلك لكل حاصل على ليسانس ذات طابع مهني، مما يمكنه من العودة إلى الجامعة بعد قضاء فتره في الحياة المهنية. وهذا الطور أيضا يتميز بغاية مهنية وأخرى أكاديمية، حيث يتوج الطلبة في نهايته إما بشهادة ماستر مهني أو شهادة ماستر أكاديمي. ويتضمن طور الدكتوراه ستة سداسيات ويتوج بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة.²

المطلب الثاني: التنظيم البيداغوجي لنظام ال LMD والإجراءات المرافقة له

تطلب تبني نظام ال LMD في الجزائر وضع تنظيم بيداغوجي جديد ومرافقته بمجموعة من الإجراءات التي من شأنها تسهيل تطبيقه.

الفرع 1: التنظيم البيداغوجي لنظام ال LMD

يتميز نظام ال LMD بتنظيم بيداغوجي يظم مفاهيم ومصطلحات لم تكن مألوفة ولا معمول بها من قبل في التعليم العالي الجزائري، وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم والمكونات.

¹ علي صالح، نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين - ميدان العلوم الإنسانية)، مداخلة ضمن اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام - الرهان والآفاق، جامعة البويرة - الجزائر، 22 / 04 / 2013: ص. 11، 12.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، مرجع سبق ذكره، ص. 14، 15.

1-1- السداسيات

تنظم الدراسة في نظام الـ LMD على شكل سداسيات، والسداسي هو المدة الدورية للتعليم، ويحتوي كل سداسي على عدد محدد من الأسابيع مخصصة للتعليم والتقييم، حيث أن المعدل المعقول يتراوح بين 14 و 16 أسبوع في السداسي الواحد.¹

1-2- الوحدات التعليمية

- يشتمل كل سداسي على مجموعة من الوحدات التعليمية، والوحدة التعليمية تضم بذاتها مجموعة من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا. وتوجد أربعة أنواع من الوحدات التعليمية، وهي:²
- وحدات التعليم الأساسية: وتنظم كل المواد والمقاييس الواجب على كل طالب متابعتها واكتساب التصديق عليها؛
- وحدات التعليم المنهجية: تنظم المواد والمقاييس التي تمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل؛
- وحدات التعليم الاستكشافية: تتكون من المواد والمقاييس التي تمكن الطالب من التعمق، التوجيه، والتمهين؛
- وحدات التعليم العرضية: ويتم من خلالها إعطاء الطلبة أدوات مثل اللغة والإعلام الآلي.

1-3- الرصيد

هو وحدة قياس تحدد اكتساب الطالب للوحدة التعليمية من عدمه. ويحدد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة. أي أن الرصيد مرتبط بحجم ساعي محدد خلال السداسي، حيث أن كل 1 رصيد يقابله حجم ساعي بـ 20 ساعة إلى 25 ساعة في السداسي، والتي تشتمل على ساعات التدريس المقدمة للطالب عن طريق مختلف الأشكال (محاضرات، أعمال موجهة، ...). والقيمة الإجمالية للأرصدة المستندة للوحدات التعليمية المكونة للسداسي هي 30 رصيда،³ حيث أن:⁴

- وحدات التعليم الأساسية تمثل على الأقل 60% من الأرصدة أي ما يعادل 18 رصيда في الوحدات الأساسية؛
- وحدات التعليم المنهجية تمثل تقريبا 30% من الأرصدة أي ما يعادل 9 أرصدة في الوحدة المنهجية؛
- وحدات التعلم الاستكشافية والعرضية تمثل 10% من الأرصدة أي بمعدل 3 أرصدة للوحدتين.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، جوان 2011: ص 13.

² نفس المرجع.

³ علي صالح، مرجع سبق ذكره، ص 15.

⁴ نفس المرجع، ص 16.

وتعتبر الأرصدة قابلة للتزويد (الاكتساب)، يعني أن كل تصديق على وحدة تعليمية يترتب عليه اكتساب نهائي للأرصدة المقابلة لها. كما أن الأرصدة قابلة للتحويل، بمعنى أنه بإمكان الطالب الحاصل عليها أن يستعملها ضمن مسار تكويني آخر شريطة قبول ذلك من طرف فرقة التكوين المستقبلية.¹

1-4- عرض التكوين

في إطار إصلاحات الـ LMD أسندت للمؤسسات التعليمية العالي مهمة بناء عروض التكوين العالي، والتي يجب أن تستجيب إلى الاحتياجات الأكاديمية للجامعة من جهة، وإلى الاحتياجات المهنية للقطاع الاجتماعي والاقتصادي، لئتم ترجمتها إلى برامج تعليم يضعها المدرسون أنفسهم في إطار مجموعات فرق تكوين. وينظم عرض التكوين في شكل مسارات نموذجية متعددة، حيث أن كل مسار هو تركيبة لوحدات تعليمية أساسية، منهجية، استكشافية وعرضية، وتحدد المؤسسة هذه التركيبة وفقا لإستراتيجيتها في التكوين، وفي النهاية يقترح عرض التكوين من قبل المؤسسة في شكل دفتر شروط ليخضع للتقييم والتأهيل على المستوى الجهوي أولا من قبل الندوات الجهوية. وثانيا على المستوى الوطني من قبل اللجنة الوطنية للتأهيل.²

الفرع 2: الإجراءات المرافقة للتنظيم البيداغوجي الجديد في نظام الـ LMD

من أجل نجاح عملية الإصلاح ووضع الجامعة الجزائرية في تناغم مع نظام التعليم العالي الدولي، فقد اتخذت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عدة إجراءات مرافقة لإصلاحات الـ LMD وذلك في المجالات التالية:³

1-2- في مجال تسيير وتقييم المؤسسات الجامعية: من خلال:

- تأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي؛
- قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية، كتكليفها بإعداد عروض التكوين؛
- إدخال نمط جديد للتسيير مبني على أسس الحوكمة الرشيدة.

2-2- في مجال التأطير: من خلال:

- وضع مخطط لتكوين المكونين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني؛
- تشجيع التكوين مدى الحياة للأساتذة والباحثين والإطارات؛
- اتخاذ تدابير تحفيزية من أجل ضمان مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في الخارج؛
- تدعيم مشاركة الإطارات والكفاءات والخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتنشيط الأعمال الموجة والأعمال التطبيقية، والمشاركة في الندوات وتأطير التبرصات المهنية؛
- إعلام الأساتذة ومسيري البيداغوجيا وتحسيسهم بمضامين الإصلاح من خلال برمجة دورات تحسيسية.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، مرجع سبق ذكره، ص 14.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الإصلاحات، على موقع الانترنت: <https://www.mesrs.dz/ar/le-systeme-lmd>، تاريخ الإطلاع: 15 / 08 / 2018.

³ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، مرجع سبق ذكره، ص.ص 21-24.

2-3- في مجال البيداغوجيا: من خلال:

- تكييف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي؛
- تامين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج والبحث؛
- تامين التربصات في الأوساط المهنية؛
- تطوير أنماط تكوين جديدة تعتمد أساسا على تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

2-4- في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث: من خلال:

- وضع هياكل تتكفل باستقبال الطلبة وتوجيههم، تنظيم التربصات في الوسط المهني ومتابعتها؛
- تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين.

2-5- في مجال الخريطة الجامعية: من خلال:

إعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع، والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب التميز من أجل ضمان تناغم متوازن ما بين الطلب على التكوين، وإمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية، والواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد على المستويين المحلي والوطني.

2-6- في مجال التعاون الدولي: من خلال:

- وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي ومتعدد الأطراف ذي نوعية، يسهل حراك الطلبة والأساتذة والباحثين، ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث؛
- ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذي المستوى العالي.

2-7- في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية: من خلال:

- مسعى وإستراتيجية ترميان إلى إرساء أسس مناخ جامعي تطبعه الرصانة في إطار الحوار والتشاور؛
- إصدار قانون أساسي خاص للأستاذ الباحث يكون جاذبا ومحفزا ويضع الأستاذ في مصف النخبة الوطنية.

المطلب الثالث: المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD

بعد مضي أزيد من عشرة سنوات على تطبيق نظام ال LMD، يأتي مسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تقييم الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة (2004-2013)، والتي تتضمن في أحد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق نظام ال LMD، حيث تجسد هذا المسعى من خلال انعقاد الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ال LMD أيام 12 و 13 / 01 / 2016.

الفرع 1: أهداف المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD

- يتمثل الهدف العام من المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD في تشريح الوضع الراهن بوضع تشخيص شامل للإصلاح من حيث:¹
- تحديد مدى الانسجام العام للإصلاح؛
 - تحديد مدى انسجام المكونات الأساسية للنظام من طلبة، هيئة التدريس، حوكمة المؤسسات، العلاقات مع الأطراف الفاعلة ... وغيرها؛
 - التعرف على عناصر القوة والضعف في السير الحالي لنظام التعليم العالي؛
 - تحديد الآثار المترتبة على كل الجوانب الرئيسية للإصلاح من نوعية التكوين، المحيط الاقتصادي والاجتماعي، الإطار التشريعي ... وغيرها؛
 - وضع التدابير التصحيحية لمعالجة النقائص المسجلة في تطبيق نظام ال LMD؛
 - اعتماد حوكمة تركز على أهداف الإصلاح والتقييم المستمر؛
 - إرساء ممارسة التقييم المؤسسي الدائم.

الفرع 2: محاور المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD

- تدور المحاور الرئيسية للمسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD حول مجموعة من الأسئلة أهمها ما يلي:²
- هل تم التسرع في اعتماد نظام ال LMD؟ وهل تم التفكير مليا في المقاربة المفاهيمية وإنضاجها بالقدر الكافي ومشاركة الآخرين؟
 - هل كانت الهيئات المكلفة بضمان متابعة تطبيق النظام ملائمة ووجيهة؟
 - هل تم فعلا تنفيذ القرارات المتخذة؟
 - هل كانت المرافقة التنظيمية وتلك المتعلقة بالموارد البشرية والمادية فعالة؟

الفرع 3 التنظيم والأطراف المشاركة في المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام ال LMD

- استند تنظيم الندوة الوطنية على سلسلة من العمليات التحضيرية، حيث تم تشكيل أفواج عمل تم تنصيبها على مختلف المستويات (المستوى المركزي، الجهوي والمؤسسي)، توكل إليها مهمة التعرف إلى النقائص والاختلالات التي حالت دون تطبيق فعال لنظام ال LMD وتطويره. وتمت المشاركة في عملية التقييم من قبل كل الفاعلين والأطراف المعنية بالتعليم العالي لاسيما منها:³
- رؤساء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي؛

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم نظام ال LMD، وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي، الجزائر، جانفي 2016: ص.ص 6، 7.

² المرجع السابق، ص 6.

³ المرجع السابق، ص 8.

- إطارات الإدارة المركزية؛
- ممثلو القطاع الاقتصادي والاجتماعي؛
- رؤساء الهيئات الوطنية البيداغوجية العلمية؛
- ممثلو الأساتذة والطلبة؛
- الخبراء في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.

الفرع 4: مقترحات المسعى الوزاري لتقييم تطبيق نظام الـ LMD

أقرت الندوة الوطنية لتقييم تطبيق نظام الـ LMD، تسجيل بعض الاختلالات إثر تطبيق هذا النظام، وتوصلت ورش العمل إلى صياغة مجموعة من المقترحات التصحيحية حسب ما يلي:¹

4-1- ورشة تحسين التعليم العالي: دعت إلى ضبط آليات الانتقال من طور إلى آخر، مع توحيدها على المستوى الوطني إلى جانب مواصلة عملية تحديد التخصصات في طور الماستر واعتماد نمط واحد للدكتوراه، والاعتماد فقط على نتيجة المسابقة للالتحاق بطور الدكتوراه كمعيار للنجاح بغض النظر عن المعدل المحصل عليه في طور الماستر.

4-2- ورشة علاقة الجامعة بالقطاع الاقتصادي: أوصت بتفعيل دور الإطارات الاقتصادية المنصبة على مستوى المجالس العلمية وتفعيل قنوات التواصل بين الطرفين (جامعة/ قطاع اقتصادي) عبر تنظيم ندوات دورية.

4-3- ورشة الحوكمة: ارتكزت مقترحاتها حول أهمية عصنة التسيير الإداري للجامعة وفقا لمبدأ "مشروع المؤسسة" إلى جانب الاعتماد على التكوين المتواصل لموظفيها.

كما أوصى المشاركون في الندوة الوطنية بضرورة انتهاج أساليب عصرية في التسيير الإداري للجامعة لتمكينها من أداء مهامها في أحسن الظروف كونه عاملا أساسيا يمكن من تسهيل المهام البيداغوجية للمؤسسة. وقد أقر وزير التعليم العالي والبحث العلمي خلال الندوة أن من أبرز اختلالات نظام الـ LMD هو تنوع شهادات الليسانس بشكل مفرط وهو ما دفع بالقطاع إلى تقليص عدد مسالك الليسانس من حوالي 5000 مسلك إلى 176 مسلك. ودعا كذلك إلى ضرورة توحيد نمط الدكتوراه، لاسيما وأن نظام التعليم العالي في الجزائر يسجل وجود ثلاثة أنواع من الدكتوراه وهي دكتوراه دولة، دكتوراه علوم ودكتوراه الطور الثالث، حيث أن هذا التنوع في نمط الدكتوراه يؤدي إلى خلق فوارق وهمية بين هذه الأنماط وسوء فهم لدى المجتمع والمؤسسات الاقتصادية خاصة فيما يتعلق بمستوياتها العلمية.²

¹مركز تنمية الطاقات المتجددة، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام الـ LMD، على موقع الانترنت:

<https://www.cder.dz/spip.php?article2467>، تاريخ الإطلاع: 21 / 10 / 2018.

²نفس المرجع.

المبحث الثالث: التنمية البشرية في الجزائر من خلال مؤشرات الـ PNUD

يتناول هذا المبحث واقع التنمية البشرية في الجزائر من خلال عرض وتحليل مؤشرات الواردة في التقارير السنوية للتنمية البشرية التي يقدمها الـ PNUD. حيث تم التطرق أولا لدليل التنمية البشرية (IDH) في الجزائر وكل مؤشرات الفرعية خلال الفترة (2004-2017)، ثم الأدلة التكميلية بكل مؤشرات الفرعية، بدءاً بدليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI) خلال الفترة (2010-2017)، ودليل التنمية حسب الجنس (IDG) خلال الفترة (2013-2017)، وأخيرا دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) خلال الفترة (2010-2017). في حين أن دليل الفقر المتعدد الأبعاد (IPM) فلم تتوفر تقارير الـ PNUD عن إحصاءات حوله في الجزائر. وفيما يخص فترات الدراسة، فإن اختيار الفترة (2004-2017) لـ (IDH) كان من أجل تتبع واقع تطور التنمية البشرية في الجزائر منذ تبني إصلاح الـ LMD عام (2004)، بينما الفترة (2010-2017) لكل من (IDHI) و (IIG) فكان بدءاً من اعتماد الـ PNUD لهما منذ عام (2010)، أما الفترة (2013-2017) لـ (IDG) فكان أيضا بدءاً من اعتماد الـ PNUD له منذ عام (2014) والذي تضمن بيانات لعام (2013).

المطلب الأول: دليل التنمية البشرية (IDH) في الجزائر

أحرزت الجزائر تقدما ملحوظا في مجال التنمية البشرية، إذ تصنف ضمن فئة الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة منذ سنة 2012 بترتيب 93 من بين 186 دولة؛ وتواصل تقدمها خلال السنوات الموالية. والجدول (4-2) يوضح تطور دليل التنمية البشرية في الجزائر خلال الفترة (2004-2017).

الجدول (4-2): تطور دليل التنمية البشرية (IDH) في الجزائر خلال الفترة 2004-2017

السنوات	الترتيب	قيمة الـ IDH	الفئة
2004	102	0.728	تنمية بشرية متوسطة
2005	104	0.733	تنمية بشرية متوسطة
2006	-	0.760	-
2007	104	0.754	تنمية بشرية متوسطة
2008	-	0.779	-
2009	-	-	-
2010	84	0.677	تنمية بشرية مرتفعة
2011	96	0.698	تنمية بشرية متوسطة
2012	93	0.713	تنمية بشرية مرتفعة
2013	93	0.717	تنمية بشرية مرتفعة
2014	83	0.736	تنمية بشرية مرتفعة
2015	83	0.745	تنمية بشرية مرتفعة
2016	-	0.752	تنمية بشرية مرتفعة
2017	85	0.754	تنمية بشرية مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول التنمية البشرية لسنوات: 2006، (2007/2008)، 2009، 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Conseil National Economique et Social, **Rapport national sur le développement humain Algérie 2007**, C.N.E.S & PNUD Algérie, 2008, p 19.

- Conseil National Economique et Social, **Rapport national sur le développement humain Algérie 2008**, C.N.E.S & PNUD Algérie, 2009, p 18.

- **Humain development indices and indicators: 2018 statistical update**, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

يعرض الجدول (4-2) تطور قيمة الـ IDH في الجزائر وترتيبها بين الدول وتصنيفها ضمن فئات التنمية البشرية خلال الفترة (2004-2017)، وذلك حسب إحصاءات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ويبرز هذا الجدول وجود فترتين مختلفتين في تطور دليل التنمية البشرية في الجزائر وهما:

* الفترة الأولى (2004-2011): أين كانت الجزائر تقع ضمن فئة الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة (باستثناء عام 2010).

* الفترة الثانية (2012-2017): حيث انتقلت الجزائر إلى فئة الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة.

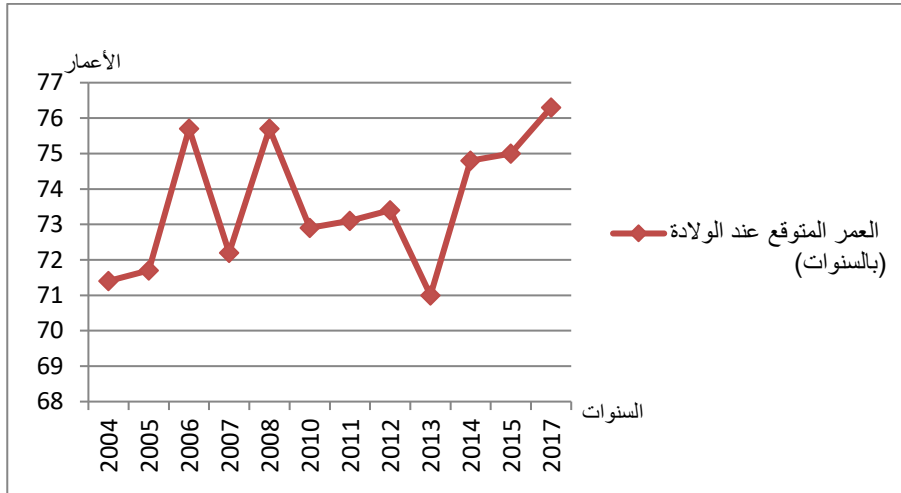
وبصفة شاملة فإن القراءة الجدولية تشير إلى تقدم الجزائر في الترتيب الدولي لدليل التنمية البشرية حيث انتقلت من المرتبة 102 عام (2004) إلى المرتبة 83 عام (2015) إلا أنها تراجعت إلى المرتبة 85 عام (2017). أما فيما يخص قيمة الـ IDH ، والذي كلما اقترب من الواحد (1) عبر ذلك عن التحسن والتقدم في مجال التنمية البشرية، فإن قيمته بالنسبة للجزائر تراوحت بين الارتفاع والانخفاض، حيث بلغت أدنى قيمة له 0.677 عام (2010)، وأعلى قيمة 0.779 عام (2008).

وتجدر الإشارة إلى أن الترتيب في دليل التنمية البشرية لأي دولة يتأثر بالاتجاه العام لمستويات التنمية البشرية على المستوى الدولي. فعلى سبيل المثال يلاحظ أن قيمة الـ IDH لعام (2007) كانت 0.754 وهي أحسن من قيمته عام (2015) 0.745، ومع ذلك فإن ترتيب الجزائر لعام (2015) كان 83 وهو أحسن من ترتيبها لعام (2007) حيث احتلت المرتبة 104. أما من حيث القيمة (أي قيمة الـ IDH) فإنها تتأثر بالتغيرات التي تحدث في مكونات المؤشر، بما أنه عبارة عن متوسط هندسي مرجح بالتساوي لأبعاده الثلاث، حياة صحية وطويلة، التعليم (المعرفة) ومستوى المعيشة. ومن أجل تفسير تطورات الـ IDH في الجزائر خلال الفترة المدروسة سيتم التطرق لكل مكون منه على حدة.

الفرع 1: بعد الحياة الصحية والطويلة

يقيس البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة بعد الحياة الصحية والطويلة من خلال مؤشر العمر المتوقع عند الولادة. والشكل (4-6) يعكس تطور متوسط العمر المتوقع عند الولادة في الجزائر خلال الفترة (2004-2017).

الشكل (4-6): تطور متوسط العمر المتوقع عند الولادة في الجزائر خلال الفترة 2004-2017



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2006، (2008/2007)، 2009، 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

من خلال الشكل (4-6) يتضح أن هناك تذبذب في العمر المتوقع عند الولادة في الجزائر خلال الفترة (2004-2017) وذلك بالارتفاع تارة والانخفاض تارة أخرى، إلا أن الاتجاه العام يدل على ارتفاعه بما يقارب الخمس سنوات خلال فترة الدراسة، من 71.4 سنة عام (2004) إلى 76.3 سنة عام (2017) وهو من بين المعدلات المرتفعة ضمن دول المنطقة وكذا الدول النامية وفقا لمنظمة الصحة العالمية.

ويرجع هذا الارتفاع في العمر المتوقع عند الولادة إلى تحسن العوامل الصحية والاجتماعية في البلد خلال هذه الفترة. وتتمثل هذه العوامل على وجه الخصوص في انخفاض وفيات الرضع ووفيات الأطفال دون سن الخمس سنوات، وعدد المواليد أموات، وتحسن في مجال الصحة العامة للسكان.

***بالنسبة لوفيات الرضع دون عمر السنة:** بينما تزداد احتمالية وفيات الأمهات والمواليد الجدد خلال الفترة المحيطة بالولادة، فإنه يمكن تجنب عدد كبير من هذه الوفيات من خلال قدر أكبر من الاحترافية في الرعاية المقدمة أثناء الولادة وفترة ما بعد الولادة. وبالمثل، خلال الأسابيع الأولى من الحياة، يواجه المواليد ذوي الوزن المنخفض زيادة في خطر العدوى والوفاة؛ وإذا ما بقوا على قيد الحياة بعد تحطيم ذلك، فإنهم يعانون في الأغلب من المرض والتطور العصبي غير الطبيعي كضعف البصر، ضعف الأداء المدرسي، زيادة تواتر الشلل الدماغي، الصمم والتوحد. حيث تدفع الأسر بشكل خاص والمجتمع عموما ثمنا باهظا لأي نوع من أنواع الإعاقة.

الجدول (4-3): تطور معدل وفيات الرضع في الجزائر خلال الفترة 2004-2016

السنة	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
معدل وفيات الرضع %	30.4	30.4	26.9	26.2	25.5	24.8	23.7	23.1	22.6	22.4	22	22.3	20.9

المصدر: الديوان الوطني للإحصاءات، ديمغرافيا الجزائر 2016، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2016: ص 20.

تؤكد المعدلات المسجلة في هذا المجال خلال الفترة (2004-2016) التحسن المستمر في العناية بالحالة الصحية للرضع، حيث انخفضت حالات الوفاة في هذه الفئة من 30.4 حالة وفاة لكل ألف مولود حي في عام (2004) إلى 20.9 حالة وفاة لكل ألف مولود حي في عام (2016)، وذلك بانخفاض قدره 9.5 نقطة خلال الفترة. وبالرغم من ذلك لا تزال هذه المعدلات مرتفعة بالنظر إلى الإمكانيات المتوفرة والجهود المبذولة في هذا المجال.

ولعل من أبرز الجهود المبذولة في هذا المقام، هو قيام الدولة والأجهزة المسؤولة بوضع برنامج وفيات الفترة المحيطة بالولادة 2006-2009، والذي دخل حيز التنفيذ في أبريل 2006 على مستوى 234 مؤسسة صحية تقع في 20 ولاية. وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد مؤشرات نتائج لهذا البرنامج من غير مؤشرات التأثير النهائي، ذات الطبيعة الديمغرافية المتمثلة في انخفاض مستوى وفيات الرضع والأطفال.

كما تم وضع برنامج وفيات الفترة المحيطة بالولادة 2016-2020، والذي يعكس الإستراتيجية الوطنية للحد من وفيات المواليد الجدد والتي تمثل 80 % من إجمالي معدل وفيات الرضع إلى أقل من 20 حالة وفاة لكل ألف مولود حي بحلول عام 2020. ويعرف برنامج وفيات الفترة المحيطة بالولادة، بأنه برنامج وقائي/ علاجي، بتدابير وقائية بسيطة وغير مكلفة يمكن الوصول إليها وفعالة. وأهم عناصر هذه الإستراتيجية تتمثل في:¹

- توحيد المعايير لجميع غرف الولادة نهاية عام 2016: فعلى الرغم من أن السلامة في أجنحة الأمومة قد تحسنت بشكل كبير في العقود الأخيرة، إلا أن الكثير من حوادث الولادة لا تزال تحدث نتيجة عدم كفاية الموارد أو ضعف التنظيم. ولذلك فلا بد من أن تتوفر خدمة التوليد على منصة تقنية لاحتياجات إنعاش المواليد؛
- توحيد وتطابق معايير مصالح حديثي الولادة نهاية عام 2018: وذلك بوضع القواعد في جميع الهياكل المخصصة لحديثي الولادة من حيث البنية التحتية والمعدات والموارد البشرية وتنظيم هذه الهياكل في شبكة؛
- إنشاء وحدات الكنغر نهاية 2018: بقصد التصدي لوفاة حديثي الولادة الخُدج أو منخفضي الوزن، والغرض من هذه الطريقة هو الحفاظ على الصلة بين المولود الجديد ووالدته في أيامه الأولى مما يوفر له حليب الأم، الدفء، العاطفة والحماية؛
- إنشاء الشبكات نهاية عام 2018: والهدف من ذلك هو وضع إستراتيجية حول احتياجات السكان في مجال طب حديثي الولادة، كما أن تحديد أولويات الرعاية سيجعل من الممكن تحقيق أفضل استخدام للهياكل المخصصة لأمراض حديثي الولادة.

*بالنسبة لاحتمال وفيات الأطفال دون عمر الخامسة: شهد احتمال وفيات الأطفال دون عمر الخامسة، بدوره انخفاضاً مطرداً خلال الفترة (2004-2016) وهذا ما يعكسه الجدول (4-4).

الجدول (4-4): تطور معدل احتمال وفيات الأطفال دون عمر الخامسة في الجزائر خلال الفترة 2004-

2016

السنة	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
احتمال وفيات الأطفال دون عمر خمس سنوات %	35.7	35.5	31.6	31	29.7	29	27.5	26.8	26.1	26.1	25.6	25.7	25.4

المصدر: الديوان الوطني للإحصاءات، ديمغرافيا الجزائر 2016، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2016: ص 21.

حيث تظهر أرقام الجدول أن احتمال وفاة الأطفال قبل بلوغهم خمس سنوات قد كان 35.7 % في عام (2004)، وانخفض ليصل إلى 25.4 % عام (2016) بتحسن قدره 10.3 نقطة. ويتعرض الأطفال خلال

¹Ministère de la Santé de la Population et de la Réforme Hospitalière, **Programme National Périnatalité 2016-2020**, Ministère de la Santé de la Population et de la Réforme Hospitalière, Algérie, 2016, p. 8- 11.

سنواتهم الخمس الأولى للأمراض متعددة تؤدي بهم للوفاة، حيث يكون جهازهم المناعي قيد التطور؛ ومن بين هذه الأمراض الحصبة، شلل الأطفال، الخناق، الكزاز، الشاهوق، الالتهاب الرئوي، العقديّة الرئوية والإسهال وغيرها. ويمكن حماية الأطفال من الموت جراء أحد هذه الأمراض عن طريق الوقاية باللقاحات. في هذا الصدد تبذل الدولة مجهودات من أجل توفير اللقاحات وتقديم الرعاية الصحية للأطفال في هذه المرحلة العمرية الحرجة بقصد خفض احتمال وفيات الأطفال دون عمر الخامسة. وفي إطار الرؤية الإستراتيجية العالمية (2006-2015) لليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية، التي تهدف إلى خفض معدلات الوفيات الناجمة عن أمراض يمكن الوقاية منها باللقاح؛ توفر الجزائر رزنامة التلقيح التالية:

الجدول (4-5): رزنامة التلقيح في الجزائر الخاصة بالرضع

العمر	اللقاح
عند الولادة	- مضاد السل BCG - مضاد لشلل الأطفال Polio oral - مضاد لالتهاب الكبد الفيروسي HBV
الشهر الأول	- مضاد لالتهاب الكبد الفيروسي HBV
ثلاثة أشهر	- مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCoqHib - مضاد لشلل الأطفال Polio oral
أربعة أشهر	- مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCoqHib - مضاد لشلل الأطفال Polio oral
خمسة أشهر	- مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCoqHib - مضاد لشلل الأطفال Polio oral - مضاد لالتهاب الكبد الفيروسي HBV
تسعة أشهر	- مضاد للحصبة
18 شهر	- مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCoqHib - مضاد لشلل الأطفال Polio oral

المصدر: République Algérienne Démocratique et Populaire, **Enquete par Grappes à Indicateurs Multiple (MICS) 2012- 2013, Algérie, 2015: p 82.**

ووفقا للمسح الوطني العنقودي متعدد المؤشرات* (2012/ 2013)، فقد تمكنت الجزائر من تحقيق تغطية وطنية معتبرة في مجال تلقيح الأطفال قبل بلوغهم 12 شهرا. والجدول (4- 6) يوضح ذلك.

الجدول (4- 6): نسبة الأطفال الذين تم تلقيحهم في الجزائر قبل بلوغهم 12 شهرا حسب كل مضاد

اسم اللقاح	الأطفال الذين تم تلقيحهم قبل بلوغهم 12 شهرا (%)
مضاد السل BCG	98.3
مضاد لشلل الأطفال Polio oral (0)	97.7
مضاد لشلل الأطفال Polio oral (1)	95.6
مضاد لشلل الأطفال Polio oral (2)	93
مضاد لشلل الأطفال Polio oral (3)	87.2
مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCqHib (1)	95.8
مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCqHib (2)	92.9
مضاد للدفتيريا والسعال الديكي والكزاز DTCqHib (3)	87.5
مضاد للحصبة Rougeole	82.5
مضاد لالتهاب الكبد الفيروسي عند الولادة HepB	97.4
مضاد لالتهاب الكبد الفيروسي HepB (1)	96.6
مضاد لالتهاب الكبد الفيروسي HepB (2)	84.8
كل اللقاحات	71.7
الذين لم يلقحوا	1.6

المصدر: République Algérienne Démocratique et Populaire, **Enquete par Grappes à Indicateurs Multiple** (MICS) 2012- 2013, Algérie, 2015 : p 83.

يعكس الجدول (4- 6) نسبة الأطفال الذين تم تلقيحهم قبل بلوغهم 12 شهرا حسب كل مضاد، كما هو موصى به من طرف منظمة الصحة العالمية، وذلك خلال الفترة التي سبقت المسح الوطني العنقودي متعدد

*تقوم منظمة اليونيسيف منذ 1995 بدعم تنفيذ المسوح العنقودية متعددة المؤشرات (MICS) ومساعدة الدول في توفير بيانات عالية الجودة عن حالة الأطفال والنساء. حيث تم تنفيذ 240 مسح عنقودي متعدد المؤشرات في أكثر من 100 دولة على مدى سبعة عشر عاما ماضية، ومن خلال أربع جولات. بالنسبة للجزائر، أجرت أربعة مسوح وطنية عنقودية متعددة المؤشرات MICS₁ (1995)، MICS₂ (2000)، و MICS₃ (2006)، و MICS₄ (2012).

المؤشرات (2012/2013)، وقد حددت الإستراتيجية العالمية (2006-2015) لليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية هدف التغطية الوطنية للتلقيح بنسبة 90%، ويلاحظ من خلال أرقام الجدول أن الجزائر استطاعت تحقيق نسب أعلى من الهدف المسطر فيما يخص بعض اللقاحات مثل مضاد التهاب الكبد الفيروسي HepB عند الولادة بـ 97.4 % ومضاد السل BCG بـ 98.3 % ومضاد لشلل الأطفال Polio oral (0) بـ 97.7 % . أما بالنسبة لإجمالي التلقيحات فقد بلغت 71.7% في حين أن نسبة الأطفال الذين لم يلقحوا فقد بلغت 1.6%.

* **بالنسبة لعدد الوفيات العامة:** يتأثر متوسط العمر المتوقع عند الولادة بعدد الوفيات العامة، فكلما زاد هذا الأخير أدى ذلك إلى تراجع متوسط العمر المتوقع عند الولادة، والعكس صحيح.

الجدول (4-7) تطور معدل الوفيات العامة في الجزائر خلال الفترة (2004-2016)

السنة	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
معدل الوفيات العامة %	4.36	4.47	4.30	4.38	4.42	4.51	4.37	4.41	4.53	4.39	4.44	4.57	4.42

المصدر: الديوان الوطني للإحصاءات، ديمغرافيا الجزائر 2016، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2016: ص 20.

من خلال بيانات الجدول (4-7) المتعلقة بتطور معدل الوفيات العامة في الجزائر خلال الفترة (2004-2016) لكل ألف نسمة، يلاحظ أن هذا المعدل لم يشهد وتيرة واحدة، بل تأرجح مابين الارتفاع والانخفاض، حيث ارتفع إلى 4.47 % عام (2005) بعد أن كان 4.36 % عام (2004)، ليعود للانخفاض عام (2006) بـ 0.17 نقطة. ثم واصل الارتفاع خلال سنوات (2007، 2008، 2009) وانخفض بـ 0.14 نقطة عام (2010). واستمر بين الارتفاع والانخفاض إلى غاية عام (2016)، فحسب الديوان الوطني للإحصاء في "ديمغرافيا الجزائر 2016"، عرفت هذه السنة تراجعاً معتبراً في حجم الوفيات العامة المسجلة لدى مصالح الحالة المدنية، إذ بلغت 180000 وفاة، أي ما يعادل انخفاضا قدر بـ 3000 وفاة مقارنة بعام (2015)، مما أدى إلى تراجع معتبر للمعدل الخام للوفيات الذي انتقل من 4.57 % إلى 4.42 % خلال هذه الفترة. وقد أثر هذا الانخفاض إيجاباً على معدل العمر المتوقع عند الولادة حيث سجل زيادة بـ 6 أشهر (0.5 نقطة)، ليبلغ 77.6 سنة مقارنة بعام (2015).

* **بالنسبة للرعاية الصحية العامة للسكان:** من أهم المؤشرات الدالة عن الحالة والرعاية الصحية العامة للسكان، هي عدد السكان بالنسبة لكل طبيب، ومدى تطور المنشآت القاعدية الصحية.

- **بالنسبة لعدد السكان لكل طبيب:** شهدت التغطية الصحية في الجزائر خلال الفترة (2013-2016) انخفاضا فيما يخص عدد السكان لكل طبيب، جراح أسنان، صيدلي، ومساعد في الصحة ويعتبر ذلك أمراً إيجابياً،

بينما سجل ارتفاع فيما يتعلق بعدد السكان لكل تقني وتقني سامي وهو مؤشر سلبي يدل على العجز. والجدول (4-8) يعكس هذه التطورات.

الجدول (4-8): تطور التغطية الصحية في الجزائر خلال الفترة (2013-2016)

عدد السكان لكل	2013	2014	2015	2016	طبيعة التطور
طبيب	578	566	544	545	+
جراح أسنان	2996	2970	2929	2971	+
صيدلي	3634	3531	3483	3435	+
تقني سامي	459	442	439	466	-
تقني	2406	4727	5966	10033	-
مساعد في الصحة	1601	1561	1548	1143	+

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2013-2015، نشرة 2016، رقم 46، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2016: ص 25.

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2017: ص 25.

- بالنسبة لتطور المنشآت القاعدية الصحية: تم تسجيل تطورات على مستوى المنشآت القاعدية الاستشفائية والمنشآت القاعدية خارج المستشفيات خلال الفترة (2013-2016). الجدولان (4-9) و(4-10) يعكسان هذه التطورات.

الجدول (4-9): تطور عدد المنشآت القاعدية الاستشفائية في الجزائر خلال الفترة (2013-2016)

التعيين	2013	2014	2015	2016
مؤسسة استشفائية عامة	194	196	200	200
مؤسسة استشفائية	05	05	09	09
مراكز استشفائية جامعية	14	14	15	15
مؤسسة استشفائية جامعية	01	01	01	01
مؤسسة استشفائية متخصصة	68	71	75	75
دور الولادة الخاصة	107	97	114	123

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2013-2015، نشرة 2016، رقم 46، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2016: ص 26.

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2017: ص 26.

الجدول (4-10): تطور عدد المنشآت القاعدية خارج المستشفيات في الجزائر خلال الفترة (2013-2016)

2016	2015	2014	2013	التعيين
273 1684 5875 416	271 1659 5762 415	271 1637 5726 416	271 1615 5634 412	- المؤسسات العمومية للصحة الجوارية - تجميع: - عيادات متعددة الخدمات - قاعات العلاج - دور الولادة العمومية
630	627	622	619	مركز طبي اجتماعي
11140 10260 92.10	10865 9962 91.69	10700 9794 91.53	10438 9520 91.21	- الصيدليات منها الخاصة %
المنشآت الخاصة				
9042	8352	7742	7226	عيادة طبيب مختص
7298	6910	6654	6482	عيادة طبيب عام
6514	6144	5928	5587	عيادة طب الأسنان
709	600	512	446	عيادة ممارسة مجموعة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2013-2015، نشرة 2016، رقم 46، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2016: ص 26.

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2017: ص 26.

الفرع 2: بعد مستوى التعليم (المعرفة)

عرف بعد مستوى التعليم خلال الفترة المختارة للدراسة (2004-2017) تغيرا في تركيبة مؤشرات ابتداء من عام (2010)، حيث كان قبل ذلك يتكون من مؤشرين فرعيين هما معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (أي درجة محو الأمية)، ومجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالمدارس الابتدائية والثانوية والعليا. ومع التقدم الحاصل في المجال العلمي والمعرفي لم تعد هذه المؤشرات معبرة عن المستوى المرغوب فيه في مجال المعرفة، فكثير من البلدان في العالم تكاد تنعدم فيها الأمية، وفي إطار الجهود المستمرة للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في مجال تطوير وتحسين المؤشرات فقد تم تغيير مكونات بعد مستوى التعليم (المعرفة)، تماشيا مع التطورات، وأصبح يتكون من مؤشر

متوسط سنوات الدراسة، ومؤشر متوسط سنوات الدراسة المتوقع. ومن خلال هذا العنصر سيتم تحليل بعد مستوى التعليم على فترتين.

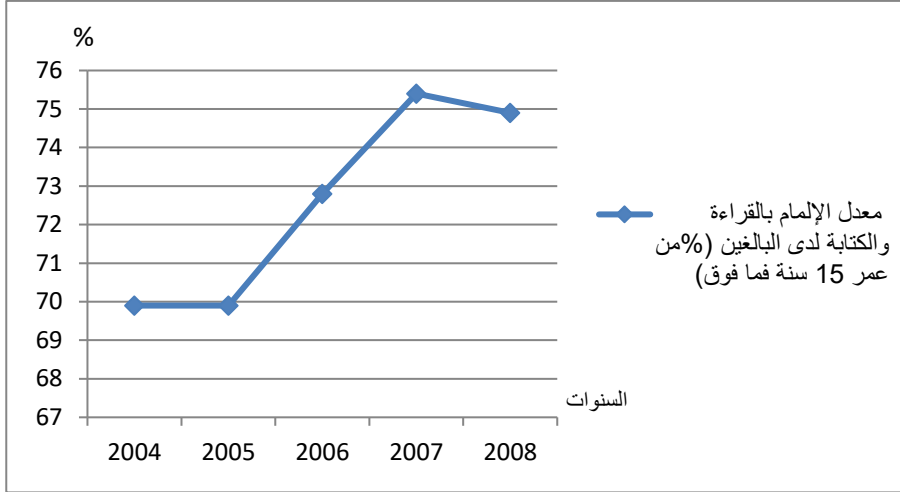
2- 1- الفترة الأولى (2004 - 2008)

الفترة الأولى من التحليل (من 2004 إلى 2008) أين اعتمد المؤشر الفرعي "معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين"، والمؤشر الفرعي "مجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالمدارس الابتدائية والثانوية والعليا".

2- 1- 1- معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين في الجزائر خلال الفترة (2004 - 2008)

شهد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في الجزائر لدى البالغين من عمر 15 سنة فما فوق، تطورا معتبرا بالرغم من أنه تراجع خلال السنة الأخير، وهذا ما يبدو من خلال الشكل (4- 7).

الشكل (4- 7): معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين في الجزائر خلال الفترة (2004 - 2008)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2006، (2007/ 2008)، 2009.

انتقل معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في الجزائر لدى البالغين من عمر 15 سنة فما فوق من أدنى قيمة له 69.9% عام (2004) إلى أعلى قيمة له 75.14% عام (2007)، ثم تراجع إلى 74.9% عام (2008). وقد تحققت هذه النتائج بفضل ما بذلته الجزائر من مجهودات من أجل محاربة الأمية منذ الاستقلال. فبعد سياسة التجهيل المتعمد التي مارسها المحتل الفرنسي في الجزائر، سجل أول إحصاء لعام (1966) معدل أمية بلغ 74.6%، بينما أسفر الإحصاء السكاني لعام (2008) عن نسبة أمية تقدر بـ 22.2%، وهذا يعكس حقيقة الجهود التي بذلت في هذا المجال؛ وأبرز المحطات التي مرت بها عملية محو الأمية بالجزائر هي:¹

- الحملة الوطنية لمحو الأمية عام (1963)؛
- إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية عام (1964)؛
- مشروع محو الأمية الوظيفي للفترة (1967- 1974)؛

¹ الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، عناصر الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 5.

- إدراج عملية محو الأمية ضمن مخطط التنمية الوطنية، المخطط الرباعي الأول للفترة (1970-1973)، والمخطط الرباعي الثاني (1974-1977)؛

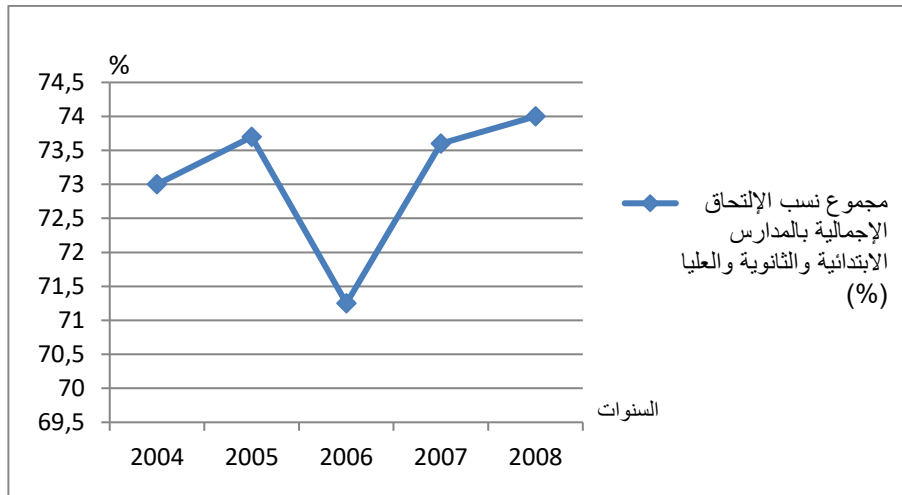
- مشروع محو أمية الفتاة والمرأة للفترة (1990-2001)؛

- الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية عام (2004)، حيث أعلن وزير التربية والتعليم بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية، عن الإعداد لإستراتيجية وطنية تدخل حيز التنفيذ بداية من العام الدراسي (2007/2008)، وتمثل الشركاء في هذه الإستراتيجية في كل من الديوان الوطني لمحو الأمية، وزارة التربية والتعليم، وزارة التكوين والتعليم المهني، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وعدة جمعيات نشطة في مجال محو الأمية. وقد ارتفع عدد الدارسين في صفوف محو الأمية من 138974 خلال السنة الدراسية (2003/2004)، إلى 187048 خلال السنة الدراسية (2006/2007).

2-1-2 مجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2008)

حسب البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، فإن إجمالي المتحققين بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي، هو عدد جميع الأشخاص المتدرسين من تلاميذ، متكونين وطلبة، الذين يدرسون في مؤسسات عامة أو خاصة أو أي هيكل يوفر برامج تعليمية نظامية. الشكل (4-8) يمثل تطور مجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم الابتدائي، الثانوي والعالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2008).

الشكل (4-8): مجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2008)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2006، (2007/2008)، 2009.

يلاحظ أن نسبة التمدرس (الابتدائي، الثانوي والعالي) قد ارتفعت بين عامي (2004) و(2005) من 73% إلى 73.7% أي بزيادة مقدارها 0.7 نقطة، لتشهد بعد ذلك انخفاضاً ملموساً عام (2006) قدر به

2.45 نقطة، وذلك بسبب الانخفاض السريع لعدد المواليد خلال الفترة (1990-2000) والذين يشكلون جيل المتدربين لعام (2006) في طور الابتدائي. لتعود نسبة التمدد إلى الارتفاع عام (2007) و(2008) بنسبة 73.6% و74% على التوالي. والجدول (4-11) يقدم نظرة تفصيلية حول عدد الملتحقين بمختلف الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي والعالي) خلال الفترة (2004-2008).

الجدول (4-11): عدد الملتحقين بمختلف الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي والعالي) خلال الفترة (2004-2008) بالآلاف

الطور التعليمي	2004/2003	2005/2004	2006/2005	2007/2006	2008/2007
الابتدائي	4508	4362	4197	4079	3932
المتوسط	2222	2256	2221	2443	2596
الثانوي	1122	1123	1176	1036	975
العالي (تدرج وما بعد التدرج) و.ت.ع.ب.ع	653.2	755.5	780.8	864.1	1000.8
التكوين المتواصل (ما قبل التدرج والتدرج)	63.2	59.8	59.8	65	72.4
الإجمالي	8568.5	8556.1	8434.6	8487.1	8576.2

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، حوصلة إحصائية 1962-2011، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، ص 114. بتصرف.

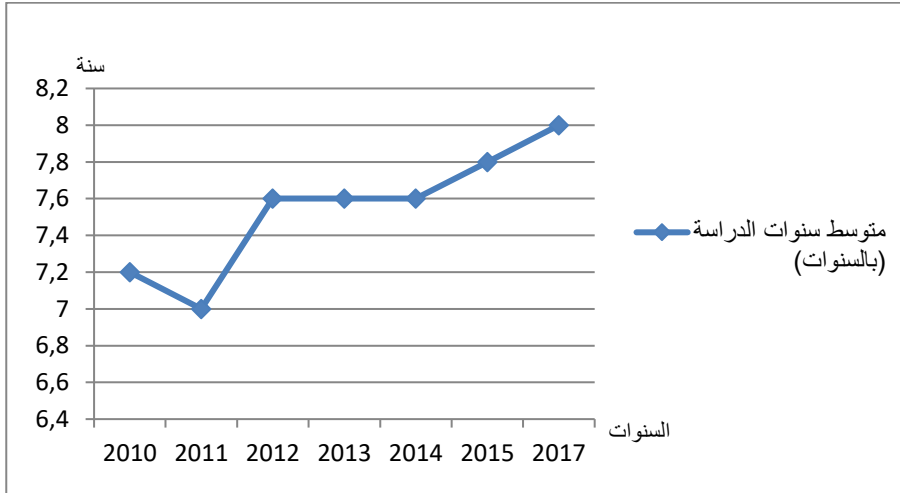
2-2- الفترة الثانية (2010-2017)

الفترة الثانية من التحليل (من 2010 إلى 2017) والتي اعتمد فيها المؤشر الفرعي "متوسط سنوات الدراسة"، والمؤشر الفرعي "متوسط سنوات الدراسة المتوقع".

2-2-1- متوسط سنوات الدراسة في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)

يمس هذا المؤشر الفئات العمرية من 25 سنة فما فوق، حيث يرصد متوسط عدد السنوات التعليمية التي أتمها الأشخاص فعلا بالنظر إلى السنوات التحصيلية المقررة في تلك البلد. والشكل (4-9) يوضح تطور متوسط سنوات الدراسة في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

الشكل (4-9): متوسط سنوات الدراسة في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

يظهر الشكل (4-9) مجموعة من التغيرات في متوسط سنوات الدراسة ما بين الانخفاض، الثبات والارتفاع. حيث انخفض هذا المتوسط في بداية الفترة من 7.2 سنة، عام (2010) إلى 7 سنوات، عام (2011)، ليرتفع بستة أشهر في السنة الموالية ويحافظ على الثبات إلى غاية عام (2014)، بعدها ارتفع خلال السنوات الموالية، 7.8 سنة، عام (2015) و 8 سنوات، عام (2017).

ورغم التحسن المسجل في متوسط سنوات الدراسة في الجزائر خلال هذه الفترة، وخاصة في السنة الأخيرة أين بلغ 8 سنوات، وهو ما يقابل مستوى الطور المتوسط، تبقى هذه النتائج دون المستوى المطلوب بالنظر إلى عدد السنوات التحصيلية المقررة في الجزائر والتي تصل إلى 15 سنة (5 سنوات في الطور الابتدائي، 4 سنوات في الطور المتوسط، 3 سنوات في الطور الثانوي و 3 سنوات على الأقل في المرحلة الجامعية).

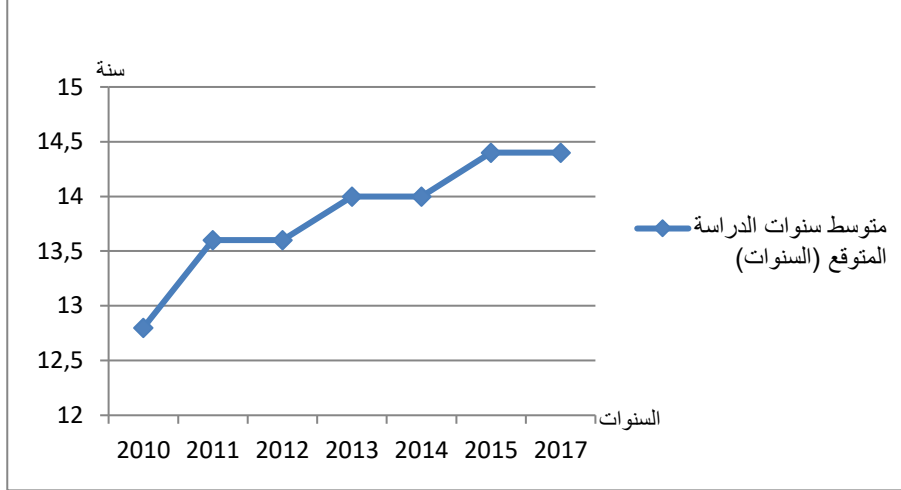
ويعتبر التسرب المدرسي من أهم العوامل التفسيرية لهذه الحالة. والذي ارتفع من 5.48% في السنة الدراسية (2009-2010)، إلى 6.33% في السنة الدراسية (2012-2013) في الأطوار التعليمية الثلاث (الابتدائي، المتوسط والثانوي) وذلك بالرغم من حرص الدولة على ديمقراطية التعليم ومجانيته، وتحسين ظروف التمدرس والسعي الدائم في سبيل الإصلاح البيداغوجي. وينتشر التسرب المدرسي في المناطق الريفية والنائية أكثر منه في المناطق الحضرية لعدة أسباب اجتماعية، ثقافية واقتصادية.

2-2-2- متوسط سنوات الدراسة المتوقع في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)

يقاس متوسط سنوات الدراسة المتوقع بالنسبة للأطفال الملتحقين بالدراسة في عمر الستة سنوات، حيث يعبر عن عدد سنوات الدراسة التي يتوقع أن يتممها الطفل مع افتراض بقاء أنماط معدلات الالتحاق حسب الفئات

العمرية كما هي طيلة حياة الطفل. والشكل (4-10) يجسد تطورات متوسط سنوات الدراسة المتوقع في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

الشكل (4-10): متوسط سنوات الدراسة المتوقع في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

من خلال الشكل (4-10) يلاحظ أن متوسط سنوات الدراسة المتوقع في الجزائر خلال الفترة المختارة، قد شهد بالتناوب مراحل من الارتفاع ومراحل من الثبات، لكنه لم ينخفض أبداً، وتلك إحدى الأمور الإيجابية. ارتفع هذا المتوسط المتوقع عام (2011) إذ بلغ 13.6 سنة، بينما كان في حدود 12.8 سنة عام (2010)، أي أنه زاد بمكسب قدره ثمانية أشهر. وشهد ثباتاً في العام الموالي ليرتفع إلى 14 سنة في عامي (2013 و2014)، ثم ارتفع مرة أخرى بأربعة أشهر خلال العامين (2015 و2017) إذ بلغ 14.4 سنة وهي أعلى قيمة له.

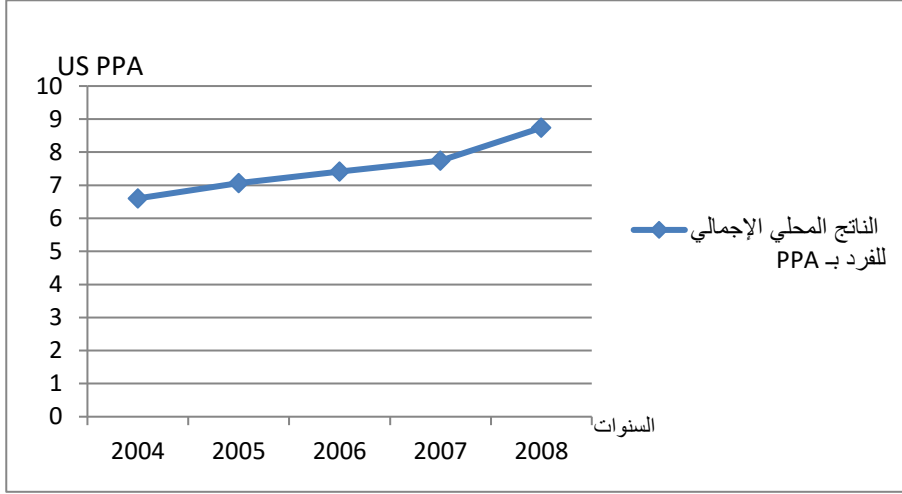
الفرع 3: بعد مستوى المعيشة

عرف بعد مستوى المعيشة تغيراً في مؤشر قياسه، حيث كان يقاس قبل عام (2010) من خلال مؤشر الناتج المحلي الإجمالي للفرد (بمعادل القوة الشرائية بالدولار)، وبعد ذلك أصبح يقاس من خلال مؤشر نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي (بمعادل القوة الشرائية بالدولار). ومن خلال هذا العنصر سيتم تحليل بعد مستوى المعيشة على فترتين.

3-1- الفترة الأولى (2004 - 2008)

يعتبر الناتج المحلي الإجمالي للفرد الأداة الرئيسية لقياس مستوى المعيشة، والشكل (4-11) يوضح تطوره في الجزائر خلال الفترة (2004-2008).

الشكل (4-11): تطور الناتج المحلي الإجمالي للفرد في الجزائر خلال الفترة (2004-2008)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2006، (2007/2008)، 2009.

من خلال الشكل (4-11) يلاحظ أن الناتج المحلي الإجمالي للفرد في الجزائر قد شهد ارتفاعا مستمرا خلال الفترة (2004-2008)، فقد ارتفع من 6.603 عام (2004) إلى 7.062 عام (2005)، ثم 7.416 و 7.740 و 8.738 خلال (2006)، (2007)، (2008) على الترتيب وهذا يفسر بتحسّن المستوى المعيشي للفرد خلال هذه الفترة. ويمكن تحليل التطور في الناتج المحلي الإجمالي للفرد بتحليل تطور الناتج المحلي الإجمالي؛ الجدول (4-12) يتضمن تطورات الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2008).

الجدول (4-12): تطور الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2008)

السنة	2004	2005	2006	2007	2008
الناتج المحلي الإجمالي (بمليارات دج)	6150.4	7563.6	8520.6	9306.2	11043.7

المصدر: بنك الجزائر، نشرة إحصائية ثلاثية، رقم 5، الجزائر، ديسمبر 2008 : ص 26.

تعكس أرقام الجدول (4-12) ارتفاعا مستمرا في الناتج المحلي الإجمالي بالجزائر خلال الفترة (2004-2008)، حيث ارتفع من 6150.4 مليار دج عام (2006) إلى 11043.7 مليار دج عام (2006)، ومعنى ذلك هو زيادة السلع والخدمات المنتجة محليا خلال الفترة المدروسة، وكلما زادت هذه الأخيرة زاد الدخل الذي يحصل عليه المنتجون وزادت فرص العمل المتاحة داخل المجتمع، الأمر الذي ينعكس بالزيادة في معدل استهلاك الأفراد للسلع والخدمات، مما يسمح بزيادة الاستثمار والإنتاج مرة أخرى.

أما من حيث تحديد مصادر النمو في هذا الناتج المحلي الإجمالي، فإن الجدول (4-13) يبين مساهمات قطاعات النشاط في توليد الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (2004-2008).

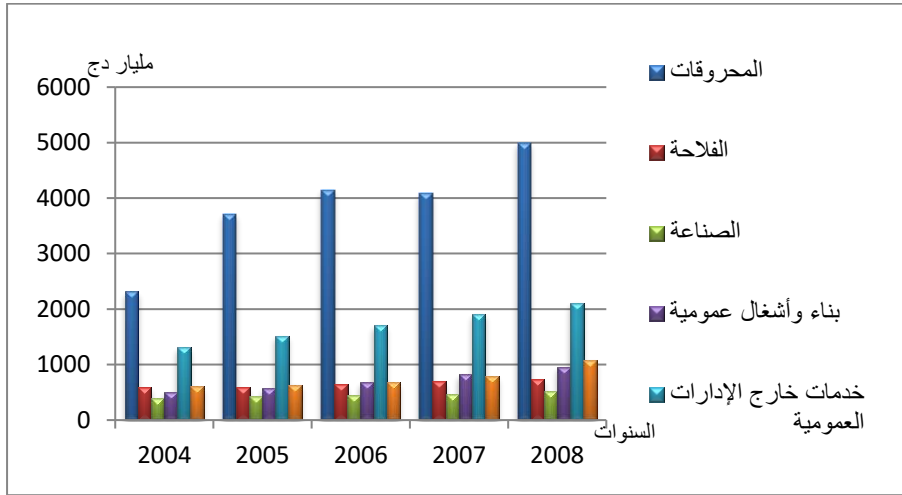
الجدول (4-13): مساهمات قطاعات النشاط في الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (2004-2008)

الوحدة: مليار دج

2008	2007	2006	2005	2004	قطاع النشاط
4997.6	4089.3	4146.3	3716.7	2319.8	المحروقات
727.4	704.2	641.3	581.6	580.5	الفلاحة
519.6	463.7	444.4	420.1	390.5	الصناعة
956.7	825.1	674.3	564.4	508.0	بناء وأشغال عمومية
2113.7	1910.7	1708.4	1518.7	1302.2	خدمات خارج الإدارات العمومية
1074.8	782.4	677.9	361.9	603.2	خدمات الإدارات العمومية

المصدر: بنك الجزائر، نشرة إحصائية ثلاثية، رقم 5، الجزائر، ديسمبر 2008: ص 26.

الشكل (4-12): مساهمات قطاعات النشاط في الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (2004-2008)



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على معطيات الجدول (4-12).

من خلال الشكل (4-12) يبدو جليا أن قطاع المحروقات هو القطاع الأكثر مساهمة في تكوين الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر، حيث شهدت مساهمته زيادة مطردة خلال الفترة الأولى، إذ ارتفعت من 2319.8 مليار دج عام (2004) إلى 4997.6 مليار دج عام (2008)، أي بما يفوق الضعف. ليليه قطاع الخدمات خارج الإدارات العمومية الذي بدوره شهدت مساهمته في الناتج المحلي الإجمالي ارتفاعا مستمرا من 1302.2 مليار دج عام (2004) إلى 2113.7 مليار دج عام (2008). ويأتي قطاع خدمات الإدارات العمومية في المرتبة الثالثة من حيث المساهمة في الناتج المحلي الإجمالي، وبشكل أخص خلال السنتين الأخيرتين حيث بلغت 782.4 مليار دج عام (2007) و 1074.8 مليار دج عام (2008). بعد ذلك تسجل مساهمة قطاع البناء والأشغال العمومية والتي ارتفعت أيضا من 508.0 مليار دج عام (2004) إلى 956.7 مليار دج عام (2008). ويأتي

قطاع الفلاحة في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث المساهمة في الناتج المحلي الإجمالي، وقد شهدت مساهمته ارتفاعا مستمرا كذلك حيث ارتفعت من 580.5 مليار دج عام (2004) إلى 727.4 مليار دج عام (2008). في حين كانت أضعف مشاركة لقطاع الصناعة بـ 390.5 مليار دج عام (2004) وارتفعت إلى أن بلغت 519.6 مليار دج عام (2008).

يتميز الاقتصاد الجزائري بكونه اقتصادا ريعيا، وهو ما تثبته المساهمة الكبيرة لقطاع المحروقات في الناتج المحلي الإجمالي، حيث يعتبر قاطرة النمو والمسؤول عن استمراريته؛ هذه الوضعية تعكس مدى هشاشة البنية الاقتصادية في الجزائر، خاصة في ظل تدني مساهمات قطاع الفلاحة والصناعة، مما يضع الاقتصاد ككل في حالة عدم اليقين بسبب تقلبات أسعار النفط. وبالرغم من استمرارية هذا الوضع، إلا أن ذلك لا ينفي حجم الجهود التي بذلتها الدولة لعلاج هذه الإشكالية، وذلك من خلال تنفيذ العديد من البرامج العامة، بداية من برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي (2001-2004) والذي انعكست نتائجه على قطاعات النشاطات خلال الفترة الأولى، بالإضافة إلى برنامج دعم النمو التكميلي (2005-2009).

وبفضل ارتفاع أسعار النفط، التي بلغت 20 دولارا للبرميل عام (2000)، و40 دولارا عام (2004)، ثم 50 دولارا عام 2005، بلغ متوسط نمو الاقتصاد الجزائري حوالي 5% وظل التضخم منخفضا عند أقل من 3%، كما تحسن وضع الميزانية بشكل ملحوظ، حيث ارتفع رصيد ميزانية الحكومة المركزية من عجز إجمالي قدره 2% من الناتج المحلي الإجمالي عام (1999)، إلى فائض قدره 14% عام (2005)، وزادت إيرادات الميزانية من 30% من الناتج المحلي الإجمالي عام (1999) إلى 41% عام (2005). في ظل هذه المعطيات سعت السلطات إلى استغلال المساحة المالية الناتجة عن ارتفاع أسعار النفط، لتقديم مدفوعات مسبقة على الديون الخارجية، وتمويل برنامج دعم النمو التكميلي (2005-2009).¹

وتجدر الإشارة إلى أن برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي (2001-2004) وإن كان قبل الفترة (2004-2008)، غير أنه كان ذا أثر* على الاقتصاد ومتغيراته خلال هذه الفترة، فمن خلال ميزانية قدرت بـ 525 مليار دج، هدف هذا البرنامج إلى:²

– الحد من الفقر؛

– خلق فرص العمل؛

¹La banque mondial, A la recherche d'un investissement public de qualité, revue des dépenses publiques, vol 1, 15 Août 20014: p IV.

*فيما يخص أثر برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي (2000-2004)، فقد قدمت دراسة قام بها البنك الدولي لمنتصف المدة للبرنامج، وقد كان من ضمن استنتاجاتها الرئيسية هي أنه لا يمكن تقييم برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي ولا محاولة تأكيد إن كانت توقعات الاقتصاد الكلي لعام 2004 قد تحققت أم لا، لأن ذلك لن يكون عمليا ولا دقيقا بسبب أنه لا توجد قاعدة بيانات مركزية يمكن أن تسمح برصد مالي ومادي ملموس مفصل للمشاريع التي تلقت الموارد، كما أنه عندما وضع برنامج دعم النمو التكميلي (2005-2009)، أدمجت فيه مشاريع برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي الجارية والمعلقة. كما أن هذا الأخير لم يؤخذ بالحسبان في توقعاته الزيادة الاستثنائية في النفط لعامي 2004 و 2005. راجع: نفس المرجع، ص 5.

²Ibid. p 4.

- الحفاظ على التوازنات الإقليمية وتنشيط المناطق الريفية.

وخلال فترة البرنامج، بلغ الإنفاق الاستثماري العام في الجزائر حوالي 10% من الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بمتوسط نحو 7.5% في البلدان المجاورة. كما انخفض معدل البطالة من 27.3% إلى 15.3% مما يؤكد خلق فرص العمل المتوقعة من البرنامج، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى لم يقل الحساب الجاري بنسبة 1% كما كان متوقعا، بل ارتفع إلى فائض قدره 8.4% من الناتج المحلي الإجمالي.¹

أما بالنسبة لبرنامج دعم النمو التكميلي، فقد بلغت مخصصاته الأولية 4202.7 مليار دج. بما في ذلك مخصصات البرنامج السابق بمبلغ 1216 ومختلف البرامج الإضافية لاسيما برنامج الهضاب العليا والجنوب. والبرنامج التكميلي الموجه للقضاء على السكن الهش والبرامج التكميلية المحلية. أما الغلاف المالي لهذا البرنامج عند اختتامه عام (2009) فقدّر بـ 9680 مليار دج.²

يضع هذا البرنامج قطاع البنية التحتية كأولوية بمبلغ 1693 مليار دج، وخصص لقطاع النقل ما قيمته 700 مليار دج، و600 مليار دج لقطاع الأشغال العمومية، بينما استفاد قطاع السكن والتطوير الحضري من 555 مليار دج، و393 مليار دج لقطاع البنية التحتية الهيدروليكية، أما قطاع الزراعة فخصص له 300 مليار دج، و200 مليار دج لقطاع التربية الوطنية، في حين استفادة التجارة والسياحة وقطاع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، فقط من 2 مليار دج و3.2 مليار دج و4 مليار دج على الترتيب.³

ومن نتائج هذا البرنامج، تسجيل معدلات نمو موجبة للناتج الداخلي الخام الحقيقي التي بلغت 5.90% كأقصى قيمة لها عام (2006)، بينما بلغت أدنى قيمة لها وهي 1.60% عام (2009) وذلك بسبب الصدمة النفطية* وتراجع أسعار البترول في الأسواق العالمية. وبالنسبة لمعدلات البطالة فقد سجل تراجع محسوس، حيث انخفضت من مستوى 15.30% عام (2005) إلى حدود 10.2% عام (2009). في حين ارتفع معدل التضخم من 1.40% عام (2005) إلى 4.40% عام (2009). كما تراجعت مستويات الفائض في وضعية

¹Ibid. p 5.

²خير الدين معطي الله وسامية بزازي، البرامج التنموية وأثرها على تفعيل مساهمة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في التنمية بالجزائر خلال الفترة 2001-2004، الملتقى الدولي: تقييم آثار برامج الاستثمار العامة وانعكاساتها على التشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - جامعة سطيف 01، الجزائر، 11 و12 مارس 2013 : ص 13.

³Mustapha Bakli, Essai d'évaluation des effets des deux plans triennal (2001- 2004) et quinquennal (2005- 2009) sur l'évolution urbaine et économique d'un espace local : regard sur le cas de quelques communes de la wilaya de Bejaia, colloque international : évaluation des effets des programmes d'investissements et la croissance économique, faculté des sciences économique (2001- 2014), commerciales et sciences de gestion- université Sétif 1 , Algérie, 11/ 12 Mars 2013 : p. p 10, 11.

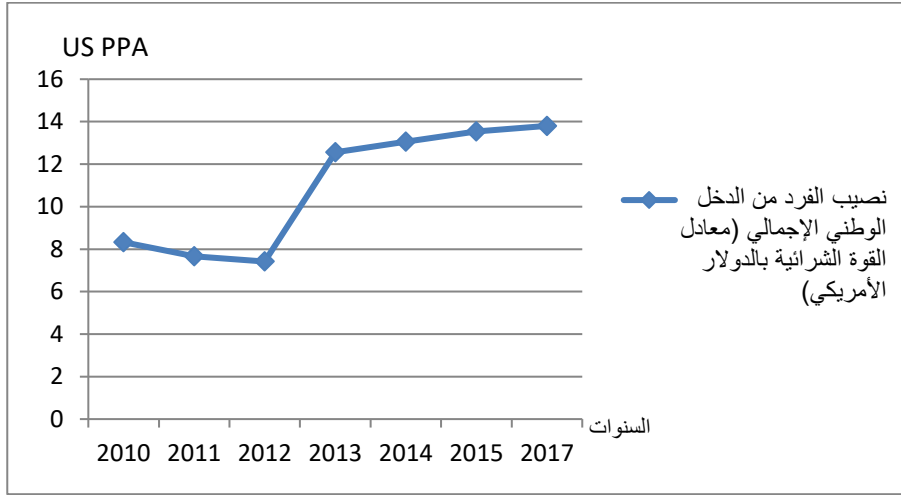
*سجلت أسعار البترول مستويات قياسية منذ سنة 2004، بلغت سقف 98 دولار للبرميل عام 2008، لكن بسبب تداعيات الأزمة المالية العالمية تحاوى سعر النفط الجزائري ليبلغ 61 دولارا عام 2009، ثم ارتفع مجددا إلى 80 دولار. راجع: مريم شطبي محمود، انعكاسات انخفاض أسعار النفط على الاقتصاد الجزائري، ندوة: أزمة أسواق الطاقة وتداعياتها على الاقتصاد الجزائري (قراءات في تطورات أسواق الطاقة)، كلية الشريعة والاقتصاد، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإنسانية، الجزائر، 14 ماي 2015 : ص 5.

الميزان التجاري، حيث بلغ أقصاه في حدود 228.62 مليار دج عام (2006) مع تسجيل عجز قدره 579.13 مليار دج عام (2009) وذلك دائما بسبب الصدمة النفطية وتراجع صادرات المحروقات.¹

3-2- الفترة الثانية (2010 - 2017)

منذ 2010 اعتمد الـ PNUD مؤشر نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي (بمعادل القوة الشرائية بالدولار) لقياس بعد مستوى المعيشة، والشكل (4-13) يبين تطور نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

الشكل (4-13): تطور نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018

من خلال الشكل (4-13) يلاحظ وجود فترتين متميزتين في تطور نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي بالجزائر، حيث تمتد الفترة الأولى من (2010) إلى (2012)، وتتميز بضعفه وانخفاضه، إذ تراجع من 8.320 عام (2010) إلى 7.418 عام (2012) ويرجع ذلك إلى تداعيات أزمة الرهن العقاري العالمية (2008) التي أثرت على الاقتصاد الجزائري؛ أما الفترة الثانية فتمتد من (2013) إلى غاية (2017)، أين شهد نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي ارتفاعا مستمرا من 12.555 عام (2013) إلى 13.802 عام (2017).

وتجدر الإشارة إلى أنه وبالرغم من الأزمة التي أصابت قطاع المواد الهيدروكربونية خلال النصف الثاني من عام (2014)، إلا أن نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي لم يتأثر بل وواصل ارتفاعه؛ ويرجع ذلك لتصدي الاقتصاد الجزائري لتداعيات الأزمة بتحقيق معدل نمو بلغ 3.9% عام (2015) مقابل 3.8% عام (2014)،

¹ خاطر طارق وآخرون، دور برامج الإنعاش الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014 في تحقيق إقلاع وتنويع الاقتصاد الجزائري -دراسة تحليلية وتقييمية-، الملتقى الدولي

السادس: بدائل النمو والتنويع الاقتصادي في الدول المغاربية بين الخيارات والبدائل المتاحة، جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر، 3 و2 نوفمبر 2016، ص 6.

فبالرغم من انخفاض أسعار النفط وتأثير ذلك على المالية العامة، سمح الاستثمار العام المطرد وسخاء سياسة إعادة التوزيع بالحفاظ على وتيرة النمو؛ كما سجل الاستثمار في القطاع العام متوسط نمو بلغ 12% بين عامي (2011) و(2015)، كما ناهزت النفقات الاجتماعية نسبة 10.4% من الناتج المحلي الإجمالي عام (2015).¹ شهدت هذه الفترة إطلاق برنامجين للاستثمارات العامة هما برنامج توطيد النمو الاقتصادي (2010-2014)، والبرنامج الخماسي للنمو (2015-2019) والذان كان لهما دور في تحسن نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي، وزيادة كبيرة في الطلب الداخلي الذي كان مدفوعا بالنفقات العامة.

استلزم برنامج توطيد النمو الاقتصادي (2010-2014) ميزانية قدرها 21214 مليار دج، حيث أن 40% من هذه الميزانية وجهت لتحسين التنمية البشرية ضمن جملة من المحاور الأساسية، و40% أيضا خصصت لمواصلة تطوير المنشآت القاعدية الأساسية وتحسين الخدمات العمومية، بينما تتوزع 20% المتبقية بين دعم تنمية الاقتصاد الوطني وتطوير اقتصاد المعرفة.²

أما البرنامج الخماسي للنمو (2015-2019) فقد بلغت الميزانية المخصصة لتجسيده 22100 مليار دج، ويهدف إلى:³

- منح الأولوية لتحسين ظروف معيشة السكان في قطاعات السكن، التربية، التكوين، الصحة العمومية، ربط البيوت بشبكات الماء، الكهرباء والغاز؛
- تحقيق نمو قوي للناتج الداخلي الخام؛
- تنويع الاقتصاد الوطني ونمو الصادرات خارج المحروقات؛
- استحداث مناصب الشغل.

المطلب الثاني: أدلة التنمية البشرية التكميلية في الجزائر

يقدم الـ PNUD مجموعة من الأدلة المستنبطة من دليل التنمية البشرية، حيث أنها إما أدلة مكملية أو معدلة له، وهي دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI)، دليل التنمية حسب الجنس (IDG)، دليل الفوارق بين الجنسين (IIG)، ودليل الفقر متعدد الأبعاد (IPM).

الفرع 1: دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI) في الجزائر

قدم الـ PNUD منذ عام (2010) دليلا جديدا هو دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI)، الذي يبين كيفية توزيع الإنجازات في أي بلد في الأبعاد الثلاثة للتنمية البشرية على السكان، أي أنه

¹ اللجنة الاقتصادية لأفريقيا، التقرير السنوي لعام 2016، الوثائق الرسمية - ملحق رقم 18، الأمم المتحدة، 2016: ص 8. بتصرف.

² خير الدين معطى الله، سامية بزازي، مرجع سابق، ص. 21، 22.

³ النص الكامل للبيان المتوج لأشغال لقاء الثلاثية، على موقع الانترنت: <http://www.premier-ministre.gov.dz/ar/premier-ministre/activites/2015-10-06-08-07-44.html>

، تاريخ الإطلاع: 30 / 01 / 2019.

تعبير عن المستوى الفعلي للتنمية البشرية. ويحدث الفارق بين دليل التنمية البشرية ودليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة عندما لا تتوزع عوائد التنمية البشرية بشكل متساو بين الأفراد، مثل عدم المساواة في دخول الأفراد، أو عدم المساواة في استفادتهم من التعليم، أو الرعاية الصحية، وذلك لعدة أسباب قد تكون أسبابا ديموغرافية أو سياسية متعلقة بالفساد بالدرجة الأولى.

بالنسبة للجزائر فإن البيانات التي نشرها الـ PNUD من خلال تقاريره السنوية للفترة (2010-2017) قد اقتضت على عرض تطور دليل متوسط العمر المتوقع عند الولادة المعدل بعامل عدم المساواة، باستثناء عام (2017) فقد نشرت جميع البيانات المكونة للدليل. والجدول (4-14) يعرض ذلك.

الجدول (4-14): دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة (IDHI) في الجزائر لعام (2017)

IDHI		دليل متوسط العمر المتوقع عند الولادة المعدل بعامل عدم المساواة		دليل التعليم المعدل بعامل عدم المساواة		دليل الدخل المعدل بعامل عدم المساواة			
القيمة	الفارق الإجمالي %	التغير في الترتيب	القيمة	الفارق %	القيمة	الفارق %	القيمة		
2017	0.598	20.9	-9	0.735	15.1	0.441	33.7	0.660	11.4

المصدر: Humain development indices and indicators: 2018 statistical update, p 31, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 27/ 01/ 2019, 14: 43.

بلغت قيمة دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة في الجزائر لعام (2017) 0.598، أي بنسبة فارق إجمالي عن دليل التنمية البشرية قدره 20.9%، وهو ما يخلق بالتالي تغيرا في ترتيب الجزائر ضمن دليل التنمية البشرية بـ -9، أي أن ترتيب الجزائر بعد الأخذ بعامل عدم المساواة قد تراجع من المرتبة 85 إلى المرتبة 94. ومن خلال الجدول (4-14) يلاحظ أن معظم الخسارة في قيمة دليل التنمية البشرية تعزى إلى عدم المساواة في التعليم بفارق قدرة 33.7%، ثم عدم المساواة في العمر المتوقع عند الولادة بفارق 15.1%، وأخيرا عدم المساواة في الدخل بفارق 11.4%.

عندما تؤخذ عدم المساواة بعين الاعتبار في حساب دليل التنمية البشرية يمكن أن يتغير ترتيب البلدان بالنسبة لبعضها البعض، فعلى سبيل المثال كان ترتيب البرازيل في دليل التنمية البشرية لعام (2017) هو 79، بينما ترتيب الجزائر هو 85، وبعد حساب دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة، أصبحت الجزائر في المرتبة 94 تتقدم البرازيل التي أصبحت في المرتبة 96، ويرجع ذلك إلى كون الفارق الإجمالي بالنسبة للجزائر هو -9، بينما الفارق الإجمالي للبرازيل هو -17. كما أن عدم المساواة في توزيع التنمية البشرية بين السكان، قد يكون مرتفعا في دول تنتمي إلى تصنيف أعلى عن ما هو عليه في دول أخرى قد تنتمي إلى تصنيف أقل، وعلى سبيل المثال فإن الفارق الإجمالي لدولتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية لعام (2017) والمنتميتان إلى تصنيف "تنمية بشرية

مرتفعة جدا" قد بلغ على التوالي 14- و 11 وهو أكبر من الفارق الإجمالي للجزائر الذي بلغ 9-، مع أنها تنتمي إلى تصنيف أقل وهو "تنمية بشرية مرتفعة".

الفرع 2: دليل التنمية حسب الجنس (IDG) في الجزائر

أطلق الـ PNUD دليل التنمية حسب الجنس (IDG) لأول مرة عام (2014) من خلال تقريره السنوي، وقد تضمن إحصاءات وبيانات تعود لعام (2013)؛ يقيس هذا الدليل التنمية البشرية للنساء وللرجال كل على حدة في كل بعد من أبعادها (الصحة، التعليم والدخل)، حيث تشكل النسبة بين قيمتي التنمية البشرية لكلا الجنسين دليل التنمية حسب الجنس، وكلما قاربت هذه النسبة الواحد كلما عبر ذلك عن تقلص الفارق بين النساء والرجال في مجال التنمية البشرية. وفيما يلي يوضح الجدول (4- 15) تطور دليل التنمية حسب الجنس (IDG) في الجزائر خلال الفترة (2013- 2017).

الجدول (4- 15): تطور دليل التنمية حسب الجنس (IDG) في الجزائر خلال الفترة

(2013- 2017)

السنوات	2013	2014	2015	2017
IDG (نسبة الإناث إلى الذكور من IDH)	0.843	0.837	0.854	0.861

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2013، 2014، 2015، 2016.

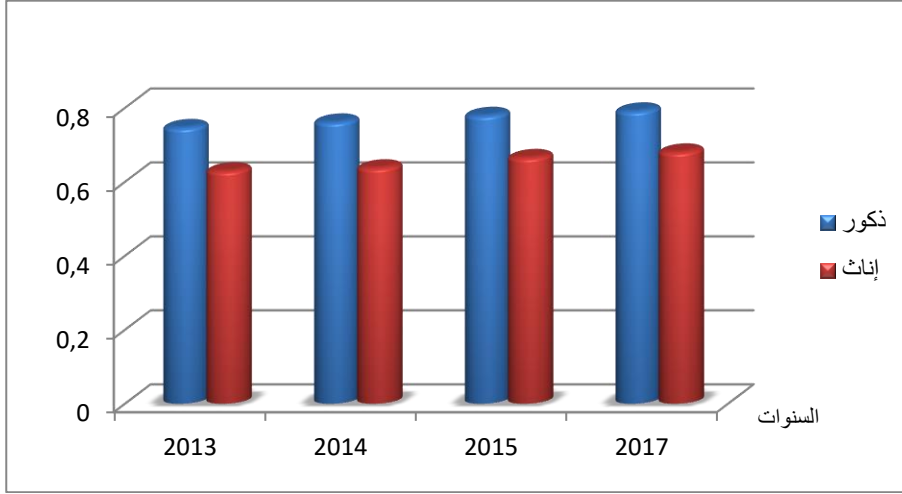
- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

بلغت أقصى قيمة لدليل التنمية حسب الجنس في الجزائر، خلال الفترة المذكورة، 0.861 عام (2017)، في حين أن 0.843 هي أدنى قيمة له وذلك عام (2014). وبالمقارنة مع دول من صنف تنمية بشرية مرتفعة جدا، فقد بلغ هذا الدليل عام (2017) على سبيل المثال 0.661 في النرويج، و 0.992 في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما بلغ في بعض الدول العربية من نفس التصنيف، 1.031 في قطر، و 0.990 في الكويت و 0.877 في المملكة السعودية؛ أما بالنسبة للدول من نفس فئة تصنيف الجزائر (تنمية بشرية مرتفعة)، فقد قدر بـ 0.954 في المكسيك، 0.857 في الأردن و 0.897 في تونس. وكاستنتاج فإن قيمة دليل التنمية حسب الجنس في الجزائر تعتبر مقبولة إلى حد ما مع ضرورة العمل أكثر لبلوغ الوضع التوازني في تنمية كلا الجنسين وهو قيمة الواحد للدليل.

2- 1- دليل التنمية البشرية بالنسبة للإناث والذكور في الجزائر

الشكل (4- 14) يعطي توضيحا حول قيمة دليل التنمية البشرية للإناث والذكور كل على حدة، خلال الفترة (2013- 2017).

الشكل (4-14): تطور دليل التنمية البشرية بالنسبة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة (2017-2013)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2014، 2015، 2016.

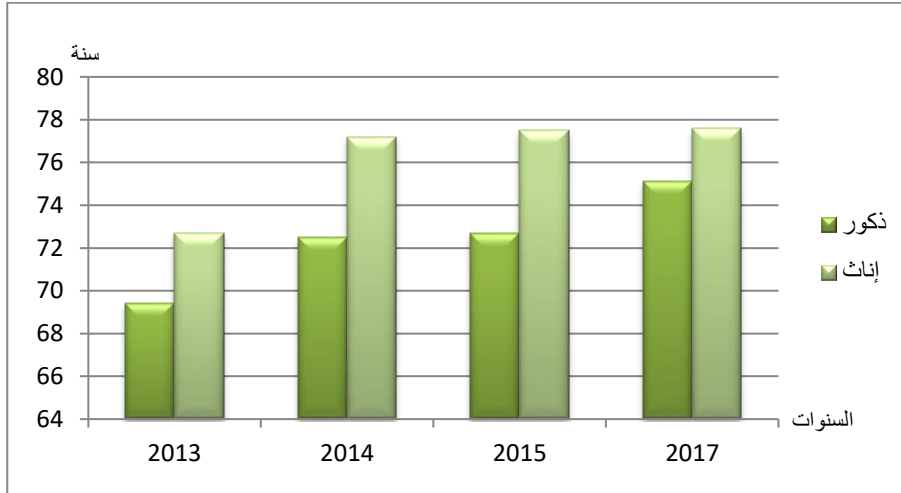
- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

من خلال الشكل (4-14) يلاحظ أن دليل التنمية البشرية بالنسبة للذكور أعلى منه للإناث طوال الفترة (2017-2013)، وهو ما يفسر بقاء قيمة IDG تحت الواحد طوال نفس الفترة؛ وقد انتقلت قيمة دليل التنمية البشرية للذكور من 0.746 عام (2013) إلى 0.791 عام (2017)، أي بتحسن مستمر قدره 0.045؛ كما شهدت قيمة الدليل للإناث تحسنا مستمرا حيث انتقلت من 0.629 عام (2013) إلى 0.680 عام (2017)، أي بتحسن قدره 0.051. ومن خلال المقارنة يظهر بأن التحسن في قيمة الدليل للإناث كانت أكبر من التحسن في قيمة الدليل للذكور. ويكمن التفاوت الكبير بين الإناث والذكور في التنمية البشرية، في تفاوتات الدخل بينهما، بينما الوصول إلى الصحة والتعليم فهو عادل إلى حد ما. وفيما يلي سيتم التطرق لكل بعد على حدة.

2-2- العمر المتوقع عند الولادة للإناث والذكور في الجزائر

الشكل (4-15) يعبر عن التفاوت في بعد الصحة ما بين الإناث والذكور في الجزائر والمعبر عنه بمؤشر العمر المتوقع عند الولادة وذلك خلال الفترة (2017-2013).

الشكل (4-15): تطور العمر المتوقع عند الولادة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة (2017-2013)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

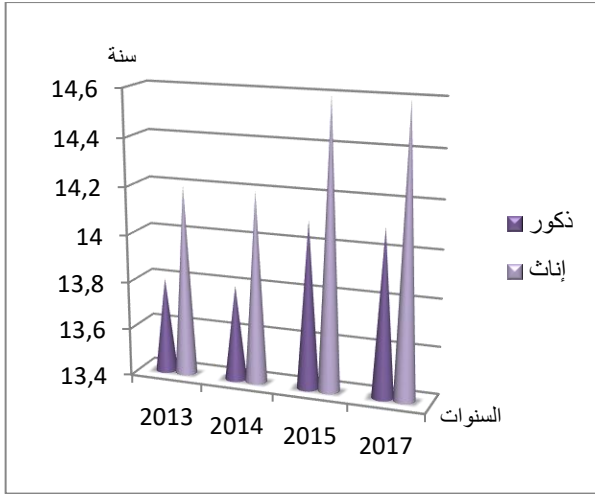
يبدو واضحاً من خلال الشكل (4-15) أن العمر المتوقع عند الولادة في الجزائر قد شهد تطورات ملحوظة بالنسبة لكلا الجنسين خلال الفترة (2017-2013)، حيث ارتفع بالنسبة للإناث من 72.7 سنة عام (2013) إلى 77.6 سنة عام (2017)، أي بزيادة قدرها 4.9 سنة؛ في حين أنه بالنسبة للذكور فقد ارتفع من 69.4 سنة عام (2013) إلى 75.1 سنة عام (2017)، أي بزيادة قدرها 5.7 سنة. وبالمقارنة نلاحظ أن الزيادة التي سجلت بالنسبة للذكور في العمر المتوقع عند الولادة كانت أكبر من الزيادة المسجلة بالنسبة للإناث خلال الفترة المذكورة بالرغم من أن معدل العمر المتوقع عندهن بقي أعلى منه لدى الذكور. وبما أن سياسات الرعاية الصحية في الجزائر للإناث والذكور هي نفسها أي أنه لا يوجد تمييز أو تحيز إلى جنس على حساب الآخر، فإن هذا التفاوت في العمر المتوقع عند الولادة يمكن تفسيره بالاختلافات البيولوجية التي تسمح للإناث بالتمتع بعمر أطول مقارنة بالذكور، إذ يشير أمرتيا صن في أحد مقالاته إلى أن العديد من الأبحاث تؤكد أنه عندما يتلقى الرجال والنساء نفس الرعاية الصحية والغذائية، تميل النساء إلى العيش لفترة أطول بكثير من الرجال، ويرجع ذلك لكون النساء أكثر مقاومة بوجه عام للمرض وأكثر قوة من الرجال، كما تؤثر الاختلافات الاجتماعية والبيئية على زيادة احتمال وفاة الرجال، بسبب العنف أو الأمراض المتعلقة بالتدخين.¹

¹Amartya Sen, **More than 100 million women are missing**, the New York review of books, December 20/ 1990, p 3.

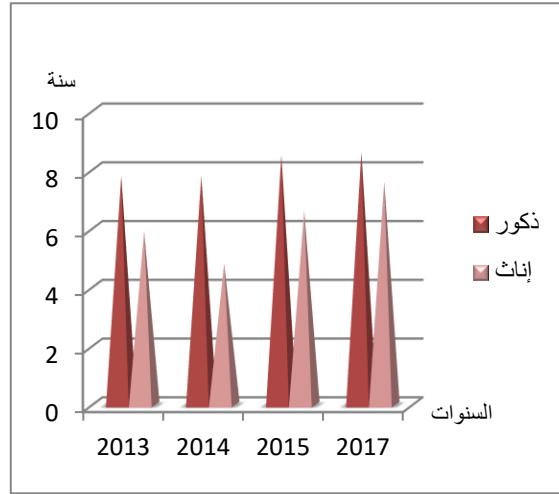
2-3- التعليم للإناث والذكور في الجزائر

يجسد الشكلا (4-16) و (4-17) تطور بعد التعليم للإناث والذكور في الجزائر ، من خلال مؤشري تطور عدد سنوات الدراسة والعدد المتوقع لسنوات الدراسة لكلا الجنسين خلال الفترة (2013-2017).

الشكل (4-17): تطور العدد المتوقع
لسنوات الدراسة للإناث والذكور في الجزائر
خلال الفترة (2013-2017)



الشكل (4-16): تطور عدد سنوات الدراسة
للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة
(2013-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

يعكس الشكل (4-16) حقيقة تفوق متوسط سنوات الدراسة للذكور على متوسط سنوات الدراسة للإناث في الجزائر طوال الفترة (2013-2017)، حيث ارتفع بالنسبة للذكور من 7.8 سنة عام (2013) إلى 8.6 سنة عام (2017)، أي بزيادة قدرها 0.8 سنة؛ كما ارتفع بالنسبة للإناث من 5.9 سنة عام (2013) إلى 7.6 سنة عام (2017)، أي بزيادة قدرها 1.7 سنة، وهو ما يعني سرعة تطور متوسط سنوات الدراسة للإناث مقارنة بالذكور، وبالرغم من ذلك يبقى التفوق للذكور.

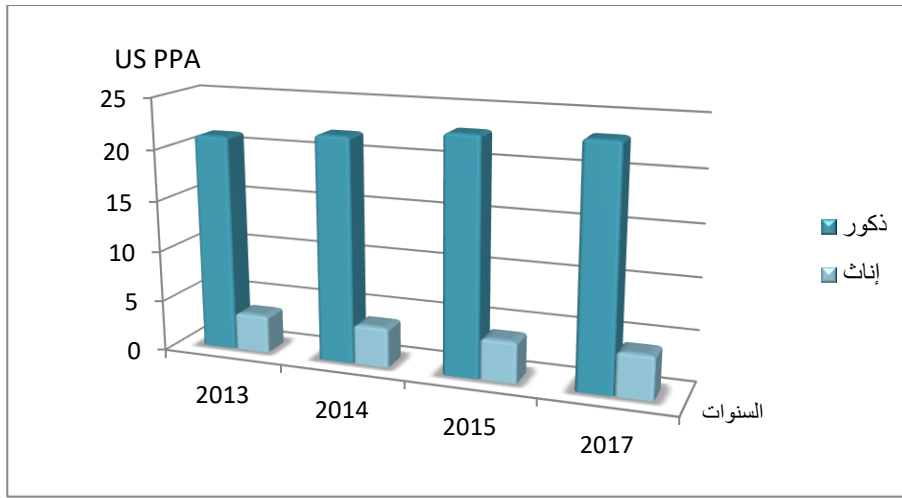
ويظهر من خلال الشكل (4-17) التحسن المستمر في العدد المتوقع لسنوات الدراسة لكلا الجنسين خلال الفترة (2013-2017)، لكن بتقدم الإناث على الذكور، حيث ارتفع هذا المؤشر بالنسبة للإناث من 14.2 سنة عام (2013) إلى 14.6 سنة عام (2017)؛ في حين أنه ارتفع بالنسبة للذكور من 13.8 سنة عام (2013) إلى 14.1 سنة عام (2017).

يعود هذا التحسن في بعد التعليم بالنسبة للإناث إلى زيادة معدلات التحاقهن بالتعليم، ويرجع ذلك بالأساس إلى تغير السياق السوسولوجي في الجزائر الذي كان مقاوما لتعليم الإناث في أغلب مناطق البلاد، إلى سياق يشجع تعليمهن.

2-4- نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي للإناث والذكور في الجزائر

فيما يخص نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي بالنسبة للإناث والذكور، فإن الشكل (4-18) يعكس تطور هذا المؤشر في الجزائر خلال الفترة (2013-2017).

الشكل (4-18): تطور نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة (2013-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2006، (2008/2007)، 2009، 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

الشكل (4-18) يظهر بوضوح الفجوة الكبيرة بين نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي للذكور ونصيب الإناث منه، فهذا الفارق الكبير هو ما يوسع عدم المساواة بين دليل التنمية البشرية للذكور ودليل التنمية البشرية للإناث وبالتالي يُبقي قيمة IDG تحت الواحد. إذ بلغ نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي بالنسبة للذكور 21.219 عام (2013) وارتفع ليصل إلى 23.181 عام (2017)؛ في حين أنه بالنسبة للإناث بلغ 3.695 عام (2013) وارتفع إلى 4.232 عام (2017). ويعود هذا الفارق في الدخول بين الذكور والإناث إلى ضعف مشاركة الإناث في سوق العمل مقارنة بالذكور.

الفرع 3: دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) في الجزائر

يقوم الـ PNUD بحساب دليل الفوارق بين الجنسين منذ عام (2010)، والذي يقيس الفوارق بين الجنسين في ثلاثة أبعاد هي، الصحة الإنجابية (وفايات الأمهات، خصوبة المراهقات)، والتمكين (التمثيل البرلماني، التحصيل العلمي للمستوى الثانوي فما فوق)، وسوق العمل (المشاركة في القوى العاملة). ويمكن هذا الدليل من تتبع سياسات النوع الاجتماعي والجهود المبذولة في هذا المجال. وتشير قيمة الصفر للدليل إلى تمام المساواة بين الجنسين، بينما تشير قيمة الواحد إلى عدم المساواة بينهما في جميع أبعاد الدليل. الجدول (4-16) يعكس تطور دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

الجدول (4-16): تطور دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)

2017	2015	2014	2013	2012	2011	2010	IIG
0.442	0.429	0.413	0.425	0.391	0.412	0.594	القيمة
100	94	85	81	74	71	70	الترتيب

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

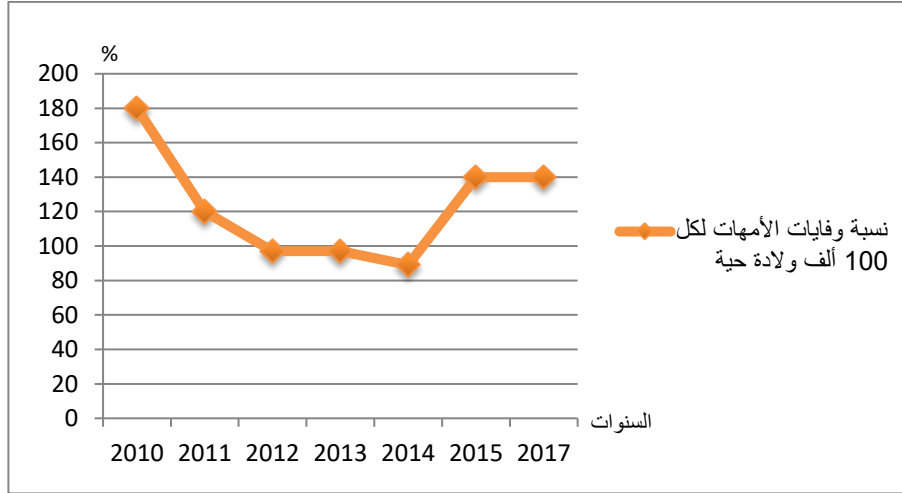
- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

من خلال الجدول (4-16) يلاحظ أن أعلى قيمة لدليل (IIG) هي في بداية الفترة أي عام (2010) أين كانت تبلغ 0.597 لتشهد بعد ذلك تحسنا حيث انخفضت إلى 0.391 عام (2012) وهي أحسن قيمة له طوال الفترة (2010-2017)، ثم ارتفعت بعد ذلك، فبلغت 0.442 عام (2017)؛ ومن خلال القراءة الجدولية نستنتج أن الفجوة بين الجنسين بعد أن شهدت تحسنا خلال عامي (2011) و(2012) عادت لتتسع من جديد. في حين أن ترتيب الجزائر بين الدول لهذا الدليل فقد تراجع من المرتبة 70 عام (2010) إلى المرتبة 100 عام (2017). وبالمقارنة مع بعض الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جدا، احتلت النرويج المرتبة 5 في دليل الفوارق بين الجنسين، حيث بلغت قيمة الدليل 0.048 عام (2017)، وجاءت الولايات المتحدة الأمريكية في المرتبة 41، بقيمة بلغت 0.189، أما بالنسبة للدول العربية فقد احتلت قطر المرتبة 44 بقيمة 0.206، والمملكة السعودية في المرتبة 50 بقيمة بلغت 0.234، ثم الكويت في المرتبة 57 بقيمة بلغت 0.270. ومن فئة الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة احتلت المكسيك المرتبة 76 بقيمة بلغت 0.343، أما الأردن فجاءت في المرتبة 108 بقيمة بلغت 0.460، وتونس في المرتبة 63 بقيمة بلغت 0.298.

3-1- نسبة وفيات الأمهات في الجزائر

إن لرفاه المرأة في فترة الإنجاب أهمية كبيرة وفيه ما يدل على وضع المرأة في المجتمع، ويمكن الحد من خطر وفاة المرأة عند الولادة عن طريق التعليم الأساسي، والتغذية السليمة واستخدام وسائل منع الحمل لتجنب الولادة المتتالية، والحصول على الخدمات الصحية ما قبل الولادة، والولادة بإشراف طاقم طبي متخصص.¹ والشكل (4-19) يعكس تطور نسبة وفيات الأمهات في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

الشكل (4-19): تطور نسبة وفيات الأمهات في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- **Human development indices and indicators: 2018 statistical update**, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

يتضح من خلال الشكل (4-19) أن نسبة وفيات الأمهات في الجزائر خلال الفترة (2010-2017) لم تشهد وتيرة واحدة بل كانت متذبذبة ما بين الانخفاض والاستقرار والارتفاع، حيث انخفضت من 180 عام (2010) إلى 120 عام (2011)، لتستقر عند 97 عامي (2012) و(2013)، بعدها انخفضت عام (2014) إلى 89، ثم استقرت عند 140 عامي (2015) و(2017). فبالرغم من سعي الجزائر إلى تحسين وضع الرعاية الأمومية من خلال برنامج وفيات الفترة المحيطة بالولادة (2016-2020) الذي يهتم بصحة الوليد وصحة الأم، إلا أن نسبة وفيات الأمهات قد عادت للارتفاع بعد أن شهدت انخفاضاً عامي (2012) و(2013).

3-2- معدل خصوبة المراهقات في الجزائر

تعتبر مرحلة الإنجاب في حياة المرأة من المراحل التي لا تخلو من المصاعب، والتي تتفاقم عندما يحدث الإنجاب في سن مبكرة، فيعرض صحة الأم لمزيد من المخاطر، فالإنجاب المبكر الذي يقاس بمعدل الخصوبة لدى

¹ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2010، مرجع سابق، ص 92.

المراهقات، يلحق بصحة الأم والطفل أضرارا جسيمة؛ كما يمنعها من متابعة الدراسة وبالتالي ستنحصر فرص عملها.¹ والشكل (4-20) يبين تطور معدل خصوبة المراهقات في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

الشكل (4-20): تطور معدل خصوبة المراهقات في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- **Human development indices and indicators: 2018 statistical update**, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

شهد معدل خصوبة المراهقات في الجزائر انخفاضا خلال الفترة (2010-2012) من 7.3% إلى 6.1%، ليرتفع بعد ذلك ارتفاعا ملحوظا حيث بلغ 10% خلال عامي (2013) و(2014) وواصل الارتفاع عام (2015) إذ بلغ 10.6%، ثم انخفض عام (2017) إلى 10.1%.

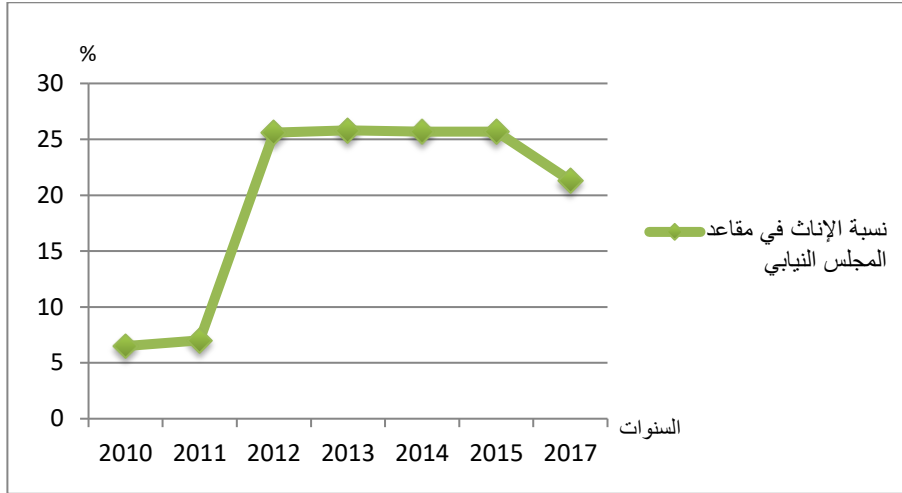
3-3- نسبة الإناث في مقاعد المجلس النيابي في الجزائر

لا تحظى المرأة عموما بالكثير من الفرص للمشاركة في العمل السياسي على جميع المستويات الحكومية، ويقاس ذلك بنسب النساء إلى الرجال من مجموع المقاعد البرلمانية، فتمثيل المرأة في البرلمانات الوطنية يعبر عن مكانتها في القيادة السياسية وفي المجتمع ككل.² والشكل (4-21) يمثل تطور نسبة الإناث في مقاعد المجلس النيابي في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

¹ المرجع السابق، ص 93.

² المرجع السابق.

الشكل (4-21): تطور نسبة الإناث في مقاعد المجلس النيابي في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- **Human development indices and indicators: 2018 statistical update**, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

يوضح الشكل (4-21) النقلة الكبيرة المسجلة في نسبة الإناث في المجالس النيابية في الجزائر، إذ ارتفعت من 7% عام (2011) إلى 25.6% عام (2012) لتشهد بعدها استقرارا نسبيا خلال الفترة (2013-2015) ثم انخفضت عام (2017) إلى 21.3%. ويضمن الدستور الجزائري للمرأة التساوي في الحقوق والواجبات مع الرجال حيث ينص في المادة 39: "أن كل المواطنين متساوون في الحقوق والواجبات"، وفي المادة 42: "يضمن الدستور كل الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمرأة الجزائرية"، وما التمثيل النيابي والمشاركة في العمل السياسي إلا أحد هذه الحقوق التي يضمنها الدستور الجزائري للمرأة.

كما أن التعديل الدستوري الذي تم في نوفمبر 2008 نص في المادة 31 مكرر على أن: "تعمل الدولة على ترقية الحقوق السياسية للمرأة بتوسيع حظوظ تمثيلها في المجالس المنتخبة"، وتطبيقا لأحكام هذه المادة صدر قانون عضوي رقم 12-03 المؤرخ في 12 جانفي عام 2012، والذي يحدد كفاءات توسيع حظوظ تمثيل المرأة في المجالس المنتخبة.¹

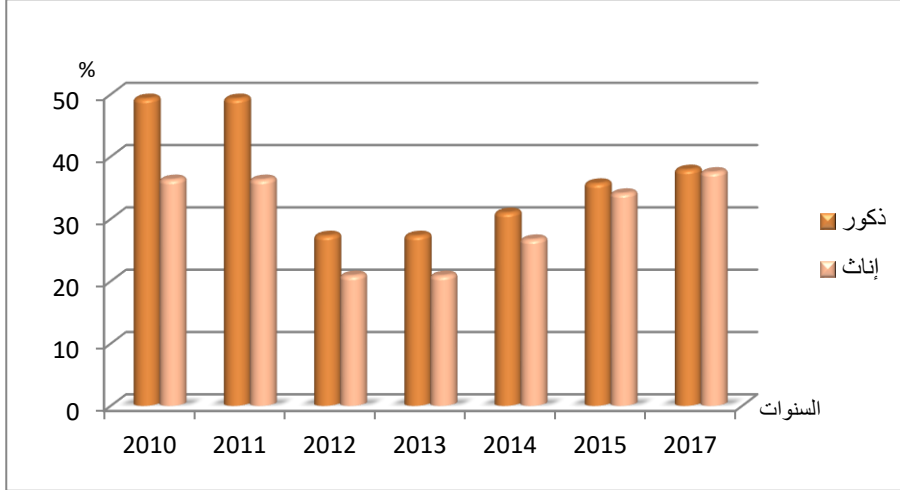
3-4- نسبة الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي على الأقل في الجزائر

يسهم التحصيل العلمي في توسيع آفاق المرأة، إذ يعزز قدرتها على التساؤل والتفكير والتصرف، ويضع في متناولها وفرة من المعلومات. وللمرأة المتعلمة حظوظ أوفر في الحصول على عمل لائق، والمشاركة في المناقشات

¹ ياسين روج، ترقية الحقوق السياسية للمرأة في الجزائر بين النصوص القانونية والممارسات الميدانية، على موقع الانترنت:

<http://www.interieur.gov.dz/images/promotion-des-droits-politique-de-la-femme.pdf> ، تاريخ الإطلاع: 01 /02 /2019.

العامة، والعناية بصحتها وصحة أسرتها واتخاذ مبادرات أخرى.¹ والشكل (4-22) يعكس تطور نسبة الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي - على الأقل - في الجزائر خلال الفترة (2010-2017). الشكل (4-22): تطور نسبة الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي على الأقل في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- Human development indices and indicators: 2018 statistical update, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

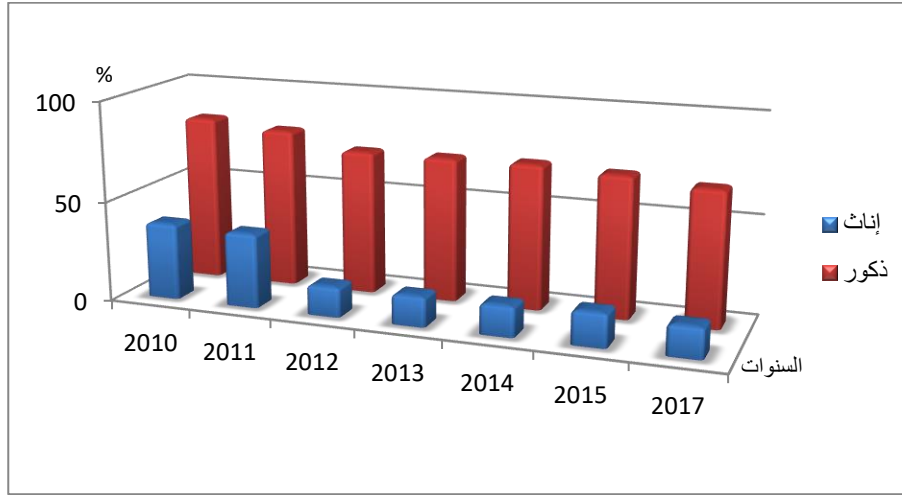
يبرز الشكل (4-22) أن تطور نسبة الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي - على الأقل -، قد عرفت تراجعاً كبيراً خلال عامي (2012) و(2013) فبعد أن كانت عند مستوى 36.3% للإناث و49.3% للذكور خلال عامي (2010) و(2011) انخفضت في السنتين الموالتين إلى 20.9% للإناث و27.3% للذكور، لتعود إلى الارتفاع بوتيرة تدريجية بداية من عام (2014) إلى أن بلغت 37.5% للإناث و37.9% للذكور عام (2017). وطوال الفترة (2010-2017) كان التفوق في النسب للذكور، إلا أن هذا الفارق بين نسب الإناث والذكور كان في تقلص مستمر إلى أن تقاربت جدا نسب الإناث من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي - على الأقل - مع نسب الذكور خلال عام (2017). وبقدر ما يمكن اعتبار هذا التقارب مكسباً في سبيل المساواة بين الإناث والذكور، إلا أنه لا يمكن التغاضي عن حقيقة التراجع الكلي في نسب الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي - على الأقل - بمقارنة نهاية الفترة مع بدايتها.

3-5- معدل المشاركة في القوى العاملة للإناث والذكور في الجزائر

تعتبر مشاركة الإناث في القوى العاملة مؤشراً عن حالة المرأة في المجتمع، ويقصد بالقوى العاملة العاملون والعاطلون عن العمل الذين يبحثون عن عمل، بالإضافة إلى الباحثين عن عمل بدوام جزئي. والشكل (4-23) يمثل تطور معدل المشاركة في القوى العاملة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة (2010-2017).

¹ المرجع السابق.

الشكل (4- 23): تطور معدل المشاركة في القوى العاملة للإناث والذكور في الجزائر خلال الفترة (2010-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- إحصاءات تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنوات: 2010، 2011، 2013، 2014، 2015، 2016.

- **Human development indices and indicators: 2018 statistical update**, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/>, visited: 26/ 11/ 2018.

يتضح من الشكل (4- 23) بصفة عامة أن مشاركة كلا الجنسين في القوى العاملة قد تراجعت خلال الفترة (2010- 2017)، حيث انخفضت مشاركة الذكور من 83.1% عام (2010) إلى 67.3% عام (2017)، كما انخفضت مشاركة الإناث من 44.9% إلى 52.1% خلال نفس الفترة. كما يلاحظ الفارق الكبير بين مشاركة الإناث في القوى العاملة ومشاركة الذكور، والذي ارتفع من 44.9% عام (2010) إلى 52.1% عام (2017) وبلغت أقصى قيمة له 57% وذلك عام (2014). وتوجد عدة عوامل تحول دون المشاركة الفعالة للمرأة في سوق العمل مثل عادات وتقاليد الأسرة الجزائرية التي لا تشجع عمل المرأة خاصة في المجتمعات الريفية، كما أن عدم إتمام الإناث لتعليمهن إما بسبب العادات والتقاليد أو بسبب الزواج والإنجاب المبكرين، يقللان من حظوظها في الحصول على عمل لائق.

خلاصة الفصل

نشأ التعليم العالي في الجزائر قبل قدوم الاحتلال الفرنسي، وبرز خاصة في عهد الموحدين وإلى غاية العهد العثماني، أين تميز بالطابع الديني عموماً. وأثناء الاحتلال الفرنسي اكتسب التعليم العالي الطابع الفرنسي، كما كان متاحاً بصفة أكبر للطلبة الأوروبيين بينما كانت أعداد الطلبة الجزائريين ضئيلة بالمقارنة إليهم. أما بعد الاستقلال فقد عرف التعليم العالي في الجزائر تحولات كبرى، مهدت لها ديمقراطية التعليم العالي وجزأته وتعبيره والتوجه به نحو المنحى العلمي والتقني، بالإضافة إلى سلسلة من الإصلاحات الهادفة.

والياً يظم قطاع التعليم العالي في الجزائر مجموعة واسعة ومتنوعة من مؤسسات وهيئات التعليم العالي والبحث العلمي، ففيما يخص أنواع مؤسسات التعليم العالي هناك مؤسسات ذات طابع علمي ثقافي ومهني، ومؤسسات ذات طابع إداري، ومؤسسات عمومية ذات طابع صناعي وتجاري. أما بالنسبة لمؤسسات البحث العلمي فهي الأخرى تتنوع وتتعدد إلى ثمانية مؤسسات. وكذلك الأمر بالنسبة للهيئات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي، إذ تحصى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي خمسة عشر هيئة ما بين لجان، مجالس وندوات.

وقد شهد التعليم العالي الجزائري إصلاحات كبيرة، حيث يمكن الإشارة إلى أهم أربع محطات في هذه الإصلاحات. تمثلت المحطة الأولى في عملية إرساء أسس الجامعة الوطنية غداة الاستقلال؛ ثم تنفيذ الإصلاح الأول لنظام التعليم العالي عام 1971، والذي تم تعديله ودعمه من خلال إدخال خريطة الجامعة عام 1982؛ ثم إصدار القانون رقم 99-05 المؤرخ 4 أفريل 1999 المتضمن توجيه التعليم العالي، وذلك تماشياً مع الاضطرابات التي شهدتها المجتمع والاقتصاد الجزائري؛ وكأخر وأبرز محطة هي تطبيق نظام الـ LMD منذ عام 2004، حيث جاء هذا الإصلاح، كإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، يهدف إلى إنشاء بنية تعليمية جديدة، وتحديث مختلف البرامج البيداغوجية، وإعادة تنظيم الإدارة البيداغوجية. بالإضافة إلى ذلك فإن هذا الإصلاح يهدف إلى تحسين فرص العمل وإتاحة إمكانية التنقل في التكوين على الصعيدين الإقليمي والوطني.

وجاء المسعى الوزاري في تقييم الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة (2004-2013)، بعد مضي أزيد من عشرة سنوات على تطبيق النظام الجديد، حيث تجسد هذا المسعى من خلال انعقاد الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام الـ LMD أيام 12 و13 / 01 / 2016. وقد خلصت إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

- ضرورة ضبط آليات الانتقال من طور إلى آخر، مع توحيدها على المستوى الوطني إلى جانب مواصلة عملية تحديد التخصصات في طور الماستر واعتماد نمط واحد للدكتوراه، والاعتماد فقط على نتيجة المسابقة للانتحاق بطور الدكتوراه كمعيار للنجاح بغض النظر عن المعدل المحصل عليه في طور الماستر.
- ضرورة تفعيل دور الإطارات الاقتصادية المنصبة على مستوى المجالس العلمية وتفعيل قنوات التواصل بين الطرفين (جامعة/ قطاع اقتصادي) عبر تنظيم ندوات دورية.

- ضرورة عصرنه التسيير الإداري للجامعة وفقا لمبدأ "مشروع المؤسسة" إلى جانب الاعتماد على التكوين المتواصل لموظفيها.

يقدم دليل التنمية البشرية (IDH) صورة عن واقع انجازات التنمية البشرية في الجزائر، حيث كانت خلال الفترة (2004-2011) تقع ضمن فئة الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة (باستثناء عام 2010)، ومنذ (2012) إلى غاية (2017) أصبحت تنتمي إلى فئة الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة.

ساهم مؤشر العمر المتوقع عند الولادة في الجزائر خلال نفس الفترة المذكورة، مساهمة فعالة في قيمة الـ (IDH) حيث ارتفع خلال هذه الفترة بما يقارب الخمس سنوات. وساهم بعد التعليم في تحسن الدليل عن طريق التحسن الذي شهده مؤشر الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين خلال الفترة (2004-2008)، كما تحسن مجموع نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم في مختلف أطواره، إلا أنه شهد انخفاضاً عام (2006). وخلال الفترة (2010-2017) ساهم مؤشر متوسط سنوات الدراسة في الجزائر بشكل كبير في تحسن الـ (IDH)، حيث شهد هذا المؤشر ارتفاعاً، ونفس الأمر بالنسبة لمؤشر متوسط سنوات الدراسة المتوقع الذي ارتفع بدوره. أما فيما يتعلق ببعد مستوى المعيشة، فقد ارتفع الناتج المحلي الإجمالي للفرد في الجزائر خلال الفترة (2004-2008)، أما في الفترة (2010-2017) فقد كانت مساهمة مؤشر نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي مساهمة معتبرة خاصة منذ عام (2012).

أما بالنسبة للأدلة التكميلية، يشير دليل التنمية البشرية المعدل بعامل عدم المساواة إلى وجود فارق إجمالي عن دليل التنمية البشرية لعام (2017)، وتعزى معظم الخسارة في قيمة دليل التنمية البشرية إلى عدم المساواة في التعليم بالدرجة الأولى ثم عدم المساواة في العمر المتوقع عند الولادة وأخيراً عدم المساواة في الدخل. وفيما يخص دليل التنمية حسب الجنس (IDG) فقد ارتفعت قيمته منذ عام (2013) إلى عام (2017)، حيث أن دليل التنمية البشرية للذكور كان أعلى منه للإناث طوال الفترة (2013-2017)، في حين أن التفوق كان للإناث في مؤشر العمر المتوقع عند الولادة بالرغم من أن هذا المؤشر كانت وتيرة تطوره أسرع بالنسبة للذكور. فيما يتعلق ببعد التعليم يتفوق الذكور في مؤشر عدد سنوات الدراسة، إلا أن الإناث يتفوقن في مؤشر العدد المتوقع لسنوات الدراسة. ويظهر مؤشر نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي للإناث والذكور الفجوة الكبيرة بين الجنسين حيث يتفوق الذكور في هذا المؤشر.

أما دليل الفوارق بين الجنسين (IIG) فتحقق الجزائر قيمة مرتفعة نوعاً خاصة عام (2014) وتمثل نسب وفيات الأمهات ومشاركة الإناث في سوق العمل أهم المؤشرات المؤثرة سلباً على هذا الدليل في الجزائر.

الفصل الخامس

التعليم العالي ومتطلباته

التنمية البشرية في

الجزائر

تمهيد

شهد قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر العديد من الجهود، من توفير للوسائل المادية والبشرية، وإصلاحات بيداغوجية وإدارية، وكل ذلك في سبيل تحقيق الجودة. يهتم هذا الفصل بواقع التعليم العالي في الجزائر في ظل الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية. حيث أن المبحث الأول يتعلق بدور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر، إذ تم التطرق من خلاله إلى دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي، ودوره في توزيع الدخل، وفي تعزيز بعد الصحة، وتحقيق التعلم مدى الحياة، في الجزائر. أما المبحث الثاني فيتعلق بدور سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر، ويدور حول إتاحة التعليم العالي للجميع، المساواة بين الجنسين، وتدويل التعليم العالي، وإنصاف الفقراء في التعليم العالي، في الجزائر. في حين أن المبحث الثالث يدور حول سياسة الإنفاق، المواءمة مع سوق العمل والأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر، ويتطرق إلى سياسة الإنفاق على التعليم العالي ومواءمة مخرجاته مع سوق العمل، وواقع ممارسة كل من الحوكمة، ضمان الجودة واليقظة البيداغوجية في التعليم العالي، بالجزائر.

المبحث الأول: دور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر

كما سبق تبيان ذلك، فإن التعليم العالي يعتبر أداة مساهمة في تحقيق التنمية البشرية؛ يراد من خلال هذا المبحث تحليل دور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر، عن طريق التركيز على أهم المحاور التي يتجسد من خلالها هذا الدور، ألا وهي دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي في الجزائر، مساهمة التعليم العالي في توزيع الدخل في الجزائر، دور التعليم العالي في تعزيز بعد الصحة في الجزائر، ودوره في تحقيق التعلم مدى الحياة في الجزائر.

المطلب الأول: دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي في الجزائر

يعتبر التعليم العالي المسؤول عن توفير ما تحتاجه عملية تحقيق النمو الاقتصادي من عمالة المعرفة وكذا إنتاج المعرفة في شكل بحوث واختراعات؛ وحول مساهمة التعليم العالي في عملية تحقيق النمو الاقتصادي في الجزائر، سيتم التركيز على أبرز جوانب هذه المساهمة، والمتمثلة في بناء رأس المال البشري وتنمية القدرات، ووضع البحث الأكاديمي في خدمة التنمية المحلية.

الفرع 1: التعليم العالي وبناء رأس المال البشري في الجزائر

يوجد تنوع واسع في المؤشرات المستخدمة لقياس رأس المال البشري من بينها معدل التمدرس، معدل التحصيل العلمي في مختلف الأطوار، الفجوة بين الجنسين في التوظيف، معدل البطالة، معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي والمهني والعالي، جودة المدارس الابتدائية، معدل العمالة الماهرة، نسبة الخريجين الجامعيين، هيكل الإنفاق على التعليم. ومن أجل رصد تأثير التعليم العالي على بناء رأس المال البشري في الجزائر سيتم فيما يلي التركيز على مؤشرين هامين هما معدل المسجلين في التعليم العالي والمتخرجين منه، وتطور أعضاء هيئة التدريس، على اعتبار أن التعليم العالي هو المصدر الأساسي لتوفير القوة العاملة عالية التأهيل وكذا النخب القيادية في المجتمع.

1-1- عدد المسجلين في التعليم العالي والمتخرجين منه

يعتبر عدد المسجلين في التعليم العالي والمتخرجين منه مؤشران مهمان للاستدلال على حالة الاستثمار في رأس المال البشري في أي بلد، وفيما يلي سيتم التطرق لهذين المؤشرين في الجزائر. وتصدر الإشارة إلى أن إجمالي عدد المسجلين والمتخرجين من التعليم العالي بالجزائر يتكون من ثلاثة أصناف هي: عدد المسجلين والمتخرجين من المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعدد المسجلين والمتخرجين من جامعة التكوين المتواصل، وعدد المسجلين والمتخرجين من معاهد ومدارس خارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وسيقتصر التحليل على عدد المسجلين والمتخرجين من التعليم العالي بالمؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي كونها تمثل حقل تطبيق إصلاحات الـ LMD.

1-1-1- عدد المسجلين في التعليم العالي

يمثل كلا من الجدول (5-1) والشكل (5-1) تطور عدد المسجلين في التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2017).

الجدول (5-1): تطور عدد المسجلين في التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2017)

المسجلون في التدرج	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017
المسجلون فيما بعد التدرج	721833	743100	820664	952067	1048899	1034313	1077900	1090592	1124434	1119515	1165040	1315744	1416045
إجمالي المسجلين	755463	780800	864122	1000834	1103823	1093258	1138600	1154804	1192105	1190249	1241550	1392705	1492247

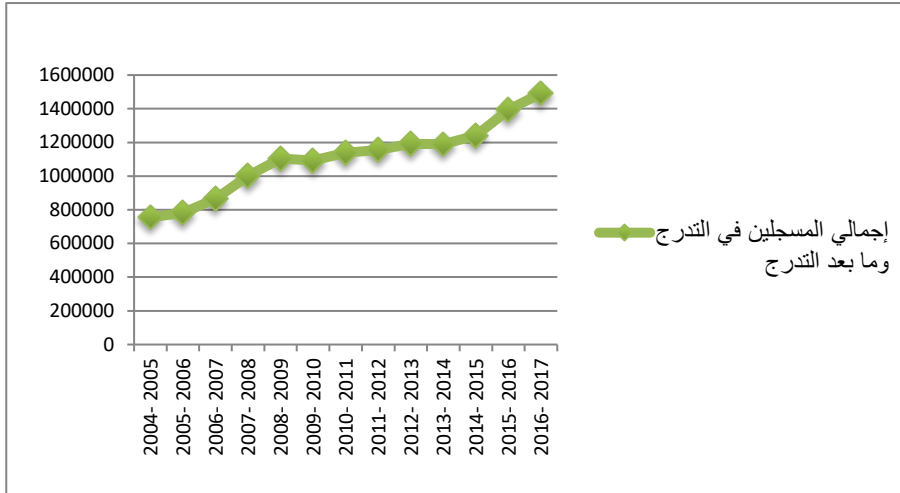
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- تقارير الديوان الوطني للإحصائيات "الجزائر بالأرقام" لسنوات: 2005، 2009، 2010، 2012، 2014، 2017.

- الديوان الوطني للإحصائيات، حوصلة إحصائية 1962-2011، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، ص 114.

يتضح من خلال أرقام الجدول (5-1) أن أعداد المسجلين في التدرج تساهم بنسبة كبيرة في إجمالي المسجلين في التعليم العالي، حيث ارتفع عددهم من 721833 مسجلا في التدرج سنة (2004/2005) إلى 141645 مسجلا في التدرج سنة (2016/2017)، وفي المقابل، شهد كذلك عدد المسجلين فيما بعد التدرج ارتفاعا خلال نفس الفترة حيث ارتفع من 33630 مسجلا إلى 76202 مسجلا. وبينما انخفض عدد المسجلين في التدرج خلال سنتي (2011/2012) و(2013/2014) إذ بلغ على الترتيب 1090592 و1119515 مسجلا، إلا أن عدد المسجلين فيما بعد التدرج ظل في ارتفاع مستمر إلى أن انخفض في السنة الأخيرة إذ تراجع من 76961 مسجلا سنة (2015/2016) إلى 76202 مسجلا سنة (2016/2017).

الشكل (5-1): تطور إجمالي المسجلين في التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات الجدول (5-1).

ومن خلال الشكل (5-1) يتبين أن الاتجاه العام لتطور إجمالي المسجلين في التعليم العالي خلال الفترة (2004/2005 - 2016/2017) هو الارتفاع، حيث زاد عددهم من 755463 مسجلا سنة (2004/2005) إلى 1492247 مسجلا سنة (2016/2017).

حيث تقدر نسبة الزيادة في إجمالي المسجلين خلال الفترة (2004/2005 - 2016/2017) بـ 197%، هذا من حيث الزيادة المطلقة لإجمالي المسجلين، لكن إذا تم الأخذ بعين الاعتبار أن عدد السكان 128% قد زاد في الوقت نفسه من 32364 ألف نسمة إلى 41721 ألف نسمة أي بنسبة زيادة قدرها 128% فهذا يعني أن حوالي ثلثي الزيادة في إجمالي المسجلين، خلال الفترة المذكورة، قد نجمت عن التزايد السكاني، والباقي (197 - 128 = 71) أي 71% هي ناجمة عن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، بمعنى أن هناك مزيدا من الطلبة الذين لا يتركون المدرسة في المرحلة الثانوية بل يتابعون الدراسة في مؤسسات التعليم العالي.

ولتقدير التقدم الذي تم إحرازه، نحسب عدد المسجلين في التعليم العالي لكل 100 ألف نسمة 100 ألف نسمة خلال الفترة (2004/2005 - 2016/2017). حيث يدل هذا المؤشر على المستوى العام للمشاركة في التعليم العالي من حيث إشارته إلى نسبة (أو كثافة) الطلبة من السكان في بلد معين¹. ولقد ارتفع عدد المسجلين في التعليم

* نسبة الزيادة في عدد الطلبة المسجلين = (إجمالي عدد الطلبة في نهاية الفترة ÷ إجمالي عدد الطلبة في بداية الفترة) × 100

** كل الإحصاءات السكانية الموضحة في هذا التحليل مأخوذة عن:

- الديوان الوطني للإحصاءات، حوصلة إحصائية 1962-2011، مرجع سبق ذكره.

- الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، مرجع سبق ذكره.

*** نسبة الزيادة في عدد السكان = (عدد السكان في نهاية الفترة ÷ عدد السكان في بداية الفترة) × 100

**** عدد الطلبة المسجلين لكل 100.000 نسمة = (إجمالي عدد الطلبة المسجلين ÷ 100.000) × 100.000

¹ معهد اليونسكو للإحصاءات، مؤشرات التربية (توجيهات فنية/ تقنية)، نوفمبر 2009: ص 30.

العالي لكل 100 ألف نسمة في الجزائر من 2334 مسجلا سنة (2003/2004) إلى 3576 مسجلا سنة (2016/2017)، أي بنسبة زيادة قدرها 153%، وهذا ما يشير إلى درجة عالية من مشاركة السكان في التعليم العالي.

وبما أن الزيادة السكانية ليست هي نفسها بين الفئات العمرية، فيمكن حساب الزيادة الحاصلة في عدد المسجلين بالنسبة إلى السكان في الفئة العمرية المقابلة للتعليم العالي (أي من 20 إلى 24 سنة)، وهو ما يعرف بمعدل التسجيل الخام في التعليم العالي. إذ تقدر الزيادة السكانية في الفئة العمرية [20-24] خلال الفترة (2004/2005 - 2016/2017) بـ 95%، وبالتالي يكون معدل التسجيل الخام في التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة المذكورة هو (197 - 95 = 102) 102% أي أن ما يقارب الثلثين من الزيادة المطلقة لإجمالي المسجلين مردها إلى ارتفاع معدل التسجيل الخام في التعليم العالي. ومن بين عوامل ارتفاع الطلب على التعليم العالي في الجزائر ما يلي:

- ارتفاع معدلات النجاح في شهادة البكالوريا؛
- قصر دورة التكوين في النظام الجديد (LMD) مقارنة بنظام الكلاسيك مما حفز الكثيرين على مواصلة تعليمهم العالي؛

- مجانية التعليم العالي وتوفير الإقامة والإطعام والنقل للطلبة؛
- توسع وانتشار شبكة مؤسسات التعليم العالي عبر كامل التراب الوطني؛
- تغير السياق الاجتماعي الذي أصبح يعطي أهمية أكبر للتعليم العالي وللدراسات العليا.

1-1-2- عدد المتخرجين من التعليم العالي

الجدول (5-2) والشكل (5-2) يعكسان تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2016)

الجدول (5-2): تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2016)

2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
107515	112932	121905	146889	150014	199767	246743	233879	288602	271430	311976	292683
إجمالي المتخرجين											

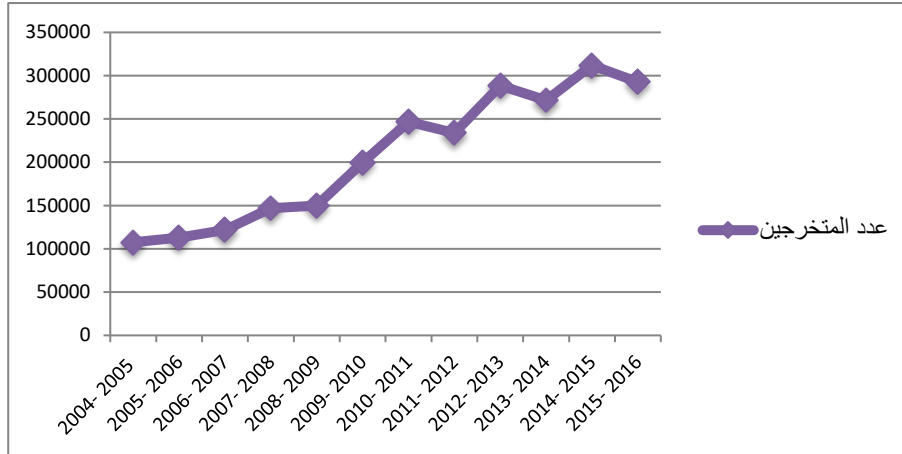
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2017: ص 30.

- الديوان الوطني للإحصائيات، حوصلة إحصائية 1962-2011، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، ص 114.

- ONS, L'Algérie en quelques chiffres 2009-2011, N° 14, 2012: p 28.

الشكل (5-2): تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2016)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات الجدول (5-2).

شهد عدد المتخرجين من التعليم العالي ارتفاعا خلال الفترة (2004-2016) حيث انتقل من 107515 خريجا سنة (2004/2005) إلى 262683 خريجا سنة (2015/2016)، إلا أن هذا الارتفاع لم يكن مستمرا حيث عرف تذبذبا خلال الفترة (2011-2016) ما بين الانخفاض والارتفاع، وهذا ما يوضح الشكل (5-2).

1-2- تطور عدد هيئة التدريس

إن تطور عدد هيئة التدريس هو من بين المؤشرات المهمة والدالة على مدى اهتمام الدولة بعملية تكوين رأس المال البشري على مستوى التعليم العالي، الجدول (5-3) يوضح تطور عدد هيئة تدريس التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2017).

الجدول (5-3): تطور عدد هيئة التدريس في الجزائر خلال الفترة (2004-2017)

2017-2016	2016-2015	2015-2014	2014-2013	2013-2012	2012-2011	2011-2010	2010-2009	2009-2008	2008-2007	2007-2006	2006-2005	2005-2004	
59468	57729	55906	53457	50333	46454	42265	39782	37168	35440	31585	27067	25229	عدد الأساتذة
57628	56061	53622	51299	48393	44448	40140	37688	34470	31703	29062	22925	-	عدد الأساتذة الدائمون

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- تقارير الديوان الوطني للإحصائيات "الجزائر بالأرقام" لسنوات: 2005، 2009، 2010، 2012، 2014، 2017.

-European commission, **Overview of the higher education system (Algeria)**, European Union, 2017: p 6.

من خلال الجدول (5-3) يتبين أن عدد الأساتذة في التعليم العالي بالجزائر قد تطور من 25229 إلى 59468 أستاذا خلال الفترة (2004-2017)، أي أنه تضاعف بما يفوق مرتين، وهو تطور إيجابي، حيث أن أغليبتهم هم أساتذة دائمون، والذين تطور عددهم كذلك من 22925 أستاذا دائما سنة (2005-2006) إلى 57628 أستاذا دائما سنة (2016-2017)، وفي المقابل شهد الاعتماد على الأساتذة غير الدائمين تراجعاً ملحوظاً، حيث انخفض عددهم من 4142 أستاذا غير دائم سنة (2005-2006) إلى 1840 أستاذا غير دائم سنة (2016-2017)، ويعتبر ذلك مؤشراً إيجابياً حول استقرار هيئة التدريس.

الفرع 2: بناء القدرات في التعليم العالي بالجزائر

إن تقديم التعليم العالي هو بحد ذاته عملية بناء لقدرات الطلبة بكل ما يتيح من فرص لتحصيل المعارف والتكوين الممهد لعالم الشغل، بحيث يكون لدى الطالب في نهاية المطاف القدرة على تحقيق ما يُقدّره في المجال الأكاديمي أو المهني. وبالإضافة إلى برامج التكوين التي يقدمها التعليم العالي في الجزائر توجد في إطار علاقة قطاع التعليم العالي بباقي القطاعات، اتفاقيات شراكة من بينها تلك المبرمة بين الوزارة الوصية ووزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي التي تنص على إنشاء دار المقاولاتية داخل الحرم الجامعي لفائدة الطلبة الجامعيين، من أجل تحفيزهم على ولوج مجال الاستثمار، والاستفادة من المزايا التي تمنحها وكالة ANSEJ في ظل المرافقة والتأطير المزودج من قبل إدارات الوكالة وكذا أساتذة الجامعة.

تعتبر دار المقاولاتية آلية مهمة لضمان نوع من الترابط بين عالم العلم والمعرفة من جهة، وعالم الاقتصاد وخلق الثروة من جهة أخرى. وهي عبارة عن مجال خاص لا يمكن بأي شكل مقارنته بالتعليم الأكاديمي التقليدي، مهمته الأساسية ترقية الوعي المقاولاتي والذي يبقى إحدى الضروريات من أجل إبراز مدى أهمية خلق المؤسسات من طرف الطلبة الجامعيين وتطوير قدراتهم وإطلاقها. والهدف من إنشاء دار المقاولاتية هو:¹

- تنمية قدرات الفكر المقاولاتي لدى الطلبة الجامعيين؛
- تشجيع الطلبة على الاستثمار ومن ثم على الولوج لعالم الأعمال؛
- تمنح للطلبة فرصة التعرف عن قرب على مختلف الأجهزة الإدارية المكلفة بخلق المؤسسات الاقتصادية وفرص الاستثمار؛
- تطوير أفكار الطلبة الحاملين لفكرة مشروع ما من خلال تقديم التوجيهات؛
- تقريب عالم الأعمال من الطالب من خلال تنظيم أبواب مفتوحة على الاستثمار؛

¹ عضو دار المقاولاتية المنشط والمكلف بالاتصال والشراكة والتكوين، يوم إعلامي حول دار المقاولاتية، يوم 10/05/2016، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف - ميلة، 2016.

- تبني أفكار الطلبة الذين أنخوا دراستهم الجامعية والطامحين إلى إنشاء مؤسسات ومن ثم تمويل مشروعهم من خلال الوكالة؛

- تنظيم زيارات ميدانية لفائدة الطلبة إلى مقرات المؤسسات المصغرة.

تتضمن اتفاقية الشراكة بين قطاع التعليم العالي ووزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي تسعة بنود، حيث يتعلق البند الأول بموضوع الشراكة، البند الثاني والثالث ينص على التزامات مؤسسات التعليم العالي في هذه الشراكة، ويتعلق البند الرابع بالتزامات الجهاز ANSEJ حيال هذه الشراكة، أما البنود من خمسة إلى تسعة فتتخص الإعداد ومتابعة النشاطات.

- موضوع الشراكة المبرمة: يدور موضوع هذه الشراكة حول التزامهم الطرفين سوية بالعمل من أجل اطلاع مجتمع الطلبة على حقيقة إنشاء المؤسسات، والسماح لهم باكتشاف وتطوير قدراتهم المقاولاتية. يتم ذلك بالتزام الطرفين بتوفير كل الوسائل الضرورية المسموح بها قانونيا، وتنظيم أيام إعلامية تحسيسية حول موضوع المقولة، وكذا إعداد وتنفيذ برامج تكوين في إنشاء وتسيير مؤسسات بإدارة الطلبة، وضع هياكل المساعدة لترقية وتطوير المقولة في الوسط الجامعي مثل: دار المقاولاتية، حاضنات المؤسسات، فرق المؤسسات الطلابية.¹

- التزامات مؤسسات التعليم العالي اتجاه الشراكة: يمكن إنجازها في نقطتين أساسيتين: الأولى أن المؤسسة تلتزم بأن توفر للجهاز ANSEJ المحل والفضاءات وأيضا الوسائل البيداغوجية الضرورية لتجسيد النشاطات المنصوص عليها في الاتفاقية، كما تتكفل بإعلام الطلبة بمكان وزمان انعقاد الأيام الإعلامية والدورات التكوينية. النقطة الثانية هي أنها تضع تحت تصرف الجهاز مذكرات الطلبة والبحوث المنجزة على مستوى مخابر المركز، ليتم استغلالها، هذا الاستغلال يحترم حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع.²

- التزامات الجهاز ANSEJ اتجاه الشراكة: بتحضير وإعداد برامج تكوينية وإعلامية لمساعدة الطلبة على فهم أسس الجهاز، كما يساهم الجهاز إلى جانب مؤسسات التعليم العالي في وضع وتنشيط هياكل مساعدة للمقولة الطلابية. كما يلتزم الجهاز بالتكفل بملفات خلق المؤسسات للطلبة حاملي المشاريع، تمكين الطلبة من المزايا التي يقدمها الجهاز، تقريب الطلبة حاملي المشاريع من الإدارات المعنية بتجسيد مشاريعهم.³

تم تعميم هذه الشراكة، في عام 2013، على مستوى جميع الجامعات و المدارس الكبرى في الجزائر، بعد النتائج المقنعة التي تم الحصول عليها بفضل التجربة التمهيديّة التي أجريت، في عام 2007، على مستوى جامعة قسنطينة. ويحصى جهاز ANSEJ حاليا 58 دارا للمقاولاتية تغطي كل القطر الوطني. وبفضل الدور الذي تلعبه

¹ بعلة الطاهر وبن عويدة نجوى، الشراكة بين الجامعة وأجهزة الدعم من أجل المساهمة في التنمية الاقتصادية (عرض لتجربة الشراكة بين الجامعة والوكالة الوطنية لدعم تشغيل

الشباب دار المقاولاتية -ميلة)، مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية، العدد 03، جامعة المسيلة- الجزائر، جوان 2018: ص 74.

² نفس المرجع.

³ نفس المرجع.

دار المقاولاتية في نشر الوعي المقاولاتي بين الطلاب فإن معدلات المسجلين من خريجي الجامعات في جهاز ANSEJ، قد ارتفع من 8 ٪ إلى 30 ٪ خلال الفترة (2008-2016). وقد أدى تنفيذ خطة العمل السنوية إلى إنجاز 1623 نشاطاً في إطار دار المقاولاتية خلال الفترة (2013- الربع الأول 2017) عبر كامل التراب الوطني. كما ارتفع معدل إنشاء المشروعات الصغيرة من قبل خريجي الجامعات من 6٪ في 2013 إلى 13٪ في 2015 و 18٪ في عام 2016 من إجمالي عدد المشاريع المنشأة.¹

الفرع 3: دور التعليم العالي في تطوير الصناعة المحلية والإقليمية بالجزائر

يساهم التعليم العالي الجزائري في خدمة الاقتصاد الوطني وتطوير الصناعة المحلية والإقليمية من خلال تامين نتائج البحث العلمي في شكل براءات اختراع وتشجيع استغلالها، إنشاء حاضنات أعمال في الوسط الجامعي لتبني حاملي المشاريع والأفكار من طلبة وباحثين، والمساهمة في إنشاء مؤسسات من خلال برامج وشراكات ترافق الطلبة خلال سيرورة الإنشاء.

3-1- براءات الاختراع

تماشياً مع مهامها في التطوير التكنولوجي والابتكار، فإن مديرية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي (DGRSDT) تهتم بالترويج لنتائج البحوث ولاسيما تشجيع براءات الاختراع واستغلالها. وبالتالي، منذ عام 2011، تم إجراء المسوحات الإحصائية بين مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث التابعة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي (MESRS) وكذلك الكيانات البحثية. بهدف تشكيل مؤشرات حول إنتاج البراءات من قبل مجتمع البحوث الجزائري. والجدول (5-4) يوضح تطور عدد براءات الاختراع لكل من مؤسسات التعليم العالي (جامعات، مراكز جامعية ومدارس وطنية عليا)، مراكز البحوث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي (ANVREDET)*، وذلك خلال الفترة (2011-2017).

¹La Maison de L'entrepreneuriat, au site web : <https://ansej.dz/index.php/fr/espace-promoteur/la-maison-de-l-entrepreneuriat> , consulté le: 1/ 03/ 2019, 18:11.

*الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي (ANVREDET) تقع تحت إشراف المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي¹ وهي مؤسسة ذات طابع صناعي تجاري، تتمتع بالشخصية القانونية والاستقلال المالي، وحاليا المؤسسة لا تولد أرباحاً ومواردها الرئيسية تأتي من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والصندوق الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. وتهتم الوكالة بتقديم الدعم لحاملي المشاريع من طلبة وأساتذة بدءاً من الدراسة الفنية الاقتصادية إلى غاية إنشاء المؤسسة. راجع: Zaid Zoheir,

Djamila Haliche DG de l'ANVREDET : notre objectif est que la création de la startup ne soit pas un parcours du combattant pour le porteur du projet, ALGERIE ECO, 05/ 01/ 2017, revue de presse ANVREDET, 2017, p4.

الجدول (5-4): تطور عدد براءات الاختراع لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر خلال الفترة (2011-2017)

السنوات	2011	2012	2013	2014	2015	2016/2017	المجموع
مؤسسات التعليم العالي (جامعات، مراكز جامعية، مدارس وطنية عليا)	58	66	69	70	91	115	469
مراكز البحوث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي	42	52	81	76	80	90	381
الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث العلمي والتطور التكنولوجي	-	-	-	03	03	07	13
المجموع	100	118	150	149	174	212	863

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على التقارير السنوية لمديرية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي حول براءات الاختراع لسنوات: 2011، 2012، 2013، 2014، 2016، 2017.

بلغ إجمالي براءات الاختراع في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر خلال الفترة (2011-2017) 863 براءة اختراع، نتج الجزء الأكبر منها، 469 براءة اختراع، عن مؤسسات التعليم العالي (جامعات، مراكز جامعية ومدارس عليا)، و381 براءة اختراع عن مراكز البحوث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، و13 براءة اختراع عن ANVREDET.

سجلت خلال عام (2017) 115 براءة اختراع تعود إلى 24 مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، أي ما يمثل 48.52٪ من إجمالي عدد براءات الاختراع في الجزائر، حيث تحتل جامعة بليدة 1 المركز الأول بـ 20 براءة اختراع (أنظر الملحق 1). و90 براءة اختراع تعود إلى مراكز البحوث السبعة التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أي ما نسبته 37.97٪ من إجمالي عدد براءات الاختراع، حيث أن مركز تطوير الطاقات المتجددة (CDER) ووحدات البحث الخاصة به: وحدة تطوير الطاقة الشمسية (UDES) ووحدة أبحاث الطاقة المتجددة في بيئة الصحراء (UREMRS)، تحتل المرتبة الأولى في تصنيف المراكز والوحدات البحثية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بما مجموعه 53 براءة اختراع (أنظر الملحق 2). و7 براءات اختراع تعود إلى ANVREDET أي ما يعادل 2.95٪ من إجمالي عدد براءات الاختراع. و25 براءة اختراع تعود إلى كيانات

بحثية غير تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أي 10.55 % فقط من إجمالي عدد براءات الاختراع في الجزائر.¹

وهذا يعني أن 89.44 % من براءات الاختراع في الجزائر مصدرها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وأن القطاع الصناعي لا ينتج إلا 10.55 % من براءات الاختراع، وهذه الوضعية مناقضة تماما لما هو في البلدان المتقدمة حيث أن أكثر من 80 % من براءات الاختراع تأتي من الصناعة وليس من الجامعات. مما يعني أن مجال الشراكة والتعاون بين قطاع التعليم العالي وقطاع الصناعة في الجزائر هو مجال واسع وفرصة حقيقية في ظل نقص النشاط البحثي للقطاع الصناعي.

أما عن مواضيع براءات الاختراع، فإن الحصة الأكبر من عدد براءات الاختراع تركز على المجالات التقنية التالية: الطاقات المتجددة، الفيزياء، الميكانيكا، الكهرباء، الالكترونيات، المعادن، الصحة، الصناعة الدوائية، الزراعة، الهيدروليكية، تكنولوجيا المعلومات، والتكنولوجيا بشكل عام.²

3-2- حاضنات الأعمال في الوسط الجامعي

تعد حاضنات الأعمال من بين الآليات الهامة في توظيف نتائج البحث العلمي والابتكار في شكل مشروعات قادرة على الإنتاج، فهي توطد علاقات التعاون بين مختلف الأطراف المعنية من جامعات، مراكز بحث، المجتمع، الشركات وزبائن الحاضنات. كما تساهم في الحد من هجرة رأس المال الفكري.³ وفي الجزائر تتمثل مهامها على مستوى الوسط الجامعي في استقبال ومساندة المشاريع المبتكرة ذات الصلة المباشرة بالبحث، ومساعدة صاحب الفكرة على تحقيق فكرته وإثبات إمكانية تطبيقها، بالإضافة إلى تقديم الدعم لأصحاب المشاريع في مجال التكوين والاستشارة والتمويل مع مرافقتهم إلى غاية إنشاء المؤسسة المبتكرة.⁴ وبالرغم من الأهمية الكبرى لحاضنات الأعمال خاصة في الوسط الجامعي، إلا أن انطلاقها في الجزائر قد تأخر نظرا لعدم وجود إطار تشريعي منظم لها إلى غاية عام (2003)؛ كما تم عام (2004) إنشاء الوكالة الوطنية لترقية وتطوير الحظائر التكنولوجية، والتي من خلالها تم إطلاق مجموعة من الحاضنات التكنولوجية على مستوى بعض جامعات الوطن في إطار الاتفاقية الموقعة بين الوكالة والمديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي عام (2013).

¹DGRSDT, Elément de la propriété intellectuelle & état des lieux des brevets 2017, MESRS, Algérie, 2017: p 7.

²Idem.

³مفيد عبد اللاوي، حاضنات الأعمال ودورها في تشغيل الشباب من خلال احتواء مخرجات الجامعة، الملتقى الدولي حول الجامعة والتشغيل (الاستشراف، الرهانات والمخك)، جامعة المدينة- الجزائر، 04 / 05 ديسمبر 2013: ص 8.

⁴المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، الحاضنات، على موقع الانترنت: <http://www.dgrsdt.dz/Ar/?fc=Incubateurs> ، تاريخ الإطلاع: 18 / 03 / 2019.

تتواجد الحاضنات التكنولوجية على مستوى كل من جامعة باتنة، جامعة بجاية وجامعة تلمسان. حيث تعد حاضنة جامعة باتنة أول حاضنة تكنولوجية أنشئت داخل الجامعة الجزائرية، والتي دشنت بداية شهر ماي عام (2013)، إذ تكونت الدفعة الأولى لحاملي المشاريع من 11 طالبا جامعيًا أشرف على تأطيرهم 6 مدربين متخصصين، وقد شملت مجالات البيولوجيا، الإعلام الآلي والاقتصاد.¹

بالإضافة إلى الحاضنات التكنولوجية، توجد حاضنات أخرى ذات مواضيع متنوعة على مستوى كل من جامعة تيزي وزو، جامعة عنابة، جامعة قسنطينة 1، جامعة ورقلة، جامعة وهران، جامعة بومرداس وحاضنة ANVREDET. فيما يخص حاضنة جامعة تيزي وزو فقد أعلن رئيس الجامعة في حفل افتتاح السنة الجامعية (2018/2019) عن اجتماع فريق العمل المكلف بتنصيب الحاضنة على مستوى الجامعة في غضون أسبوع، والتي ستبدأ بالتكفل بمشاريع طلبة الجامعة، لتوسع من نشاطها فيما بعد.² أما عن حاضنة عنابة التي تعنى بمواضيع البحث البيئي والتطور المستدام، فلا تزال أشغال التهيئة بها جارية إذ يعتزم تسليمها خلال الثلاثي الثاني من سنة 2019.³ كما تم تثبيت حاضنة Intilaq داخل الوكالة الوطنية لثمين نتائج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي بقدرة استيعاب 15 مشروعًا.⁴

3-3- الآثار المحلية للبحث العلمي في الجزائر

يحتوي قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر العديد من الهيئات والبرامج والشراكات التي تساعد في تحويل الأبحاث والمشاريع العلمية إلى ابتكارات ومؤسسات ذات أثر على الاقتصاد المحلي. ومن أهمها ما يلي:

- مشروع ViaticII: كجزء من شراكة جزائرية أمريكية بين ANVREDET و CLDP حيث تم تقديم 12 مشروعًا واختير 11 مشروعًا منها 5 مشاريع تم اختيارها نهائيًا وإرسالها إلى خبراء جزائريين وأمريكيين لدراسة العرض.⁵

- برنامج PACEIM: وهو برنامج متعدد الأطراف لفائدة الباحثين المغتربين من جنوب البحر الأبيض المتوسط المقيمين في فرنسا والراغبين في تعبئة خبرتهم لصالح بلدان المنشأ. وقد تم بالتعاون مع البرنامج و ANVREDET إنشاء 12 شركة مبتكرة في الجزائر.⁶

¹ ليلي خواني وبغداد شعيب، دور حاضنات الأعمال في دعم البحث العلمي (دراسة حالة الجزائر)، مجلة دراسات، العدد 01، المجلد 16، جامعة الأغواط - الجزائر، جانفي 2019: ص 139.

² L'université Mouloud Mammeri se dotera d'un incubateur et de 20 laboratoires, Le Courrier d'Algérie, N° 4429- 15^e année, Mardi 18 Septembre 2018, p 8, au site web : <https://fr.calameo.com/read/00482568305173b0833c4>, consulté le: 18/ 03/ 2018.

³ سميرة عوام، جامعة باجي مختار بعناية: بحث حاضنة لتعزيز البيئة والاقتصاد الوطني، المساء يومية وطنية إخبارية، 20 جانفي 2019، على موقع الانترنت: <https://www.el-massa.com/dz>، تاريخ الإطلاع: 18/ 03/ 2019.

⁴ Zaid Zoheir, op.cit, p 3.

⁵ Ibid. p 3.

⁶ Agence universitaire de la francophonie, *Entretien avec Djamilia Halliche directrice de l'agence Algérienne pour l'innovation ANVREDET*, revue de presse ANVREDET, 09/ 01/ 2017: p 7.

- برنامج TATHMINE: من تنظيم ANVREDET للمساعدة ودعم إنشاء المشاريع الإبداعية في الجزائر، حيث يستهدف هذا البرنامج الطلاب في نهاية الدورة والباحثين الشباب أو المهنيين الذين لديهم أفكار مشاريع مبتكرة، كما يستهدف بشكل خاص الباحثين الملتحقين بالجامعات والمدارس والمراكز والمختبرات أو الوحدات البحثية في الموضوعات ذات الأولوية المحددة من قبل ANVREDET وهي الطاقة، الصحة، تكنولوجيات الاتصال، المياه والبيئة، الزراعة، الأغذية الزراعية والأمن الغذائي. حيث يمكنهم الاستفادة من خدمات الحضانة المشتركة والتمويل المشترك من قبل شركاء البرنامج، وقد أطلق أول طبعة له عام (2017).¹

المطلب الثاني: دور التعليم العالي في توزيع الدخل في الجزائر

بسبب غياب متغير دخول الأفراد في المسوح الإحصائية العامة التي تقام كل 10 سنوات في الجزائر، لم تتمكن الدراسة من تقدير معدل العائد من التعليم العالي في الجزائر. وتم التركيز على تطور نسبة البطالة بين حاملي شهادات التعليم العالي في الجزائر كمؤشر عن مساهمة التعليم العالي في توزيع الدخل. والجدول (5-5) يوضح ذلك.

الجدول (5-5): تطور نسبة البطالة بين حاملي شهادات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2008-2017)

(2017)

السنوات	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
عدد البطالين على مستوى الوطن	1169000	1072000	1076000	1062000	1253000	1175000	1214000	1337000	1272000	1440000
نسبة البطالة بين حاملي شهادات التعليم العالي (%)	19.8	-	21.4	16.1	21.4	14.3	16.4	14.5	17.7	17.6

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- منشورات الديوان الوطني للإحصاءات حول "النشاط الاقتصادي، التشغيل والبطالة" لسنوات: 2008، 2009، 2010، 2012، 2013، 2014، 2015.

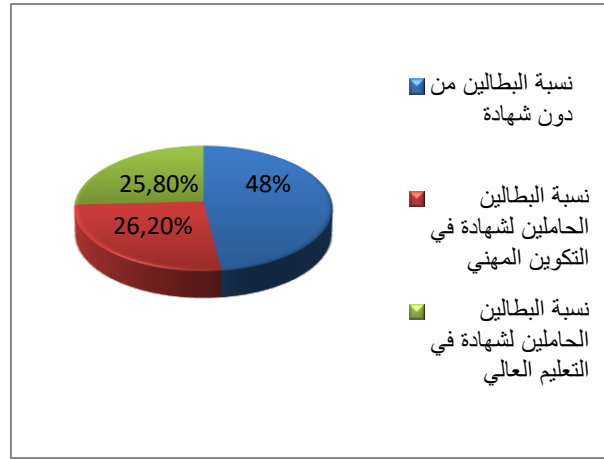
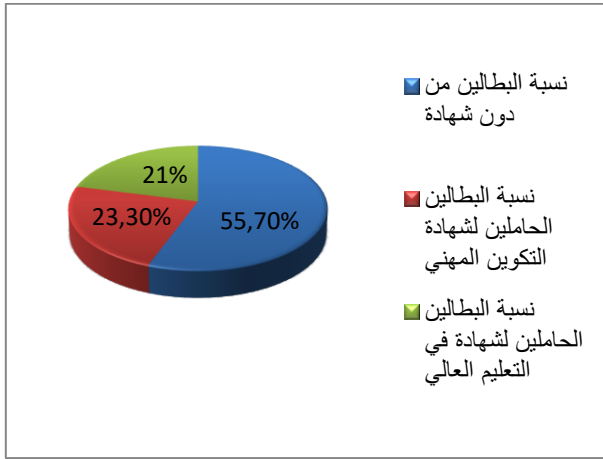
- الإذاعة الجزائرية، ارتفاع نسبة البطالة إلى 10.5 بالمائة في سبتمبر 2016، على موقع الانترنت: <http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20170114/100139.html> ، تاريخ الاطلاع: 24 / 03 / 2019.

- وكالة الأنباء الجزائرية، نسبة البطالة تتراجع إلى 11.7 بالمائة في سبتمبر 2017، 19 / 12 / 2017، على موقع الانترنت: <http://www.aps.dz/ar/economie/51295-7-11-2017> ، تاريخ الإطلاع: 24 / 03 / 2019.

¹Arezki Benali, L'ANVREDET lance TATHMINE 2017 un programme d'aide à création d'entreprises innovantes, ALERIE ECO, , revue de presse ANVREDET, 09/ 07/ 2017: p 52.

بينما يرتفع عدد خرجي التعليم العالي في الجزائر سنة بعد أخرى، يعاني سوق العمل من صعوبة خلق فرص العمل لاستيعاب هذه الطاقات، وهو السبب في المعدلات المرتفعة للبطالة بين هذه الفئة من المجتمع، حيث تراوحت نسب البطالة بين حاملي شهادات التعليم العالي خلال الفترة (2008-2017) ما بين 21.4% كأعلى نسبة عامي (2010 و 2012)، و 14.3% كأدنى نسبة عام (2013). وبلغت 17.6% في أفريل (2017). ومن خلال الشكلين (3-5) و (4-5) حول كيفية توزع نسب البطالة في الجزائر حسب الشهادة المتحصل عليها لعامي (2015) و (2017) -على سبيل المثال- يمكن رصد كيفية تأثير المستوى التعليمي على توزيع الدخل.

الشكل (3-5): توزيع نسب البطالة خلال 2017 الشكل (4-5): توزيع نسب البطالة خلال 2015
حسب الشهادة المتحصل عليها حسب الشهادة المتحصل عليها



المصدر: الديوان الوطني للإحصاءات، النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة 2015، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2015: ص 2.

المصدر: نسبة البطالة تتراجع إلى 11.7 بالمائة في سبتمبر 2017، وكالة الأنباء الجزائرية، 19 / 12 / 2017، على موقع الانترنت:

<http://www.aps.dz/ar/economie/51295-7-11-2017>

تاريخ الإطلاع: 24 / 03 / 2019.

يتضح من خلال الشكلين (3-5) و (4-5) أن أعلى نسبة للبطالة هي بين الأشخاص من دون شهادة حيث بلغت 55.70% و 48% على الترتيب، ثم بين حاملي شهادة التكوين المهني بـ 23.9% و 26.3% على الترتيب، بينما أقل نسبة للبطالة هي بين حاملي شهادة التعليم العالي بـ 21% و 25.8% على الترتيب. بمعنى أن التعليم العالي في الجزائر يساهم في توزيع الدخل من حيث أن حيازة شهادة في التعليم العالي تعطي للأفراد فرصة أكبر في التوظيف مقارنة بمن يحوزون شهادة في التكوين المهني ومن لا يحوزون شهادة.

المطلب الثالث: دور التعليم العالي في تعزيز بعد الصحة في الجزائر

سيتم التطرق من خلال هذا المطلب لدور التعليم العالي في تعزيز بعد الصحة في الجزائر بالتركيز على نقطتين رئيسيتين هما أثر المستوى التعليمي العالي على الحالة الصحية للأفراد، والتوجه البحثي نحو الصحة ومجالاتها خدمة للمسائل الصحية في المجتمع.

الفرع 1: التعليم العالي والحالة الصحية للأفراد في الجزائر

تضمن المسح الوطني حول استخدام الوقت في الجزائر (2012)، بعض المعطيات عن علاقة المستوى التعليمي للأفراد بشعورهم الشخصي حول حالتهم الصحية، وكذلك بمدى انتشار الأمراض المزمنة بينهم. الجدولين (5-6) و(5-7) يوضحان ذلك.

الجدول (5-6): الشعور الشخصي حول الحالة الصحية حسب المستوى الدراسي في الجزائر (2012)

ذكور			إناث			
سيء	راضي	جيد	سيء	راضي	جيد	المستوى التعليمي
11	37.4	51.6	10.1	40.3	49.5	بدون مستوى (%)
3.7	21.1	75.2	4.2	22.8	73	ابتدائي (%)
1.6	11.3	87.1	1.1	13.8	85.2	متوسط (%)
1	10.7	88.3	1.7	13.5	84.8	ثانوي (%)
0.9	9.1	90	0.5	9.7	89.8	عالي (%)

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، المسح الوطني حول استخدام الوقت 2012، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2013: ص 15.

يتضح من خلال الجدول (5-6) أن أعلى نسبة للأفراد الذين يملكون شعورا شخصيا جيدا حول حالتهم الصحية هي بين أصحاب المستوى التعليمي العالي، بنسبة 89.8% للإناث و90% للذكور؛ وأقل نسبة للأفراد الذين يشعرون بالسوء هي أيضا بين ذوي المستوى التعليمي العالي بنسبة 0.5% للإناث و0.9% للذكور، في حين بلغت هذه النسبة أعلاها لدى الأفراد بدون مستوى تعليمي بـ 10.1% للإناث و11% للذكور. وهذا يدل على أن المستوى التعليمي العالي للأفراد في الجزائر يؤثر على شعورهم الشخصي حول حالتهم الصحية بطريقة ايجابية مقارنة مع باقي المستويات التعليمية الأخرى.

الجدول (5-7): انتشار الأمراض المزمنة في الجزائر حسب المستوى التعليمي (2012)

المستوى التعليمي	إناث	ذكور	المجموع
بدون مستوى (%)	38.4	34.7	37
ابتدائي (%)	18.2	15.5	16.8
متوسط (%)	8.3	7.1	7.6
ثانوي (%)	9.3	6.8	8.1
عالي (%)	6.1	7	6.5

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، المسح الوطني حول استخدام الوقت 2012، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2013: ص 16.

وحول انتشار الأمراض المزمنة في الجزائر حسب المستوى التعليمي، يبين الجدول (5-7) أن أقل نسبة

للأمراض المزمنة قد سجلت بين أصحاب المستوى التعليمي العالي بنسبة 6.5% (6.1% للإناث و7%

للذكور)، بينما سجلت أعلى نسبة بين الأفراد بدون مستوى تعليمي بـ 37%، تليها فئة المستوى التعليمي

الابتدائي بـ 16.8%. حيث تؤكد هذه النتائج الأثر الإيجابي للتعليم العالي على الحد من انتشار الأمراض المزمنة

بين ذوي التعليم العالي.

الفرع 2: التوجه البحثي للتعليم العالي نحو الصحة ومجالاتها في الجزائر

يعكس التوجه البحثي نحو الصحة ومجالاتها مدى مساهمة التعليم العالي في تشخيص المشاكل الصحية

وحلها، بالإضافة إلى المساهمة في نشر الوعي والثقافة الصحية في المجتمع، والجدول (5-8) يوضح تطور عدد

البحوث حول الصحة ومجالاتها في الجزائر خلال الفترة (2004-2017) المنشورة ضمن مجلات علمية مصنفة.

الجدول (5-8): تطور عدد البحوث حول الصحة ومجالاتها في الجزائر خلال الفترة (2004-2017)

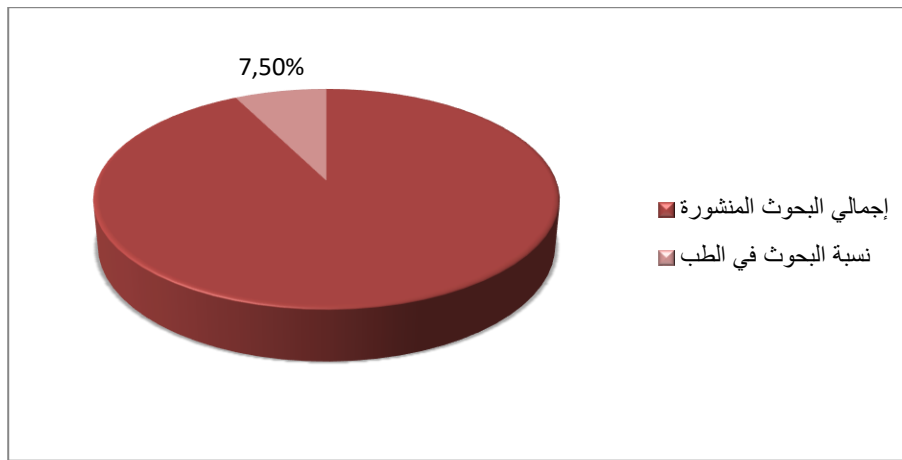
السنوات	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
عدد البحوث المنشورة	1181	1317	1844	2037	2503	3149	3199	3613	4298	4990	5262	5940	6614	6841
عدد البحوث في الطب	92	79	128	128	184	259	228	226	229	322	393	539	577	578
عدد البحوث في مجال السرطان	3	1	2	3	1	1	5	2	8	4	8	9	12	12
عدد البحوث في مجال القلب والأوعية الدموية	2	1	2	2	2	6	6	4	6	15	12	116	18	18

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: Scimago Journal & Country Rankings, in the web

site : <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> , visited : 26/ 03/ 2019.

من خلال الجدول (5-8) يتضح أن عدد البحوث المنشورة ضمن مجالات عالمية مصنفة قد ارتفع خلال الفترة (2004-2017) من 1181 بحث إلى 6841، أي أنه قد تضاعف خمس مرات خلال هذه الفترة، وهو ما يشير إلى تحسن في النشاط البحثي في الجزائر. كما رافق ذلك، ارتفاع عدد البحوث في الطب كجزء من هذه المنشورات، حيث انتقل عددها من 92 بحثا إلى 578 بحث خلال نفس الفترة، ما يعني تضاعفها بـ 6 مرات. وفيما يخص نسبة البحوث في مجال الطب إلى إجمالي عدد البحوث المنشورة خلال الفترة المذكورة، فإن الشكل (5-5) يوضح ذلك.

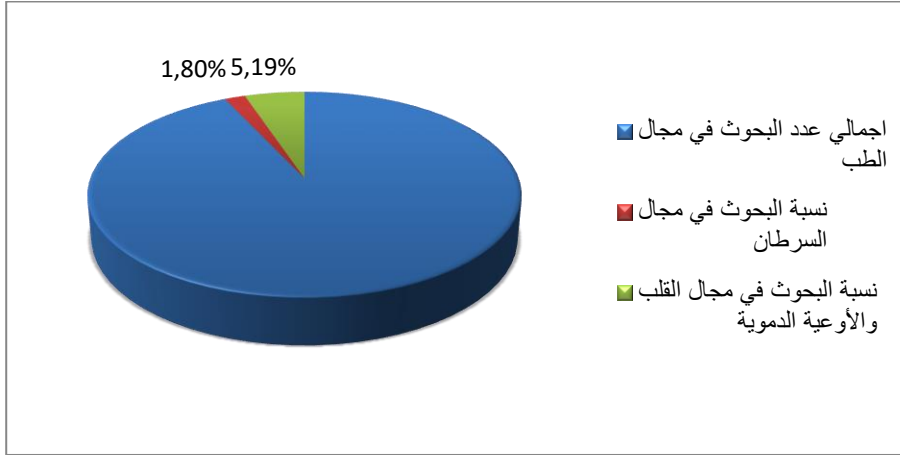
الشكل (5-5): نسبة البحوث في مجال الطب من إجمالي عدد البحوث المنشورة في الجزائر خلال الفترة (2004-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (5-8)

الشكل (5-5) يظهر ضالة حجم البحوث في مجال الطب بالنسبة إلى إجمالي البحوث المنشورة خلال الفترة (2004-2017) فهي لا تمثل سوى 7.5% وهي نسبة ضعيفة جدا بالنظر إلى أهمية الصحة وضرورة الاهتمام بهذا البعد الأساسي من أبعاد التنمية البشرية، وتعكس هذه الوضعية واقع النقص الذي يعاني منه بعد الصحة في الجزائر من حيث الاهتمام ودرجة الأولوية الممنوحة له في مجال البحث العلمي. ويتأكد كل هذا من خلال المقارنة مع مجموعة من الدول المتقدمة، النامية والعربية، ففي حين يبلغ إجمالي عدد البحوث المنشورة في مجال الطب في الجزائر خلال الفترة (2004-2017) 3962 بحثا، قدر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا بـ 2698775 و431131 بحثا (على الترتيب)، أي ضعف عدد بحوث الطب في الجزائر بـ 681 و108 مرة (على الترتيب)، و307690 بحثا للبرازيل أي بضعف 77 مرة عن عدد بحوث الطب في الجزائر، وللسعودية، مصر وتونس 36647 و42784 و38390 بحثا (على الترتيب)، أي بضعف 9، 10 و9 مرة (على الترتيب). ومن حيث مواضيع البحث في المجال الطبي ذات الأهمية البالغة كأمراض السرطان وأمراض القلب والأوعية الدموية، فالشكل (5-6) يوضح نسبة البحوث في هاذين الموضوعين من إجمالي عدد البحوث المنشورة في مجال الطب في الجزائر خلال الفترة (2004-2017).

الشكل (5-6): نسبة البحوث في مجال السرطان ومجال القلب والأوعية الدموية من إجمالي عدد البحوث المنشورة في الطب في الجزائر خلال الفترة (2004-2017)



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (5-8)

من خلال الشكل (5-6) يتضح أن نسبة البحوث في مجال السرطان ومجال القلب والأوعية الدموية من إجمالي عدد البحوث المنشورة في الطب في الجزائر خلال الفترة (2004-2017) هي نسبة صغيرة جدا إذ تبلغ 1.8% و 5.1% على الترتيب وهو ما يعكس عدم الاهتمام الكافي بالمواضيع الطبية ذات الأهمية المحلية والعالمية، وإذا ما قورن عدد هذه البحوث في الجزائر بعددها في مجموعة من الدول المتقدمة، النامية والعربية، فهي تكاد تكون عددا مهما، فبينما بلغ إجمالي البحوث حول السرطان في الجزائر خلال الفترة المذكورة 71 بحثا فقط، بلغ في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا 135840 و 19345 بحثا (على الترتيب)، وفي البرازيل 3976 بحثا، وفي السعودية، مصر وتونس 1157، 1663 و 345 بحثا (على الترتيب).

المطلب الرابع: دور التعليم العالي في تحقيق التعلم مدى الحياة في الجزائر

من خلال هذا المطلب سيتم التطرق إلى كيفية ضمان منظومة التعليم العالي بالجزائر لفرص للأشخاص العاملين أو الذين غادروا الجامعة بالفعل، للعودة إلى التعليم العالي والحصول على الشهادات؛ بالإضافة إلى تسليط الضوء على مساهمة جامعة التكوين المتواصل بالجزائر في تقديم التكوين والتعلم مدى الحياة.

الفرع 1: العودة إلى التعليم العالي في نظام ال LMD بالجزائر

يتطلب التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا تحديثا مستمرا للمعرفة والمهارات، ويمكن أن يتحقق هذا التحديث من خلال اعتماد نظام مرن للتعليم مدى الحياة. تسمح فلسفة نظام ال LMD للراغبين في مواصلة تعليمهم العالي

وتطوير معارفهم وتوسيع مداركهم، أثناء أو بعد مزاولتهم للعمل، بالالتحاق بالتعليم العالي مجددا والحصول على شهادات عن طريق التكوين الأساسي، التكوين المستمر، التكوين المهني و/ أو التحقق من الخبرة.¹

يسمح نظام الـ LMD في الجزائر للأشخاص من الوسط المهني بالعودة إلى التعليم العالي لمواصلة الدراسة، حيث يحضون بنسبة ضمن الطور المحدد حسب قدرات الاستقبال لكل جامعة. الجدول (5-9) يلخص الفئات التي يمكنها الترشح للعودة إلى التعليم العالي من أجل الحصول على شهادة ليسانس أو ماستر.

الجدول (5-9): الفئات التي يمكنها الترشح للعودة إلى التعليم العالي في الجزائر من أجل الحصول على

شهادة ليسانس أو ماستر

الفئات التي يمكنها الترشح للعودة إلى التعليم العالي	
السنة الثالثة	- حاملي شهادة معلم التعليم الأساسي (MEF)
ليسانس L3	- حاملي شهادة معلم المدرسة الابتدائية (MEP)
السنة الأولى ماستر	- حاملي شهادة أستاذ التعليم الأساسي (PEF)
M1	- حاملي شهادة أستاذ التعليم المتوسط (PEM)
	- الحاصلين على شهادة بكالوريا + 4 سنوات نظام كلاسيكي: ليسانس نظام قديم، شهادات الدراسات العليا، أو كل شهادة جامعية أجنبية معادلة لها.
السنة الثانية ماستر	- حاملي شهادة أستاذ التعليم الثانوي (PES)
M2	- حاملي شهادة أستاذ التعليم الثانوي التقني (PEST)
	- الحاصلين على شهادة بكالوريا + 5 سنوات أو أي شهادة جامعية أجنبية معادلة لها
	- الحاصلين على شهادة تدرج في العلوم الطبية أو أي شهادة جامعية أجنبية معادلة لها

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية، تعليمية وزارية مشتركة مؤرخة في 24 جانفي 2012 تحدد كفاءات التسجيل في الليسانس والماستر في الجامعات والمراكز الجامعية لطلبة المدارس العليا للأساتذة، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول، الجزائر، 2012: ص 3.

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 363 مؤرخ في 09 جوان 2014، يتضمن شروط التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الماستر، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الثاني، الجزائر، 2014: ص 5.

¹MESRS, Le pourquoi des réformes, journée d'étude sur le système LMD expériences et perspectives, centre universitaire de Souk-Ahras, Algérie, p 7.

تتم عملية التسجيل في الماستر بالنسبة للخريجين المشتغلين في القطاع الاقتصادي والاجتماعي في إطار اتفاقية، تبرم لهذا الغرض، بين المؤسسة الجامعية والقطاع المعني. كما يتوجب على خريجي المدارس العليا للأساتذة الراغبين بالتسجيل في الليسانس أو الماستر، الحصول على موافقة من وزارة التربية الوطنية.

الفرع 2: التكوين المتواصل في الجزائر

أنشئت جامعة التكوين المتواصل بموجب مرسوم صادر عام (1990)، لكي تمكن أولئك الذين لم يحصلوا على شهادة البكالوريا من التعليم الثانوي لدخول التعليم العالي من خلال مراكز التعليم المستمر الموزعة على كامل التراب الوطني، بالإضافة إلى تقديم أنواع أخرى من التكوين المتواصل للموظفين. تقدم جامعة التكوين المتواصل ثلاثة أنماط من التكوين هي نمط التكوين الحضوري، نمط التكوين عن بعد، ونمط التكوين حسب الطلب. وذلك كما يلي:¹

– **نمط التكوين الحضوري:** توفر جامعة التكوين المتواصل تكوينا قصير المدى (3 سنوات) يتوج بشهادة الدراسات الجامعية التطبيقية في تخصصات متنوعة يبلغ عددها 20 فرعاً، موجهة أساساً لتغطية حاجيات القطاع الاقتصادي- الاجتماعي، وفي ميادين مختلفة كاللغات، القانون، التسيير والمحاسبة.

– **نمط التكوين عن بعد:** بالإضافة إلى شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية عن بعد، شرعت جامعة التكوين المتواصل ووفقاً للقرار رقم 1022 الصادر في 23 أكتوبر 2017، في تحضير برامج تكوينية في طور الماستر في نمط التعليم عن بعد في تخصصات الاتصال والعلاقات العامة، قانون الأعمال، التسيير العمومي، وتعليمية اللغة الفرنسية.

– **نمط التكوين حسب الطلب:** توفر جامعة التكوين المتواصل تكوينات حسب الطلب للمؤسسات العمومية والخاصة، حيث قدمت الجامعة منذ إنشائها تكوينات متخصصة لأكثر من 20 قطاع وزارى، على غرار تكوين 78000 أستاذ لوزارة التربية الوطنية في إطار المخطط (2005-2015)، و 64000 أستاذ في إطار الترقّيات و 3000 موظف لوزارة العدل، بالإضافة إلى تكوينات تأهيلية مثل برنامج تكوين 1571 رئيس بلدية. كما تضمن الجامعة بناء على اتفاقية عمل مع مصالح الوظيف العمومي، تكوين الأعوان الإداريين التابعين للوظيفة العمومية، في إطار تكوين مفتوح عن بعد، استفاد منه أكثر من 8841 موظف، إلى جانب تكوينات عديدة لصالح مؤسسات القطاع الاقتصادي حول المناجمت والذكاء الاقتصادي.

¹ جامعة التكوين المتواصل، التكوين، على موقع الانترنت: <http://www.ufc.dz/ar/index.php#>، تاريخ الإطلاع: 12 / 04 / 2019.

2-1- عدد المسجلين في جامعة التكوين المتواصل

يعكس كل من الجدول (5-10) والشكل (5-7) تطور عدد المسجلين في جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلا الفترة (2004-2017).

الجدول (5-10): تطور عدد المسجلين في جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة (2004-

(2017

السنوات	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
المسجلون في التدرج	36400	36900	37400	42600	45800	51000	50000	55459	60474	55229	47924	48939	53276

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

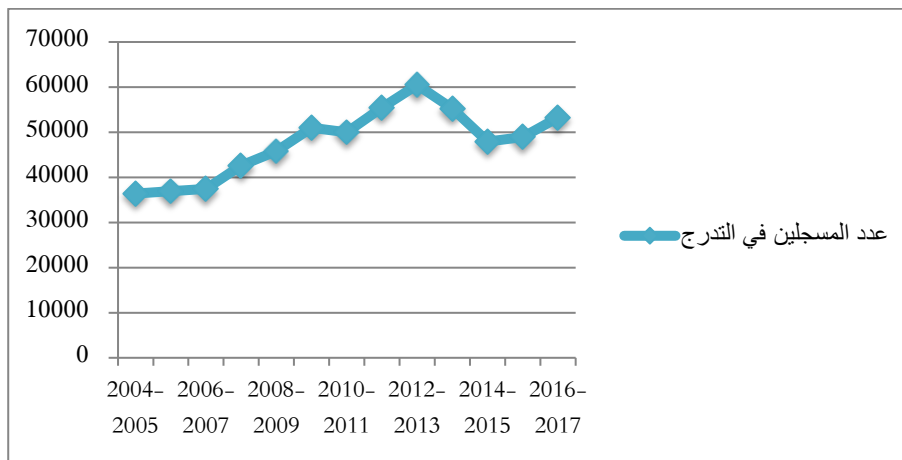
- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2017: ص 30.

- الديوان الوطني للإحصائيات، حوصلة إحصائية 1962-2011، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، ص 114.

-ONS, L'Algérie en quelques chiffres 2009-2011, N° 14, 2012: p 28.

الشكل (5-7): تطور عدد المسجلين في جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة (2004-

(2017



المصدر: بالاعتماد على بيانات الجدول (5-10)

يوضح الشكل (5-7) تطور عدد الطلبة المسجلين في جامعة التكوين المتواصل خلال الفترة

(2004/2005-2016/2017)، حيث ارتفع عددهم من 36400 طالبا سنة (2004/2005) إلى

53276 طالبا سنة (2016/2017)، وقد سجل أعلى عدد لهم سنة (2012/2013) إذ بلغ 60474 طالبا.

2-1- عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل

يعكس الجدول (5-11) والشكل (5-8) تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة (2004-2016).

الجدول (5-11): تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة (2004-2016)

السنوات	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
المتخرجون	3870*	3976*	8211	9914	7497	8540*	8650*	10745	12529	6057	7530	9623

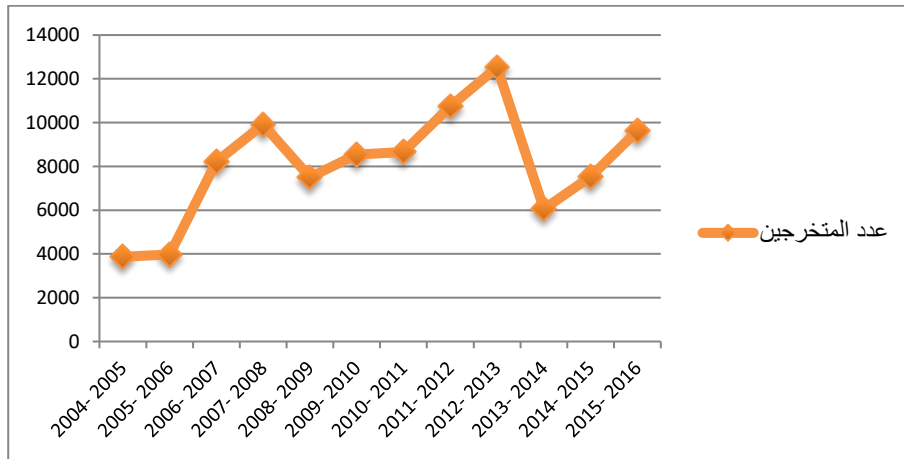
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على:

- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، 2017: ص 30.

- الديوان الوطني للإحصائيات، حوصلة إحصائية 1962-2011، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، ص 114.

-ONS, L'Algérie en quelques chiffres 2009-2011, N° 14, 2012: p 28.

الشكل (5-8): تطور عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل في الجزائر خلال الفترة (2004-2016)



المصدر: بالاعتماد على بيانات الجدول (5-11)

ارتفع عدد المتخرجين من جامعة التكوين المتواصل من 3870 خريجا سنة (2004-2005) إلى 9623 خريجا سنة (2015-2016) أي أنه تضاعف تقريبا بمرتين ونصف، وقد شهدت سنة (2012-2013) أكبر عدد من الخريجين، حيث بلغ عددهم 12529 خريجا.

*قيم مقدرة بطريقة المتوسط الحسابي.

المبحث الثاني: دور سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر

يعتبر توسيع التعليم العالي كما ونوعاً أولوية ضمن سياسات التنمية البشرية، من خلال هذا المبحث سيتم تسليط الضوء على مساهمة سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر، من خلال التطرق إلى مدى تماشي سياسات الولوج للتعليم العالي وتنوع نظم التعليم العالي مع غاية إتاحة التعليم العالي للجميع في الجزائر، وواقع المساواة بين الجنسين في التعليم العالي، بالإضافة إلى الشراكات الدولية، والحراك الطلابي كمؤشرات عن مدى توسيع التعليم العالي في الجزائر عن طريق تدويله، وفي الأخير التطرق إلى سياسات الإنصاف في التعليم العالي بالجزائر.

المطلب الأول: إتاحة التعليم العالي للجميع في الجزائر

من بين المؤشرات الدالة على مدى إتاحة التعليم العالي للجميع هي سياسات الولوج للتعليم العالي، ومدى تنوع أنماطه بحيث تتماشى مع الفئات المختلفة للدارسين. وسيتم في هذا المطلب التركيز على هاذين المؤشرين في الجزائر.

الفرع 1: سياسات الولوج والتوجيه في التعليم العالي بالجزائر

تتميز سياسة الولوج إلى منظومة التعليم العالي الجزائري بالطابع الديمقراطي وذلك منذ الاستقلال وإلى غاية الآن، فبعد أن كان في عام (1954) بإمكان 07 طلبة جزائريين فقط لكل 100 ألف نسمة الولوج إلى الجامعة في وطنهم،¹ أصبح في عام (2017) عدد الطلبة الجامعيين 3576 لكل 100 ألف نسمة، وهذه النتيجة ما كانت لتتحقق لولا ديمقراطية ومجانية التعليم في الجزائر بما في ذلك التعليم العالي.

يسمح لكل حامل لشهادة البكالوريا أو شهادة أجنبية معادلة لها بالالتحاق بالتعليم العالي في الجزائر، وتستند سياسة التوجيه في التعليم العالي إلى ترتيب يأخذ بعين الاعتبار أربعة معايير هي:²

- الرغبات المعبر عنها من طرف حامل شهادة البكالوريا؛
- الشعبة والنتائج المتحصل عليها في امتحان البكالوريا، أي المعدل العام للبكالوريا ونقاط المواد الأساسية؛
- قدرات استقبال مؤسسات التعليم العالي؛
- الدوائر الجغرافية.

ويتطلب الالتحاق ببعض ميادين وفروع التكوين والأقسام التحضيرية معدلات عامة دنيا للبكالوريا أو بعض الشروط التكميلية.³ وتتم عملية التوجيه والتسجيل عن طريق المعالجة الحاسوبية المركزية.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره، ص 26.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، منشور رقم 01 مؤرخ في 11 رمضان عام 1438 هـ الموافق 06 جويلية سنة 2017 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2017-2018، الجزائر، 2017، ص 1.

³ نفس المرجع.

الفرع 2: أنماط التعليم العالي في الجزائر

توفر منظومة التعليم العالي الجزائري نمطين من التعليم العالي هما التعليم الحضوري (التقليدي) والتعليم عن بعد، هذا الأخير الذي يعتبر في الأصل فرصة تعليمية متاحة لأي فرد في المجتمع، في أي وقت، في أي مكان، وفي كل مراحل العمر؛ إلا أنه في الجزائر لم يبلغ هذه المرحلة بعد فهو ما يزال إلا سندا للتعليم الحضوري أي أنه تكملة لما يتلقاه الطالب في مؤسسات التعليم العالي. فقد اعتمدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مشروع التعليم عن بعد استجابة لمجموعة من الأسباب تتمثل في تزايد عدد المسجلين، العجز في التأطير وضعف مستوى تكوين الطالب، وهذا يعني أن الشريحة المستفيدة من التعليم عن بعد هم فقط المسجلون بصفة نظامية في مؤسسات التعليم العالي.

ويهدف مشروع التعليم العالي عن بعد في الجزائر إلى تحقيق أهداف تتوزع على ثلاثة مراحل كما يلي:¹

– **على المدى القصير:** تتمثل هذه المرحلة في رقمنة المضامين عبر كافة المؤسسات الجامعية، بغرض وضعها على المنصات المرئية المتوفرة عبر كامل مؤسسات التعليم العالي، وتشمل المحاضرات، الأعمال التطبيقية، المطبوعات الجامعية وغيرها. وتسمح هذه المنصات كذلك ببث محاضرات مرئية، فإذا كان على سبيل المثال أستاذ متخصص في مادة معينة يسجل فيها عجز في التأطير، فيتم ربط الجامعة الأصلية للأستاذ بجامعة أخرى للسماح لطلبتها بمتابعة المحاضرة والتفاعل مع الأستاذ وطرح الأسئلة كذلك عبر هذه التقنية.

– **على المدى المتوسط:** وهي مرحلة التعلم الإلكتروني، حيث تتمحور حول المتعلم وتستند على العمل الجماعي للأساتذة الذين يقومون بتوجيه المتعلم حسب المعارف المكتسبة لديه عن طريق ميثاق تربوي يستجيب للمعايير والتوصيات الدولية.

– **على المدى البعيد:** وهي مرحلة التعليم عن بعد وتحقيقها يتم بمشاركة ودعم جامعة التكوين المتواصل. حيث يكون الجمهور المستهدف أبعد بكثير من النطاق الجامعي، ممن يسعون إلى توسيع معارفهم، ومن يبحثون عن معارف متخصصة، والمرضى المتواجدون في المستشفيات، والماكنات بالبيوت وغيرهم.

وقد شرعت الوزارة في تجهيز كل المؤسسات بالتجهيزات الخاصة بالتعليم عن بعد منذ عام (2003) بكلفة إجمالية تقدر بـ 716152000 دج، وقد تمكنت من جعل 13 مؤسسة للتعليم العالي موقع إرسال واستقبال في آن واحد، في حين أن 64 مؤسسة أخرى هي مواقع استقبال، وحيث أن الشبكة الوطنية للبحث (ARN) هي الشبكة الداعمة لنظام التعليم عن بعد. وتضم خلايا التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي خبراء بيداغوجيين، ومهندسين تقنيين استفادوا من تكوين متخصص ومتنوع في إطار مختلف مشاريع التعاون وخاصة في

¹ سارة بوناب، رئيس اللجنة الوطنية للتعليم عن بعد محمد بطاز: لا نسعى إلى إنشاء جامعة افتراضية، الجزائر نيوز، 21 / 05 / 2012، على موقع الانترنت:

<https://www.djazairss.com/djazairnews/39079> ، تاريخ الإطلاع: 15 / 04 / 2019.

إطار مشروع ابن سينا (اليونسكو واللجنة الأوروبية)، وبرنامج التعاون مع سويسرا (COSELEARN)، والجامعة الرقمية (AUF) التي مقرها بجامعة العلوم التكنولوجية هواري بومدين، ومشروع انترنت لتطوير التعليم العالي بالجزائر (@ IDE) بشراكة مع الاتحاد الأوروبي.¹

المطلب الثاني: المساواة بين الجنسين في التعليم العالي بالجزائر

من خلال هذا المطلب سيتم التطرق إلى المساواة بين الجنسين في التعليم العالي بالجزائر من حيث نسب الالتحاق ونسب هيئة التدريس.

الفرع 1: المساواة بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم العالي في الجزائر

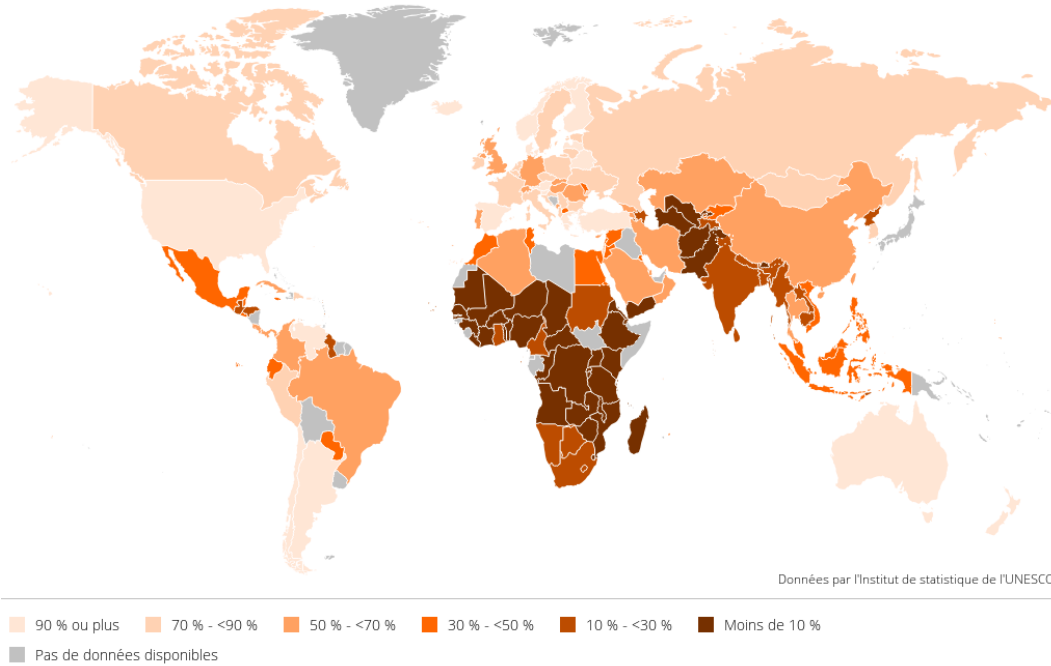
منذ تسعينات القرن الماضي، ارتفع عدد النساء اللواتي أكملن تعليمهن مقارنة بالرجال في معظم البلدان، حيث أنه في كل أربعة بلدان من أصل خمسة يفوق عدد النساء اللائي تخرجن من التعليم العالي عدد الرجال. وبالرغم من أن النساء أكثر احتمالا من الرجال في الحصول على درجة الليسانس إذ يمثلن 53% مقابل 47% للرجال، إلا أنهن يبقين أقل حظا من الرجال لمتابعة برامج الدكتوراه والبحوث، حيث يمثل الرجال 54% من خرجي برامج الدكتوراه و 71% من إجمالي الباحثين.² والشكل (5-9) يمثل خريطة للمعدلات الإجمالية لالتحاق الإناث بالتعليم العالي عبر العالم لعام (2017).

¹وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، برنامج التعليم عن بعد، على موقع الانترنت: https://services.mesrs.dz/e-learning/arabe/pg_nationale_arab.php ، تاريخ الإطلاع: 2019 /04 /15.

²Institut de statistique de l'UNESCO, eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation, au site web : <https://tellmaps.com/uis/gender/#/tellmap/-1195952519?lang=fr> , consulté le : 05/ 03/ 2019.

الشكل (5-9): المعدل الإجمالي للالتحاق بالإناث بالتعليم العالي في العالم عام (2017)

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, féminin (%) (2017)



المصدر: Institut de statistique de l'UNESCO, eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation, au site web : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/79054752/0?lang=fr>, consulté le : 15 / 04 / 2019, 13 :38. توضح الخريطة وجود ستة مستويات للمعدلات الإجمالية للالتحاق بالإناث بالتعليم العالي في العالم، حيث تقع الجزائر ضمن المستوى الثالث (من 70% إلى 50%) إلى جانب مجموعة من الدول مثل البرازيل، السعودية، كولومبيا، إيران، الصين، تايلاند، المجر، ألمانيا وسويسرا.

ارتفعت نسبة الإناث المسجلات في التعليم العالي بالجزائر من 57.5% سنة (2004 - 2005)¹، إلى 62.5% سنة (2016 - 2017) من إجمالي المسجلين في التعليم العالي؛ كما مثلت نسبة 65.6% من إجمالي المتخرجين لسنة (2016 - 2017)².

من بين أهم أسباب ارتفاع نسبة الإناث من إجمالي المسجلين في التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة (2004 - 2017) هو ارتفاع نسبة اللواتي يواصلن تعليمهن العالي بعد حصولهن على شهادة البكالوريا. والجدول (5-12) يعكس تطور نسبة التسجيل الإجمالية في التعليم العالي بالجزائر -إناث- خلال الفترة (2004 - 2017) ضمن الفئة العمرية 5 سنوات ابتداء من سن تخرجهن من المدارس الثانوية.

¹National ERASMUS+ office, **Overview of the higher education system (Algeria)**, European commission, 2017: p 3.

²المساء (يومية إخبارية وطنية)، حجار يعرض بباريس انجازات الجزائر في مجال التعليم العالي (من جامعة واحدة في 1962 إلى 106 جامعة في 2018)، على موقع الانترنت: <https://www.el-massa.com/dz/index.php/component/k2/item/50954> ، تاريخ الإطلاع: 15 / 04 / 2019.

الجدول (5-12): تطور نسبة التسجيل الإجمالية للإناث في التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة (2004-2017)

(%)

(2017)

2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
57.31	53.62	45.07	41.86	40.84	38.48	36.96	35.27	35.27	-	27.39	23.67	23.33	19.76

المصدر: Institut de statistique de l'UNESCO, eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation, au site web : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/-1195952519?lang=fr>, consulté le : 05/ 03/ 2019.

يلاحظ من خلال الجدول (5-12) أن نسبة التسجيل الإجمالية للإناث في التعليم العالي بالجزائر قد ارتفعت بشكل ملحوظ خلال الفترة (2004-2017) حيث ارتفعت من 19.76% إلى 57.31% وهو ما يعتبر تطوراً معتبراً، حيث أصبحت أكثر من نصف الحائزات على شهادة البكالوريا ملتحقات بالتعليم العالي بعد أن كانت فئة قليلة منهن فقط من تلتحق بالتعليم العالي. ويعكس ذلك حقيقة الإقبال الكبير للإناث على مواصلة تعليمهن العالي، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب منها تشجيع الأسر لبناتهن على مواصلة التعليم، وارتفاع معدل سن الزواج للإناث، ومجانية التعليم العالي بكل خدماته، وتوفير المؤسسات الجامعية على مستوى كل ولايات التراب الوطني.

وفيما يخص مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم العالي (GPI)، فإن الجدول (5-13) يوضح نسبة إجمالي التحاق الإناث إلى نسبة إجمالي التحاق الذكور بالتعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2017).

الجدول (5-13): تطور مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم العالي (GPI) في الجزائر خلال

(2004-2017)

2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	GPI
1.48	1.67	1.56	1.52	1.50	1.48	1.45	1.44	1.43	-	1.39	1.25	1.27	1.07	

المصدر: Institut de statistique de l'UNESCO, eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation, au site web : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/79054752/2?lang=fr>, consulté le : 15 / 04/ 2019.

يتبين من خلال الجدول (5-13) أن قيمة المؤشر كانت طوال الفترة (2004-2017) أكبر من الواحد، مما يعني أن هناك تباين لصالح الإناث في الالتحاق بالتعليم العالي، وهذا يعني بأنهن تحظين بفرص أكبر من الذكور.

وفي الدراسات العليا، ارتفعت كذلك نسبة الإناث من 44% سنة (2004-2005) إلى 51% سنة (2015-2016)¹ في الجزائر وهي نسبة معتبرة. أما فيما يخص مجال البحث العلمي، فإن 29% فقط هي نسبة الباحثات الإناث في العالم، إذ توجد في آسيا الوسطى، أمريكا اللاتينية ومنطقة بحر الكاريبي أعلى نسبة للباحثات الإناث بنسبة 45% وفي المقابل تنخفض النسبة إلى 19% في جنوب آسيا، ومع ذلك هناك بعض الاستثناءات على المستوى القطري، إذ هناك باحثات إناث أكثر من الباحثين الذكور في البلدان التالية: الأرجنتين، أرمينيا، أذربيجان، بوليفيا، جورجيا، كازاخستان، قرغيزستان، لايفيا، ليتوانيا، نيوزيلندا، بنما، تايلاند، تونس وفنزويلا؛ وفيما يخص الجزائر فقد ارتفعت نسبة الباحثات من 34.82% عام (2005) إلى 47.14% عام (2017) في حين أن نسبة الباحثات في بعض الدول العربية في عام (2017) كانت 21.35% في الأردن، 45.25% في مصر، و 52.57% في الكويت.²

الفرع 2: المساواة بين الجنسين من حيث الفرص التدريسية في التعليم العالي بالجزائر

ومن حيث الفرص التدريسية للإناث في التعليم العالي، فالجدول (5-14) يوضح ذلك.

الجدول (5-14): تطور نسبة الإناث من الهيئة التدريسية بالتعليم العالي في الجزائر خلال (2004-

2017)

2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
43.17	42.98	42.81	41.75	41.84	40.70	39.19	38.45	37.77	-	35.15	34.24	33.13	31.61

المصدر: Institut de statistique de l'UNESCO, eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans

l'éducation, au site web : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/79054752/7> , consulté le : 16 / 04 / 2019.

يظهر الجدول (5-14) أن نسبة الإناث من الهيئة التدريسية بالتعليم العالي في الجزائر قد ارتفعت من 31.61% إلى 43.17% خلال الفترة (2004-2017)، وتعتبر نسبة 43.17% (2017) نسبة لا بأس بها مقارنة ببعض الدول العربية مثل المغرب 23.99% والأردن 27.26%، وبلغت في الهند وماليزيا 40.58% و 52.83% على الترتيب.

المطلب الثالث: توسيع التعليم العالي في الجزائر عن طريق تدويله

يعتبر تدويل التعليم العالي من بين أهم أوجه اندماج الأنظمة التربوية والتعليمية الوطنية في الأنظمة التربوية والتعليمية العالمية استجابة لتيار العولمة المتزايد والذي شمل جميع القطاعات والمؤسسات في العالم؛ ضمن هذا الإطار تسعى الجزائر إلى إقامة شراكات دولية وعلاقات تعاون في سبيل تعزيز جودة التعليم العالي وتسهيل تبادل المعارف والخبرات عن طريق حراك الطلبة والباحثين من وإلى الجزائر.

¹National ERASMUS+ office, op.cit, p 4.

²Institut de statistique de l'UNESCO, op.cit

الفرع 1: الشراكات والتعاون الدولي في مجال التعليم العالي بالجزائر

في إطار الشراكة والتعاون الدولي في مجال التعليم العالي، انضمت الجزائر إلى عدة برامج دولية بغاية تعزيز التعاون الدولي والاستفادة من الخبرة والتجارب الدولية في عدة مجالات من التعليم العالي، وفيما يلي سيتم التركيز على أهم هذه الشراكات، والمتمثلة في برنامج تومبوس (TEMPUS)، برنامج إيراسموسموندوس (ERASMUSMUNDUS)، وبرنامج إيراسموس (ERASMUS +).

1-1 - برنامج تومبوس (TEMPUS)

أنشأ برنامج تومبوس عام (1990) وهو عبارة عن برنامج شراكة للاتحاد الأوروبي، يهدف إلى إصلاح وتحديث أنظمة التعليم العالي في الدول الشريكة، وأيضا تشجيع التقارب الاختياري لأنظمة التعليم العالي في هذه الدول مع تطورات التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي. انضمت الجزائر إلى برنامج تومبوس 3 عام (2002) والذي امتد إلى عام (2006)، ثم انضمت إلى تومبوس 4 الذي امتد من (2008 إلى 2013). حيث كان الهدف من وراء ذلك هو تعزيز إصلاحات النظام الجديد (LMD) وتحديث التعليم العالي، تعزيز التنمية المتبادلة في مجال الموارد البشرية وتعزيز التبادل الثقافي. الجدول (5-15) يلخص عدد مشاريع هذا البرنامج في الجزائر.

الجدول (5-15): تطور عدد مشاريع برنامج تومبوس في الجزائر

المشاريع المنجزة	المشاريع المشتركة (JP)	مشاريع التداوير الهيكلية (SM)
تمبوس 3	16	8
تمبوس 4	26	6
المجموع	42	14

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: بغداد بن سطاغلي، برنامج تومبوس في الجزائر 2002-2013، المكتب الوطني لتمبوس، الجزائر، 2014: ص 33.

بلغ إجمالي المشاريع المنجزة في إطار برنامج تمبوس-الجزائر 56 مشروعا، حيث أن هذه المشاريع تنقسم بين 42 مشروعا مشتركا و 14 مشروعا في مجال التداوير الهيكلية.

تهدف المشاريع المشتركة (JP) إلى دعم تبادل المعرفة والخبرات الفنية بين جامعات ومؤسسات كل من الاتحاد الأوروبي والبلدان الشريكة. وخلال تمبوس 3 تم انجاز 16 مشروعا مشتركا تستهدف تطوير المناهج الدراسية وتحسين الإدارة الجامعية. بينما تم انجاز 26 مشروعا مشتركا آخر خلال تمبوس 4 تدور حول تطوير وتنفيذ برامج ماستر في سبيل تكييف كفاءات الخريجين لتلبية احتياجات السوق المحلية في ميادين الفروع الأكاديمية: العلوم

الهندسية، العلوم الدقيقة والتكنولوجيا، العلوم الطبيعية، العلوم الزراعية والبيئة، العلوم القضائية والاقتصادية والإدارية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.¹

أما مشاريع التداير الهيكلية (SM) التي تساهم في تطوير وإصلاح المؤسسات والنظم التعليمية على المستوى الوطني في البلدان الشريكة، كنظم التأهيل، تقييم الجودة، التشريعات الوطنية، تقييم سياسة التعليم العالي على المستوى الوطني وغيرها، وتعزيز الروابط بين التعليم العالي والمجتمع؛² فقد بلغت 14 مشروعاً، إذ انخفض عددها من 8 مشاريع خلال تمبوس 3 إلى 6 مشاريع خلال تمبوس 4.

ويلاحظ أن أغلب شراكات الجزائر في إطار برنامج تمبوس هي مع البلدان الناطقة بالفرنسية مثل المغرب، تونس ولبنان؛ بينما مصر، سوريا وفلسطين فكانت أقل نشاطاً في الشراكة مع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. وكانت فرنسا موجودة تقريباً في جميع شراكات المشاريع مع الجزائر، كما أن إسبانيا، إيطاليا، وبلجيكا هي أيضاً أكثر حضوراً في الشراكات من اليونان، ألمانيا، هولندا والمملكة المتحدة.³

ويسجل لبرنامج تمبوس في الجزائر نتائج على الصعيد الوطني وأخرى على الصعيد الدولي، وذلك كما يلي:⁴

أ- على الصعيد الوطني:

- تعزيز التعاون بين المؤسسات الوطنية للتعليم العالي؛
- إنشاء شراكات بين الجامعات والمؤسسات؛
- إنشاء برامج للتقييم عن بعد؛
- تطوير دورات التدريب المهني للتعليم العالي؛
- إنشاء نظام لضمان الجودة في التعليم العالي؛
- وضع مذكرة للبلد في قطاع التعليم العالي مع جميع مكوناته.

ب- على الصعيد الدولي

- تعزيز التعاون الدولي بين مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وثمانية دول مجاورة في المنطقة الجنوبية (المغرب، تونس، ليبيا، مصر، فلسطين، الأردن، سوريا ولبنان)، وكذلك مع 16 دولة من الاتحاد الأوروبي (فرنسا، النمسا، بلجيكا، الدنمارك، ألمانيا، سلوفينيا، اليونان، إيطاليا، هولندا، بولندا، البرتغال، رومانيا، سلوفاكيا، إسبانيا، السويد والمملكة المتحدة)؛

- صياغة نظام الرصيد القابل للمقارنة مع نظام النقل وتراكم الرصيد الأوروبي (ECTS)؛

¹ بغداد بن سطاغلي، برنامج تمبوس في الجزائر 2002-2013، المكتب الوطني لتمبوس، الجزائر، 2014: ص 34.

² نفس المرجع.

³ المرجع السابق، ص. 44، 45.

⁴ المرجع السابق، ص. 50، 51.

- تشجيع حراك الموظفين والطلاب؛

- نشر الأنشطة الأكاديمية ذات الصلة ببرنامج تومبوس.

1-2- برنامج إيراسموسموندوس (ERASMUSMUNDUS)

ظهر برنامج إيراسموسموندوس عام (1987)، وقد كانت مهمته هي تشجيع الحوار وتحسينه بين الثقافات. يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر أو دكتوراه مشتركة، يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية. الشهادة الممنوحة في الأخير يعترف بها في البلدان الأعضاء. والفكرة الأساسية لهذا البرنامج هي المشاركة في نشر القيم والثقافة الأوروبية في العالم.¹ كما يهدف كذلك إلى ترقية التعليم العالي الأوروبي والمساعدة في تحسين وتعزيز الفرص الوظيفية للطلاب، ومقاربة الثقافات من خلال التعاون مع الدول الأخرى. ويوفر هذا البرنامج ثلاثة مجالات رئيسية للتعاون هي: برامج إيراسموسموندوس المشتركة (ماستر ودكتوراه مشتركة) بمنح دراسية؛ شراكة إيراسموسموندوس ونوافذ التعاون الخارجي بمنح دراسية؛ ومشاريع جاذبية إيراسموسموندوس.²

تم فتح مجال برامج إيراسموسموندوس المشتركة (ماستر ودكتوراه مشتركة) أمام مساهمات الدول الأخرى -من غير أعضاء الاتحاد الأوروبي- منذ عام (2009)، حيث يتم كل سنة اختيار الماستر والدكتوراه المشتركة بعد تقديم مقترحات، وقد شاركت جامعة منتوري قسنطينة كشريك كامل في اتحاد تم اختياره عام (2011).³ كما استفاد الطلبة والباحثون وطلبة الدكتوراه الجزائريين خلال فترة البرنامج (2004 - 2013) من منح إيراسموسموندوس للماستر والدكتوراه المشتركة. والجدول (5- 16) يوضح ذلك.

الجدول (5- 16): تطور عدد المنح للطلبة، الباحثين وطلبة الدكتوراه الجزائريين في إطار الماستر والدكتوراه

المشتركة خلال الفترة (2004 - 2013)

المجموع	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	المستفيدون السنوات
50	7	7	5	3	5	8	5	5	3	2	الطلبة
16	-	-	-	2	6	6	0	0	1	1	الباحثون
1	1	0	0	0	-	-	-	-	-	-	طلبة الدكتوراه
67	8	4	5	5	11	14	5	5	4	3	المجموع

المصدر: BaghdadBenstaali, **Le programme ERASMUS MUNDUS en Algérie (contribution des institutions Algérienne au programme)**, bureau national Tempus Algérie, Algérie, 2014 : p 2.

¹عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، نظام ل م د (ليسانس - ماستر - دكتوراه)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008: ص. 13، 14. بتصرف.

²Baghdad Benstaali, **Le programme ERASMUS MUNDUS en Algérie (contribution des institutions Algérienne au programme)**, bureau national Tempus Algérie, Algérie, 2014: p 1.

³Idem.

يظهر الجدول (5-16) استفادة قطاع التعليم العالي الجزائري من 67 منحة دراسة للماستر والدكتوراه المشتركة في إطار برنامج إيراسموس موندوس خلال فترة البرنامج (2004-2013)، حيث أن النصيب الأكبر للمنح المقدمة في هذا المجال كانت من نصيب الطلبة، أي المتقدمون للاستفادة من الماستر المشترك، حيث بلغ مجموع هذه المنح 50 منحة خلال الفترة المذكورة، يليهم الباحثون بـ 16 منحة، ثم طلبة الدكتوراه بمنحة واحدة فقط. أما في مجال شراكة إيراسموس موندوس ونوافذ التعاون الخارجي، فقد بلغ عدد المشاريع المعتمدة خلال الفترة (2007-2013) والتي تعد الجامعات الجزائرية كشريك فيها، 15 مشروعا، والجدول (5-17) يوضح ذلك. الجدول (5-17): تطور عدد المشاريع المعتمدة في مجال شراكة إيراسموس موندوس ونوافذ التعاون الخارجي -

الجزائر - خلال الفترة (2007-2013)

السنوات	اسم المشروع	فترة المشروع
2007	IMAGEEN	2007-2011
2008	AVERROES 1	2008-2012
2009	AVERROES 2	2009-2012
2010	AVERROES 3	2010-2014
2011	AL IDRISI	2011-2015
	EU-MARE NOSTRUM	2011-2015
	AVERROES 4	2011-2015
2012	AL FIHRI	2012-2016
	EU-METALLIC	2012-2016
	GREEN IT	2012-2016
	MAGREB-EMMAG	2012-2016
2013	EU-METALLIC 2	2013-2017
	AL IDRISI 2	2013-2017
	UNETBA	2013-2017
	BATTVTA	2013-2017

المصدر: BaghdadBenstaali, Le programme ERASMUS MUNDUS en Algérie (contribution des institutions Algérienne au programme), bureau national Tempus Algérie, Algérie, 2014 : pp. 2, 3.

من خلال الجدول (5-17) يلاحظ أن عدد المشاريع المشتركة لكل سنة قد ارتفع بعد أن كان مشروعا واحدا في كل سنة خلال الفترة (2007-2010)، إلى 3 مشاريع خلال عام (2011)، و4 مشاريع خلال كل من (2012) و(2013). حيث تعتبر جامعة بجاية أكثر الجامعات مساهمة في المشاريع بـ 7 شراكات، تليها جامعة منتوري قسنطينة بـ 5 شراكات ثم جامعة تلمسان ووهران بـ 4 شراكات. أنظر الملحق 3.

بلغ عدد الدول الأوروبية التي ساهمت في شراكة مع مؤسسات تعليم عالي جزائرية 20 دولة، تحتل فرنسا المرتبة الأولى بـ 49 شراكة ثم إيطاليا واسبانيا بـ 21 شراكة، البرتغال وبلجيكا بـ 7 شراكات وألمانيا بـ 6 شراكات.¹ وفيما يتعلق بالمجال الثالث "مشاريع جاذبية إيراسموسموندوس"، والذي يمول مشاريع لأجل تعزيز جاذبية وصورة التعليم العالي الأوروبي بتوفير دعم للأنشطة المرتبطة بالبعد الدولي للتعليم العالي كسياسات الوصول، ضمان الجودة، نقل الرصيد، الاعتراف المتبادل بالمؤهلات وتطوير برامج الدراسات والحراك، فإن مساهمة التعليم العالي الجزائري في هذا المجال خلال فترة البرنامج لم تتخطى المشروع الواحد والذي يعود لجامعة منتوري قسنطينة، في حين تساهم تونس بـ 9 مشاريع والمغرب بـ 6 مشاريع.²

1-3- برنامج إيراسموس + (ERASMUS +)

هو برنامج الاتحاد الأوروبي الجديد للفترة (2014-2020) للتعليم والتكوين والشباب والرياضة، ويجمع بين سبعة برامج أوروبية سابقة (برنامج التعلم مدى الحياة، برنامج الشباب في العمل، برنامج التعاون مع البلدان الصناعية، ERASMUS MUNDUS, TEMPUS, ALFA, EDULINK). الأطراف الفاعلة في البرنامج هي 28 دولة عضو في الاتحاد الأوروبي بالإضافة إلى النرويج، جمهورية مقدونيا، أيسلندا، ليختنشتاين وتركيا، أما الدول الشريكة فهي أرمينيا، أذربيجان، بيلاروسيا، جورجيا، مولدوفا، أوكرانيا، الجزائر، مصر، إسرائيل، الأردن، ليبيا، المغرب، تونس، ألبانيا، البوسنة والهرسك، كوسوفو، الجبل الأسود، صربيا، روسيا، سويسرا.³ يقترح برنامج تومبوس + نهجا متكاملا وبسيطا يتكون من ثلاثة أنشطة رئيسية ونشاطين تكميليين، وهم على الترتيب:⁴

- الحراك الفردي لغرض التعلم: تشجيع الحراك الطلابي والمهني في جميع مراحل الحياة وعلى جميع مستويات التعليم؛
- التعاون والشراكة من أجل الابتكار وتبادل الخبرات: هناك أربعة أنواع من الشراكات المقترحة وهي: الشراكات الإستراتيجية، تحالفات المعرفة، التحالفات القطاعية، التعاون الدولي مع دول أخرى (أي غير منظمة للبرنامج)؛
- دعم إصلاح السياسات: تعزيز الوسائل والأدوات الموضوعة لتسهيل التنقل في أوروبا والتنسيق مع الدول الأعضاء في مجالات التعليم والتكوين والشباب؛

¹Ibid., p 5.

²Ibid., p 9.

³Région nouvelle- Aquitaine, Le programme ERASMUS+ 2014- 2017 (éducation, formation, jeunesse, sport), au site web : http://www.info-jeune.net/media_article/doc_285.pdf?201903, consulté le : 07 / 04/ 2019.

⁴Idem.

- النشاط الرياضي: دعم تنفيذ الإدماج الاجتماعي وتكافؤ الفرص، بما في ذلك إستراتيجية المساواة بين الجنسين والمبادئ التوجيهية للنشاط البدني لتشجيع المشاركة في الرياضة؛
 - نشاط جان مونييه: تعزيز التعليم والبحث في مجال التكامل الأوروبي.
- الجدول (5-18) يلخص عدد مشاريع هذا البرنامج في الجزائر.

الجدول (5-18): تطور عدد مشاريع برنامج إيراسموس + في للجزائر خلال الفترة (2014-2017)

المجموع	دعم إصلاح السياسات	التعاون والشراكة من أجل الابتكار وتبادل الخبرات	الحراك الفردي لغرض التعلم	
20	0	0	20	2014
32	0	05	27	2015
45	0	11	34	2016
69	01	18	50	2017
166	01	34	131	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: ERASMUS+ project results, au site web :

[https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/#search/keyword=&programmes\[0\]=31046216&countries\[0\]=DZ&matchAllCountries=false](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/#search/keyword=&programmes[0]=31046216&countries[0]=DZ&matchAllCountries=false),
consulté le : 07/ 04/ 2019.

بلغ إجمالي عدد المشاريع في إطار برنامج إيراسموس + (الجزائر) 166 مشروعاً منذ إنطلاقه عام (2014) وإلى غاية عام (2017)، إذ شهد هذا العدد ارتفاعاً مستمراً من 20 مشروعاً عام (2014)، ثم 32 مشروعاً عام (2015)، و 45 مشروعاً عام (2016)، ليصل إلى 69 مشروعاً عام (2017). أما من حيث نوعية المشاريع فيلاحظ أن القسم الكبير منها هو في مجال الحراك الفردي لغرض التعلم وذلك بنسبة 78.91% من إجمالي مشاريع الفترة، بينما تمثل مشاريع التعاون والشراكة من أجل الابتكار وتبادل الخبرات ما نسبته 20.48%، في حين أن مشاريع دعم إصلاح السياسات فلا تمثل سوى 0.6% من إجمالي مشاريع الفترة.

الفرع 2: الحراك الطلابي من وإلى الجزائر

في إطار إستراتيجية تحسين نوعية التعليم وتنوعه، تشهد الجزائر حراكاً طلابياً من الداخل نحو الخارج ومن الخارج نحو الداخل، والجدول (5-19) يوضح ذلك.

الجدول (5-19): تطور الحراك الطلابي الدولي من وإلى الجزائر خلال الفترة (2012-2017)

2017	2016	2015	2014	2013	2012
إجمالي عدد الطلاب الدوليين المسجلين في الجزائر					
8549	7180	7967	7953	7403	7211
إجمالي عدد الطلاب الجزائريين المسجلين بالخارج					
21784	21924	20514	20727	21120	24838
التدفق الصافي للحراك الطلابي الدولي بالجزائر (الوافدون - المغادرون)					
13238-	14744-	12547-	12774-	13717-	17627-

المصدر: من أعداد الباحثة بالاعتماد على: **Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement supérieur**, au site web : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=46aa8709-1a98-400a-a690-e4bd56b67ac1&themetreeid=-200#>, consulté le : 06/ 03/ 2019.

يتبين من خلال الجدول (5-19) أن إجمالي عدد الطلاب الدوليين المسجلين في الجزائر قد ارتفع خلال الفترة (2012-2017) من 7211 إلى 8549 مسجلاً، في حين أن إجمالي عدد الطلاب الجزائريين المسجلين بالخارج قد تراجع خلال نفس الفترة من 24838 إلى 21784 مسجلاً، ويلاحظ من خلال القيمة السالبة لصافي تدفق الحراك الطلابي من وإلى الجزائر، أن إجمالي عدد الطلبة الجزائريين المسجلين بالخارج وبالرغم من تراجعهم فهو يظل أكبر بكثير من إجمالي عدد الطلبة الدوليين المسجلين في الجزائر، وهذا يدل على ضعف الجاذبية الأكاديمية للجزائر. أما فيما يخص وجهات الحراك الطلابي من الجزائر نحو الخارج، فإن الجدول (5-20) يبين كيفية توزيع عدد الطلبة الجزائريين على البلدان المستضيفة لعام (2017).

الجدول (5-20): الحراك الطلابي من الجزائر نحو الدولة المستضيفة لعام (2017)

فرنسا	كندا	السعودية	الإمارات العربية	المملكة المتحدة	بلجيكا	الهند	تركيا	الأردن	روسيا	إيطاليا	رومانيا
17008	501	495	389	311	270	267	239	190	181	162	150
تونس	و.م.أ.	ماليزيا	المغرب	قطر	اسبانيا	سويسرا	هنغاريا	أوكرانيا	السنغال	مصر	عمان
150	144	138	130	130	125	115	98	81	65	51	39
بولندا	البرتغال	النمسا	اليابان	كوريا ج	جنوب إفريقيا	الأرجنتين	فنلندا	التشيك	لوكسمبورغ	البحرين	السويد
35	28	25	24	22	22	18	17	14	14	9	9
كوت ديفوار	اليونان	مالطا	استراليا	البرازيل	الدنمارك	ليتوانيا	لاتافيا	النيجر	النرويج		
8	7	7	5	5	5	5	5	5	5		

المصدر: , **La mobilité des étudiants internationaux**, au site web : <http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow> , consulté le: 06/ 03/ 2019.

من خلال الجدول (5-20) يتبين أن فرنسا هي الوجهة الأكثر إقبالا من طرف الطلبة الجزائريين، حيث بلغ عددهم عام (2017) 17008 مسجلاً، وهم يمثلون أغلبية الحراك الطلابي الجزائري نحو الخارج، ويرجع ذلك إلى

عدة أسباب على رأسها الرابط التاريخي واللغوي بين البلدين، ووجود جالية كبيرة من الجزائريين هناك بالإضافة إلى كثرة برامج التعاون في مجال التعليم العالي بين البلدين. وتأتي كندا في المرتبة الثانية من حيث استضافة الطلبة الجزائريين بـ 501 مسجلا، ثم السعودية بـ 495 مسجلا، فالإمارات العربية بـ 389 مسجلا. وعلى العموم يلاحظ أن دول الاتحاد الأوروبي تشكل غالبية الوجهات للحراك الطلابي الجزائري، إذ يتواجد الطلبة الجزائريون في 19 دولة من الاتحاد الأوروبي، وذلك بسبب القرب الجغرافي وكثرة برامج التعاون بين الاتحاد الأوروبي والجزائر في مجال التعليم العالي. كما تعتبر الدول العربية الوجهة الثانية بعد بلدان الاتحاد الأوروبي بـ 9 دول عربية، بالإضافة إلى بعض الدول في أمريكا، أفريقيا، آسيا، وأستراليا.

المطلب الرابع: إنصاف الفقراء في التعليم العالي بالجزائر

تتكفل الدولة بتكاليف التعليم والتعليم العالي من باب الإنصاف الاجتماعي وديمقراطية التعليم، فالتعليم العام لكل المواطنين بصرف النظر عن الطبقات الاجتماعية أو الدخل يرمز دائما إلى قيم الإنصاف والتكافؤ. إذ تنتهج الجزائر منذ الاستقلال سياسة مجانية التعليم العالي بجميع خدماته من نقل، إيواء وإطعام، بالإضافة إلى سياسة دعم الطلبة بمنحة مالية وذلك بغاية التخفيف من عبء التكاليف المالية خاصة بالنسبة للأسر المعوزة. وبذلك تم استحداث نظام الخدمات الجامعية لدعم الطلبة في مجال التعليم العالي ولتستفيد منه كل طبقات المجتمع.

تم إنشاء أول جهاز تنظيمي للخدمات الجامعية في الجزائر عام (1967) والذي عرف بالمركز الوطني للخدمات الجامعية والمدرسية، ليستبدل عام (1971) بثلاثة هياكل جديدة هي مراكز الخدمات الجامعية والمدرسية في الجزائر العاصمة، وهران وقسنطينة، والتي تحولت فيما بعد إلى مراكز للخدمات الجامعية الاجتماعية، ثم مراكز الخدمات الجامعية على مستوى عدة ولايات. وفي عام (1995) تم استحداث الديوان الوطني للخدمات الجامعية.¹

ويعرف الديوان الوطني للخدمات الجامعية بأنه مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وهو تحت وصاية وزير التعليم العالي والبحث العلمي.² وله هياكل مركزية وهياكل محلية تتمثل في مديريات الخدمات الجامعية، والإقامات الجامعية. وتتمثل مهامه في السهر على التحسين الدائم للأوضاع المادية والمعنوية للطلبة المسجلين بصفة نظامية في مؤسسات التعليم العالي، وعلى رأسها توفير الإيواء، الإطعام، النقل،

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره، ص. 78، 79.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 95-84 مؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995، يتضمن إنشاء ديوان وطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 24، الجزائر، 30 أفريل 1995: ص 3

الوقاية الصحية، الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية والترفيهية. كما يسهر على تطبيق الأحكام التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالمنح المالية للطلبة.¹

وخلال عام (2017) بلغ عدد مديريات الخدمات الجامعية عبر الوطن 66 مديرية، في حين بلغ عدد الإقامات الجامعية 435 إقامة، وتجاوز عدد الطلبة المتكفل بهم مليون ونصف مليون طالب، كما تقدم بشكل يومي مليون ونصف مليون وجبة على مستوى المطاعم الجامعية.²

الفرع 1: سياسة المنح المالية للطلبة في التعليم العالي بالجزائر

يوفر التعليم العالي في الجزائر من خلال الديوان الوطني للخدمات الجامعية، الدعم المباشر للطلبة من ذوي العائلات ذات الموارد المحدودة، بتقديم منحة مالية لهؤلاء الطلبة لجعل أكبر عدد منهم يتابع دراساته في التعليم العالي.

ويمكن لكل طالب يتابع بانتظام دروس مرحلة تعليمية أو تكوينية عالية في مؤسسة عمومية، ويثبت أولياءه بأن دخلهما الشهري صافيا مجمعا أقل 8 مرات الحد الأدنى الوطني المضمون للأجر أو يعادله أن يستفيد من المنحة. حيث يتحدد المبلغ الشهري للمنحة التي تعطى للطلبة المسجلين في التدرج أو الطور الأول أو من يتلقون تكويننا عاليا³، كما يلي:⁴

- 1350 دج شهريا، بالنسبة للطلبة الذين يثبت أولياءهم دخلا شهريا صافيا مجمعا يقل عن 4 مرات الأجر الوطني الأدنى المضمون؛
- 1200 دج شهريا، بالنسبة للطلبة الذين يثبت أولياءهم دخلا شهريا صافيا مجمعا يقل عن 7 مرات الأجر الوطني الأدنى المضمون أو يساويه؛
- 900 دج شهريا، للطلبة الذين يثبت أولياءهم دخلا شهريا صافيا مجمعا يقل عن 8 مرات الأجر الوطني الأدنى المضمون أو يساويه.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-312 مؤرخ في 17 رجب عام 1424 الموافق 14 سبتمبر سنة 2003، يعدل ويتمم مرسوم تنفيذي رقم 95-84 مؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995، يتضمن إنشاء ديوان وطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 57، الجزائر، 21 سبتمبر 2003: ص 5.

² الإذاعة الجزائرية، فاروق بوكليخة للإذاعة: نسعى إلى تحسين الخدمات الجامعية للتكفل بمليون ونصف مليون طالب، 15/11/2017، على موقع الانترنت: <http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20171115/125929.html>، تاريخ الإطلاع: 18/04/2019.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 09-351 مؤرخ في ذي القعدة عام 1430 الموافق 26 أكتوبر سنة 2009، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 90-170 المؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1410 الموافق 2 يونيو سنة 1990 الذي يحدد شروط تخصيص المنح الدراسية ومبالغها، الجريدة الرسمية/ ع 62، الجزائر، 28 أكتوبر 2009: ص 8.

⁴ نفس المرجع.

أما منحة الدراسات والبحث لفائدة الطلبة المسجلين في الماجستير أو الطور الثاني المضمون لدى مؤسسات التعليم العالي وكذا الطلبة المسجلين في الطور الثاني لدى المدارس خارج الجامعة، كل ثلاثة أشهر فتقدر ب:¹

- 5850 دج لطلاب السنة الأولى؛

- 7200 دج لطلاب السنة الثانية.

أما طلبة الدكتوراه فيستفيدون من منحة شهرية تقدر بـ 12000 دج²

الفرع 2: سياسة الإيواء، الإطعام والنقل للطلبة في التعليم العالي بالجزائر

يعتبر الإيواء والإطعام انشغالا بالنسبة للطلبة القاطنين بعيدا عن عائلاتهم ممن لا يملكون القدرة على تحمل نفقات المبيت والأكل، أو حتى نفقات التنقل اليومي إلى الجامعة، ومن أجل المساهمة في دعم الطلبة من ذوي العائلات ذات الموارد المحدودة، يوفر التعليم العالي في الجزائر من خلال الديوان الوطني للخدمات الجامعية، مجانية الإيواء والإطعام والنقل لهؤلاء الطلبة.

وتخضع عملية منح غرفة فردية أو جماعية في الإقامة الجامعية لشرط بعد المسافة بين مكان إقامة الأولياء وبين الإقامة الجامعية حيث تزاوّل الدراسة، إذ يمكن للطلاب تقديم طلب إقامة إذا كانت المسافة بين المكانين المذكورين على الأقل 30 كيلومترا بالنسبة للإناث، و 50 كيلومترا بالنسبة إلى الذكور.³

وتتوفر الإقامات الجامعية على مطاعم تقدم ثلاثة وجبات في اليوم للمقيمين بها من طلبة، في حين أن الطلبة غير المقيمين فيستفيدون من وجبة الغذاء التي تقدمها المطاعم الجامعية، كما يستفيدون كذلك من خدمة النقل من وإلى الجامعة. وكل ذلك بسعر جد رمزي.

المبحث الثالث: سياسة الإنفاق، المواءمة مع سوق العمل والأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر

حتى يستجيب التعليم العالي في الجزائر لمتطلبات التنمية البشرية لابد من أن تكون سياسات الدولة ملائمة وداعمة لخطط التعليم العالي، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، وحتى يستفيد التعليم العالي في الجزائر من عوائد التنمية البشرية، لابد من أن يستند في إدارته إلى الأساليب الحديثة. من خلال هذا المبحث سيتم التطرق إلى مدى مواءمة السياسات العامة للتعليم العالي في الجزائر، كما سيتم تسليط الضوء على بعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي في الجزائر.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 7 ربيع الثاني عام 1431 الموافق 23 مارس 2010، يحدد مبلغ منحة الدراسات والبحث للطلبة المسجلين في الماجستير أو الطور الثاني وشروط منحها، الجريدة الرسمية / ع 26، الجزائر، 21 أبريل سنة 2010: ص 26.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 09-351 مؤرخ في ذي القعدة عام 1430 الموافق 26 أكتوبر سنة 2009، يعدل ويتم المرسوم التنفيذي رقم 90-170 المؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1410 الموافق 2 يونيو سنة 1990 الذي يحدد شروط تخصيص المنح الدراسية ومبالغها، مرجع سبق ذكره، ص 9.

³ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره، ص 81.

المطلب الأول: سياسة الإنفاق والمواءمة مع سوق العمل في التعليم العالي بالجزائر

من خلال هذا المطلب سيتم التطرق إلى مواءمة سياسة الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر، ومواءمة مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل، ومواءمة إصلاحات التعليم العالي مع باقي المستويات التعليمية في الجزائر.

الفرع 1: سياسة الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر

يأتي التمويل الأساسي لقطاع التعليم العالي في الجزائر من خزينة الدولة، كون هذا القطاع هو قطاع عام. والجدول (5- 21) يوضح تطور ميزانية التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004- 2014).

الجدول (5- 21): تطور ميزانية قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004- 2017)

السنوات	ميزانية تسيير الدولة (دج)	الاعتمادات المخصصة للقطاع (دج)	نسبة ميزانية القطاع إلى ميزانية الدولة (%)
2004	1 200 000 000 000	66 497 092 000	5.54
2005	1 255 273 000 000	78 671 380 000	6.26
2006	1 439 548 823 000	85 669 925 000	5.95
2007	1 574 943 361 000	95 689 309 000	6.07
2008	2 017 969 196 000	118 306 406 000	5.86
2009	2 593 741 485 000	154 632 798 000	5.96
2010	2 837 999 823 000	173 483 802 000	6.11
2011	3 434 306 634 000	212 830 565 000	6.19
2012	4 608 250 475 000	277 173 918 000	6.01
2013	4 335 614 484 000	264 582 513 000	6.10
2014	4 714 452 366 000	270 742 002 000	5.74
2015	4 972 278 494 000	300 333 642 000	6.04
2016	4 807 332 000 000	312 145 998 000	6.49
2017	4 591 841 961 000	310 791 629 000	6.76

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الجرائد الرسمية المتضمنة لقانون المالية لكل سنة من 2004 إلى 2017.

يظهر الجدول (5- 21) تطور ميزانية قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004- 2017)، حيث شهدت ارتفاعا بالموازاة مع ارتفاع ميزانية تسيير الدولة، إذ ارتفعت من 66 497 092 000 دج عام (2004) إلى 312 145 998 000 دج عام (2016)، لتتخفص بعد ذلك عام (2017) إلى 310 791 629 000 دج تأثرا بانخفاض الميزانية التسييرية للدولة في نفس السنة.

أما من حيث نسبة ميزانية القطاع إلى ميزانية الدولة، فقد كانت متذبذبة بين الارتفاع والانخفاض، إذ بلغت أقصى قيمة عام (2017) بـ 6.76% بالرغم من الانخفاض الذي شهدته كل من الميزانية التسييرية للدولة وميزانية القطاع خلال هذه السنة، وهذا يعني أن نسبة الانخفاض في ميزانية القطاع كانت أقل من نسبة الانخفاض في الميزانية التسييرية للدولة، بينما كانت أدنى نسبة خلال الفترة هي 5.54% وذلك عام (2004). والجدول (5- 21).

(22) يقارن بين نسب الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر وبعض الدول العربية لعام (2017).

الجدول (5- 22) نسب الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر وبعض الدول العربية لعام (2017)

الأردن	لبنان	تونس	المغرب	الجزائر	
0.46	0.74	1.7	1.1	1.2	% الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي

المصدر: اليونسكو، تقرير دراسة اليونسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت- لبنان، 2018: ص. ص. 26- 28.

بالمقارنة مع بعض الدول العربية، يلاحظ أن نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر (1.2%) هي أعلى من النسب في كل من لبنان (0.74%) والأردن (0.46%)، في حين أنها تتقارب مع نسب المغرب (1.1%) تونس (1.7%).

الفرع 2: المواءمة مع سوق العمل في التعليم العالي بالجزائر

في سبيل مواءمة خرجي التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل في الجزائر، تتبنى الدولة عدة سياسات من بينها:

2- 1- إدراج التربصات المهنية في تكوينات التعليم العالي

يهتم قطاع التعليم العالي في الجزائر بإدراج التربصات والتدريبات المهنية ضمن المسارات التعليمية المختلفة كأحد أوجه المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، حيث يمتلك الطالب في النتيجة الكفاءات والمهارات المطلوبة في عالم الشغل. والجدول (5- 23) يلخص أنواع التربصات المهنية المدرجة في تكوينات التعليم العالي بالجزائر.

الجدول (5-23): أنواع التربصات المهنية المدرجة في تكوينات التعليم العالي بالجزائر

تكوينات النظام الكلاسيكي		
تربص الاستيعاب	يتعود من خلاله الطالب على المصطلحات التقنية ويتعرف على الظروف الفعلية للعمل في الوسط المهني في السنة الثالثة من التكوين.	تكوينات مهندس دولة
تربص الإدماج في الوسط المهني (تربص العامل)	يسمح للطالب بتوسيع معلوماته وتعميقها حول الحقائق التقنية والاقتصادية للوسط المهني في السنة الرابعة من التكوين.	
تربص نهاية الدراسة	يسمح للطالب المتواجد في وضعية مهنية بإتمام وتطوير المعلومات والكفاءات المكتسبة خلال مساره الدراسي، بدراسة الطرائق والمناهج واكتساب المهارة التكنولوجية اللازمة للتخصص في السنة الخامسة.	
تربص نهاية الدراسة	يهدف إلى تمكين المتعلم من اكتساب و/ أو تحيين كفاءته المهنية. يتم هذا التربص في إطار اتفاقية ثنائية بين جامعة التكوين المتواصل والمؤسسة مكان التربص.	تكوينات جامعة التعليم المتواصل
تربص ميداني	يهدف إلى تحضير مناسب في الميدان يسهل للمتربص الالتحاق بمهنة تتطلب مهارات التأقلم والتكيف والتجديد من جهة، كما يسمح بتألف المتربص مع مختلف هياكل ونشاطات المؤسسة التعليمية من جهة أخرى.	تكوينات المدارس العليا للأساتذة
تكوينات نظام ال LMD		
تربص نهاية الدراسة	يمكن الطالب الذي يحضر شهادة الليسانس من التعرف على ظروف العمل في الوسط المهني وتطبيق معلوماته النظرية والتطبيقية المكتسبة خلال تكوينه.	تكوينات ليسانس
تربص نهاية الدراسة	يمكن الطالب الذي يحضر شهادة الماستر من وضعه في جو مهني عملي، حيث يبدأ معه عملا يناسب مساره البيداغوجي وتخصصه، ويقوم خلاله بتطبيق المعلومات النظرية المكتسبة خلال تكوينه، كما يمكنه من تعميق معرفته بالوسط المهني والإطلاع على مكاسب وقيود هذا الأخير.	تكوينات الماستر

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار مؤرخ في 30 ربيع الأول عام 1436 الموافق 21 يناير سنة 2015، يحدد طبيعة التربصات الميدانية وفي الوسط المهني لفائدة الطلبة وكيفية تقييمها ومراقبتها وبرمجتها، الجريدة الرسمية/ ع 13، الجزائر، 11 مارس 2015: ص 5.

2-2- الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي

في إطار سياسة الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، قامت الجزائر بوضع وتنفيذ البرنامج الوطني لعقود التشغيل الأولية منذ عام (1998) لصالح الشباب الحاصلين على شهادات التعليم العالي والتقنيين السامين المتخرجين من المعاهد الوطنية للتكوين، قصد إدماجهم المهني في سوق العمل، حيث يدمج حاملي الشهادات

المذكورين لدى الهيئات المستخدمة العمومية والخاصة بما في ذلك تلك التابعة لقطاع المؤسسات والإدارات العمومية، ويتم تعيينهم في مناصب عمل فعلية ملائمة لمستوى تكوينهم.¹

وتتحدد مدة عقد الإدماج حسب الهيئة المستخدمة، إذ يمتد إلى 3 سنوات قابلة للتجديد في القطاع الإداري، وسنة واحدة قابلة للتجديد في المؤسسات الاقتصادية العامة والخاصة، لاسيما تلك المنشأة في إطار الأجهزة العمومية للنشاطات المصغرة (ANSEJ و CNAC)، وسنة واحدة غير قابلة للتجديد في المؤسسات الحرفية والإنتاجية، و6 أشهر قابلة للتجديد بناء على طلب المستخدم في الورشات ذات المنفعة العامة.²

تهدف هذه السياسة إلى تشجيع الإدماج المهني للخريجين الجامعيين وتحسين معارفهم ومهاراتهم خلال فترة الإدماج، وكذا محاولة التوفيق بين فروع التكوين والتخصصات المطلوبة في سوق العمل. ويستفيد الخريجون المدججون من إمكانية إدماجهم النهائية على مستوى المؤسسات الاقتصادية العمومية والخاصة والمؤسسات والإدارات العمومية، بسبب تعزيز مهاراتهم ومؤهلاتهم المهنية، وتكييفها مع مناصب عملهم.

المطلب الثاني: بعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر

من خلال هذا المطلب سيتم تسليط الضوء على بعض الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر، ألا وهي حوكمة الجامعات، إدارة الجودة في التعليم العالي، واليقظة البيداغوجية.

الفرع 1: الحوكمة في التعليم العالي بالجزائر

خلال المؤتمر الوطني للجامعات لتقييم نظام الـ LMD المنعقد يومي 12 و 13 جانفي 2016، تمت الإشارة إلى أن نظام حوكمة الجامعات في الجزائر لم يكن في المستوى المطلوب لإدارة مؤسسات التعليم العالي في ظل التحولات والإصلاحات التي شهدتها قطاع التعليم العالي، بل وأنها شكلت عقبة رئيسية أمام تطبيق نظام الـ LMD.³ فبالنظر إلى أهمية حوكمة الجامعات كان لا بد من أن يُسبق تبني هذا النظام الجديد، بإرساء لأسس وقواعد حوكمة متينة تكون بمثابة الأرضية التي ينطلق منها الإصلاح. إلا أن الاهتمام بحوكمة الجامعات في الجزائر قد جاء متأخرا، ولذلك تغيب الدراسات الوطنية حول قياس حوكمة الجامعات ومؤشراتها في الجزائر. أما الدراسات الدولية، فأبرزها دراستي البنك الدولي، الأولى عبارة عن تقرير حول حوكمة الجامعات في الجزائر (2012)، والثانية عبارة عن دراسة مقارنة لنظم الحوكمة في 100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 98-402 مؤرخ في 13 شعبان عام 1419 الموافق 2 ديسمبر سنة 1998، يتضمن الإدماج المهني للشباب الحاملين لشهادات التعليم العالي والتقنيين السامين خريجي المعاهد الوطنية للتكوين، الجريدة الرسمية / ع 91، الجزائر، 6 ديسمبر 1998: ص 28.

² جهاز المساعدة على الإدماج المهني، مدة العقد والهيئات المستخدمة المعنية، على موقع الانترنت: <http://www.anem.dz/ar/pages/dispositifs-ar.html>، تاريخ الإطلاع: 21/04/2019، 21:14.

³ Aidel Salih, Pour une nouvelle gouvernance à l'université, LIBERTE, 20/03/2016, au site web : <https://www.liberte-algerie.com/contribution/pour-une-nouvelle-gouvernance-a-luniversite-244236>, consulté le: 21/04/2019.

(2013)، والتي استخدمت فيها نتائج تقرير عام (2012) بالنسبة للجزائر، وشملت 6 دول هي الجزائر، مصر، العراق، لبنان، المغرب، فلسطين وتونس.

يستند التقرير حول حوكمة الجامعات الجزائرية إلى دراسة عينة مكونة من 22 مؤسسة تعليم عالي في الجزائر، وشملت خمسة محاور هي السياق العام والرسالة والأهداف، توجه الإدارة، الاستقلالية، المساءلة والمشاركة. وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

1-1- في مجال السياق العام، الرسالة والأهداف

يتسم نظام التعليم العالي في الجزائر بالمركزية الشديدة، أي أنه يتم تحديد رسالة وأهداف مؤسسات التعليم العالي بشكل مركزي، حيث تقوم الدولة ممثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بوضع وتوجيه هذه المؤسسات بحيث لا تترك لها مجالاً للابتكار وتلبية الاحتياجات المحلية في حينها، كما يقوض ذلك من قدرتها على التخصص وتطوير مزايا تنافسية. ومقارنة بالدول العربية المشمولة بالدراسة، فقد اعتبر نظام التعليم العالي في الجزائر الأكثر تنظيمًا ومركزية، إذ بلغت درجة التصنيف لمتوسط العينة القومي فيما يخص الرسالة 4.1، وحصلت فلسطين على أدنى درجة مركزية بدرجة تصنيف 3، أي أنها أكثر الأنظمة لا مركزية.¹

1-2- في مجال توجه الإدارة

تبين الدراسة أن الأساليب المستخدمة في الجزائر لوضع بيان إستراتيجية مؤسسات التعليم العالي، هي في المقام الأول التقارير الداخلية وخرائط الطريق، يليها أسلوب الشراكة مع الدولة، وفي المقام الأخير أسلوب المشاورات واسعة النطاق. ومقارنة بالدول العربية المشمولة بالدراسة، تسجل أعلى نسبة لاستخدام التقارير الداخلية وخرائط الطريق، وكذا أدنى نسبة لاستخدام الشراكة مع الدولة، في لبنان، بينما أعلى نسبة لاستخدام أسلوب المشاورات واسعة النطاق فقد سجلت في فلسطين.²

لا يزال رئيس الجامعة في الجزائر يرشح من قبل الحكومة، ولا يشارك أعضاء الجامعة في هذا القرار. يمكن أن يكون الرئيس من خارج الجامعة، ولكن يجب أن يكون دائماً جزءاً من المجتمع الأكاديمي، و عادة لا يوجد حد معين لطول مدة ولايته. كما يتم ترشيح العمداء من قبل الحكومة في جميع الجامعات والمراكز الجامعية. أما بالنسبة لأعضاء مجلس الإدارة، فهناك طريقة اختيار مزدوجة لهم في جميع المؤسسات، حيث يتم ترشيح جزء منهم من قبل الحكومة (وهم الممثلون عن الوزارات المختلفة: التجارة، الزراعة، الطاقة، الثقافة، البيئة، والبنية التحتية، وما إلى ذلك)، في حين يتم انتخاب الجزء الآخر المتكون من ممثلي الطلاب والموظفين الأكاديميين والإداريين. ومدة

¹ البنك الدولي، مقارنة نظم الحوكمة كأداة لتشجيع التغيير (100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تمهد الطريق)، البنك الدولي، جوان 2013 : ص. 18،

19.

² المرجع السابق، ص 20.

ولايتهم دائماً أقل من 4 سنوات، وتكون قابلة للتجديد في المدارس فقط، على الرغم من أن عدد التجديدات محدود عمومًا.¹

بالنسبة لسياسات إدارة موظفي مؤسسات التعليم العالي، تعطي الجزائر أهمية لربط زيادات الرواتب أو العلاوات بالأداء سواء بالنسبة لهيئة التدريس أو لباقي موظفي المؤسسات الجامعية، كما تطبق الجزاءات على أعضاء هيئة التدريس بقدر ما تطبق على باقي الموظفين؛ بينما في المغرب وفلسطين فلا تطبق الجزاءات مطلقاً على هيئة التدريس.²

1-3- في مجال الاستقلالية

لا تتمتع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر بالاستقلالية الكافية في المسائل الأكاديمية، والمالية، والخاصة بالموارد البشرية، وإلى جانبها المؤسسات التونسية، بينما تسجل أعلى درجة للاستقلالية في لبنان وفلسطين.³ يمكن للمؤسسات الجزائرية في معظم الحالات أن تبت في اعتماد برامج جديدة، وأنواع الدروس، وعدد الساعات لكل برنامج، وطريقة تقييم الطالب، والشراكات الأكاديمية مع المؤسسات الأخرى وكذلك مسائل القبول، ولكن يجب أن تصادق الدولة على هذه القرارات في معظم الحالات، خاصة من أجل إدخال برامج جديدة، وعدد الساعات لكل برنامج ومتطلبات القبول. كما أن نصف المؤسسات فقط لديها بعض الاستقلالية فيما يتعلق بميكل الشهادات.⁴

وفيما يتعلق بالموارد البشرية، تتمتع المؤسسات الجزائرية جميعها، أو تقريباً، باستقلالية لتوظيف أو فصل الموظفين الإداريين أو الأساتذة، وتكوين الموظفين أو منح الترقيات، ولكن باستثناء التدريب وترقية الموظفين، يجب أن تصادق الدولة على باقي هذه القرارات في معظم الحالات. ومن ناحية أخرى، هناك القليل من الاستقلال الذاتي لإنشاء الحوافز، إذ لا توجد مؤسسة تقريباً تتمتع بالاستقلال الذاتي لتعيين رواتب كل من المعلمين وموظفي الإدارة. ويمكن لثلث المؤسسات فقط إنشاء مكافآت متعلقة بالأداء، أو تحديد الشروط التعاقدية للموظفين (المدة، المزايا وغيرها).⁵

ويمثل التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر نسبة 99٪، وهناك عدد قليل جداً من المؤسسات التي لديها أيضاً إمكانية الوصول إلى القروض والتمويل من المؤسسات الدولية أو الخدمات التعاقدية التي تقدمها الجامعة كاستشارات، ولكن هذا النوع من التمويل هامشي للغاية. وتجدر الإشارة إلى أن المؤسسات تحصل أيضاً

¹World Bank, *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*, World Bank, June 2012: p 16.

²البنك الدولي، مقارنة نظم الحوكمة كأداة لتشجيع التغيير (100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تمهد الطريق)، مرجع سبق ذكره، ص 22.

³المرجع السابق، ص 24.

⁴World Bank, *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*, op.cit, p 17.

⁵Idem.

على رسوم التعليم، لكن هذه الحسابات لا تمثل سوى حوالي 1٪ من ميزانيتها. وتمتلك حوالي نصف المؤسسات استقلالية لإدارة أصولها (خاصة المدارس) أو الاحتفاظ وإعادة استخدام فائض التمويل من سنة إلى أخرى (خاصة الجامعات والمراكز الجامعية)، ولكن لا يمكن لأي منها تعيين مستوى الرسوم الدراسية، أو تحديد هيكل دخلها (أي القروض العامة / الخاصة، والقروض المصرفية، ورسوم التسجيل)، ولا يمكن إلا لعدد قليل من الجامعات والمراكز الجامعية استخدام برنامج الإنفاق متعدد السنوات (أي الإطار نفقات متوسطة الأجل). من ناحية أخرى، يمكنهم امتلاك المباني والأراضي والمعدات (معدات الكمبيوتر، والمعدات الآلية، وغيرها).¹

1-4- في مجال المساءلة

تسجل الجزائر في مجال المساءلة، النزاهة المالية بالدرجة الأولى، ثم نوعية التعليم، وبالدرجة الثالثة المسؤولية الاجتماعية، وبالمقارنة مع الدول العربية التي شملتها الدراسة، تأتي فلسطين في المرتبة الأولى من حيث نوعية التعليم والمسؤولية الاجتماعية، والجزائر في المرتبة الأولى من ناحية النزاهة المالية.²

يلاحظ أنه في ربع عينة المؤسسات بالجزائر، لا توجد أنظمة لضمان الجودة، أما المؤسسات المتوفرة عليها، فهي تكون في الأغلب أنظمة داخلية أما الأنظمة الخارجية والتي تقع تحت مسؤولية الحكومة فتأتي في الدرجة الثانية، في حين أن أنظمة ضمان الجودة الخارجية المستقلة فهي غير موجودة تماما. وكماؤشر عن نوعية التعليم، تسجل الجزائر أقل نسبة بين دول الدراسة فيما يخص معدل توظيف الخريجين الجدد، وأضعف متوسط لرواتب المتخرجين الجدد. وفيما يتعلق بعمليات المراجعة الخارجية ونشر تقاريرها، تمتلك الجزائر أقل معدل لتقارير المراجعة المتاحة للجهات الفاعلة الداخلية من أجل الإطلاع عليها، وكذا فيما يخص تقارير المراجعة التي تنشر خارج الجامعة.³

1-5- في مجال المشاركة

بلغ متوسط المشاركة أصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر 1.9 وبذلك تكون المشاركة في المؤسسات الجزائرية أقل منها في المؤسسات العامة في دول الدراسة، إلا أن هيكل المشاركة هو متشابه إلى حد كبير، فهناك تمثيل مرتفع نسبيا للموظفين الأكاديميين، وتمثيل معادل للطلاب والموظفين الإداريين، إلا أن الفارق الكبير هو أنه في المؤسسات الجزائرية لا يمنح التمثيل للخريجين أو حتى القطاع الخاص.⁴

¹Ibid., p 18.

²البنك الدولي، مقارنة نظم الحكومة كأداة لتشجيع التغيير (100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تمهد الطريق)، مرجع سبق ذكره، ص 26.

³نفس المرجع، ص. ص 26، 27.

⁴World Bank, Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie, op.cit, p.p 19, 20.

الفرع 2: إدارة الجودة في التعليم العالي بالجزائر

يعتبر تطوير ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر، عملية متوجهة لإصلاحات الـ LMD بغاية الاندماج في الحملة الدولية للاعتراف المتبادل بالشهادات والمؤهلات. ضمن هذا السياق تم تشكيل اللجنة الوطنية لتنفيذ ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (CIAQES) في ماي 2010 من أجل نشر الممارسات الجيدة، والمساعدة في تطوير وتطبيق آليات ضمان الجودة، وتنفيذ أنشطة تقييم الأهداف والنتائج والتقييم الذاتي للبرامج والمؤسسات من أجل الاستعداد للاعتماد الوطني والدولي. كما تم في نفس العام إنشاء اللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العامة العلمية والثقافية والمهنية وغيرها من مؤسسات التعليم العالي، والمعنية بالتقييم بانتظام وفقا لمبادئ الموضوعية والحرية والشفافية، جميع أنشطة وأعمال المؤسسات من حيث التسيير، التكوين والبحث العلمي. كما تم أيضا تشكيل المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتنمية التكنولوجية، وهو مسؤول عن التقييم الإستراتيجي ورصد آليات التقييم للسياسة الوطنية والبحث العلمي والتنمية التكنولوجية.¹

ومنذ إنشاء CIAQES قامت بوضع خريطة عمل لها تتألف من:²

- هيكلية وحدات ضمان الجودة على مستوى كل مؤسسة للتعليم العالي؛

- تدريب مدير ضمان الجودة؛

- تطوير نظام مرجعي وطني لضمان الجودة؛

- إنشاء وكالة ضمان الجودة.

تتمثل إحدى المهام المنوطة بـ CIAQES في تطوير نظام مرجعي وطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي (RNAQES)، وذلك بمساعدة من مسؤولي ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية، والذي شكل في نفس الوقت تنويعا للتكوين الذي استفادوا منه خلال عامي (2012) و(2013). وتم تقديم هذا المرجع الوطني للمرة الأولى عام (2014)³، في حين أن عملية التقييم الذاتي قد انطلقت رسميا في مؤسسات التعليم العالي بتاريخ 15 جانفي 2017.⁴ ويتشكل الدليل المرجعي الوطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي من 07 ميادين، كل ميدان منها يضم من 03 إلى 07 مجالات، والمجال بدوره يضم من 02 إلى 06 مراجع، في حين أن كل مرجع يتكون من معيار فأكثر، ولكل معيار مجموعة من الأدلة. والشكل (5-10) يوضح هيكلية هذا الدليل المرجعي.

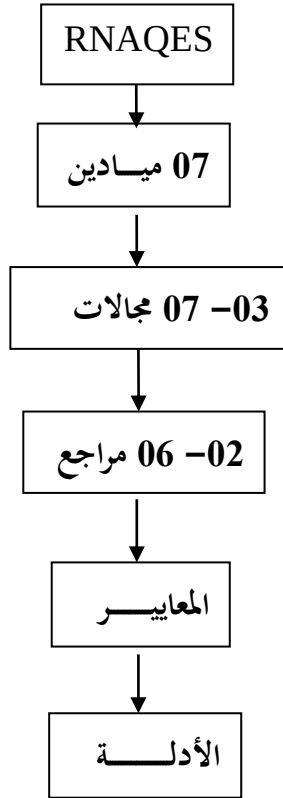
¹ بغداد بن سطايعي، برنامج تمبوس في الجزائر 2002-2013، المكتب الوطني لتبوس، الجزائر، 2014: ص. 13، 14.

² Bakouche Sadak, L'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (contexte et enjeux), au site web : <http://erasmusplus.dz/wp-content/uploads/2018/01/L-Implementation-DE-l-ASSURANCE-Qualite-.pdf>, consulté le: 20/ 04/ 2019.

³ CIAQES, Référentiel National de l'Assurance Qualité (domaines- champs- références), CIAQES, Algérie, 2016 : p 5.

⁴ Bakouche Sadak, op.cit.

الشكل (5-10): هيكلية الدليل المرجعي الوطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي (RNAQES) بالجزائر



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: CIAQES, Référentiel National de l'Assurance Qualité (domaines- champs- références), CIAQES, Algérie, 2016 : p 5

حيث أن المجالات هي عبارة عن النشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية، أما المراجع فهي ما يجب القيام به من طرف المؤسسة لكي تصل إلى تحقيق الأهداف المحددة، والمعيار هو ما يحدد ما يجب القيام به لتجسيد كل مرجع (عمل نوعي أو كمي)، أما الأدلة فهي لتقييم قياس مستوى إنجاز كل معيار. الجدول (5-24) يلخص مكونات الدليل.

الجدول (5-24): مكونات الدليل المرجعي الوطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر

الميدان	المجالات	التفسير	عدد المراجع	عدد المعايير	عدد الأدلة
التكوين	1- وضع عروض التكوين وقيادتها	إقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة وتطوير أو تحسين هذه البرامج	23	49	108
	2- مرافقة الطالب في تكوينه	التكفل الشامل بالطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في المحيط الجامعي			
	3- تقييم ومراجعة الموارد التعليمية	تحديث البرامج التعليمية ومتابعة وتقييم عروض التكوين من أجل التحسين البيداغوجي			
	4- مراقبة التحصيل المعرفي	قياس نتائج التكوين من خلال اللجان			

			البيداغوجية ولجان المداولات	والعلمي للطلبة	
			إقامة نظم تسهل التوجيه والإدماج المهني للخريجين من خلال علاقات التعاون بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي مع الحرص على توظيف الخريجين	5- التوجيه والإدماج المهني	
			ضمان وتحسين تكوين المكونين والباحثين بالاعتماد على التعاون الوطني والدولي	6- التكوين في الدكتوراه	
			تثمين التكوين المتواصل من أجل تحسين وتحديد معارف ومؤهلات المتخرجين سواء القادمون من الأوساط الأكاديمية أو الأوساط الاجتماعية الاقتصادية، وهذا بغرض قياس الدور الاجتماعي للمؤسسة الجامعية	7- التكوين المتواصل	
55	32	17	إنشاء المؤسسة لهيئات مكلفة بتطوير البحث	1- تطوير، هيكلة وتنظيم البحث العلمي	البحث العلمي
			تحديد كفاءات الشراكة بينها وبين مختلف الشركاء	2- العلاقات والشراكات العلمية	
			إقامة طرق للبحث على تثمين البحث	3- تثمين البحث العلمي	
181	53	27	تزويد المؤسسة بنظام معلومات موثوق به وفعال	1- نظام المعلومات	الحكومة
			يعطي وصفا لأدوات إعداد سياسات المؤسسة	2- شروط إعداد السياسات	
			تحديد كفاءات ومسؤوليات ومهام الموارد البشرية والإمكانات المادية التي هم بحاجة إليها	3- تنظيم وقيادة المكونات والمصالح	
			الحرص على تناسب الوسائل البشرية والمادية مع مهام وقيم المؤسسة	4- إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام	
			وضع مقاربات للجودة ملائمة لمهام وقيم المؤسسة	5- مقاربات الجودة	
71	25	14	التأكد من اتخاذ جميع التدابير من أجل استقبال الطلبة والعمال وتزويدهم بالمعلومات الضرورية	1- الاستقبال والتكفل بالطلبة والموظفين	الحياة الجامعية
			اقترح نشاطات رياضية وثقافية على الأسرة الجامعية	2- الأنشطة الثقافية والرياضية	
			إقامة إطار مناسب يغطي جميع الاحتياجات من أجل أفضل نظافة ووقاية للحياة	3- ظروف الحياة والعمل والدراسات للجهات الفاعلة في	

			الجامعة	
			4- المسؤولية المجتمعية	توفير مناخ يشجع على بناء العلاقات الناجحة والمثمرة بين الجامعة والقطاع الاجتماعي الاقتصادي
38	19	17	1- الهياكل الإدارية	تحديد توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة الإدارية
			2- الهياكل البيداغوجية	تبيين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة البيداغوجية
			3- الهياكل العلمية والخاصة بالبحث	تبيين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة
			4- الهياكل الخاصة بالاستضافة	تبيين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للاستضافة والإطعام
			5- الهياكل الرياضية والثقافية	تبيين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة الرياضية والثقافية
70	22	14	1- المشاركة في تنمية الجماعات المحلية	جعل المؤسسة الجامعية فاعلا رئيسيا في التنمية المحلية
			2- العلاقة مع الشركات	يجب أن تسهر المؤسسة على التكوين من أجل الاستجابة للاحتياجات الفعلية للفاعلين الاقتصاديين وتقديم خريجين مناسبين
			3- البحث والتطوير	جعل البحث عنصرا رئيسيا في العلاقة مؤسسة- جامعة
			4- التكوين والمتابعة	تطوير أدوات الإصغاء من أجل تلبية احتياجات الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين تماشيا مع مجالات كفاءتهم وتوقع احتياجاتهم
40	19	11	1- سياسة الانفتاح على العالم	إيجاد الوسائل التي تسمح للمؤسسة بالانفتاح على العالم
			2- الشراكة والحركة	تحديد أنماط الشراكات والحركة والتي من الممكن أنها تعمل على تعزيز الانفتاح على العالم
			3- تبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد	تحديد أنماط وطرق تبادل المعارف والاستفادة المشتركة من الموارد

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: CIAQES, Référentiel National de l'Assurance Qualité (domaines- champs- références), CIAQES, Algérie, 2016.

تعتبر الميادين الأربعة الأولى من الدليل (التكوين، البحث العلمي، الحكامة والحياة الجامعية) مماثلة إلى حد كبير مع المراجع الدولية، ويكمن التميز في المعايير والأدلة الخاصة بها. بينما الميادين الأخرى (الهياكل القاعدية، العلاقة مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي وميدان التعاون) فهي خاصة بهذا الدليل الوطني.¹

الفرع 3: اليقظة البيداغوجية في التعليم العالي بالجزائر

إن اهتمام قطاع التعليم العالي في الجزائر بموضوع اليقظة البيداغوجية يعتبر اهتماما حديثا، حيث أن أول مركز لليقظة البيداغوجية قد أنشأ مع بداية الموسم الجامعي (2009 / 2010) بجامعة مستغانم.² لتعمم التجربة إلى عدة جامعات أخرى، وهو عبارة عن مركز للإعلام والتكوين والتجديد، وفضاء مخصص للعمل الاستشاري البيداغوجي، مفتوح أمام كافة الكفاءات العلمية والجامعية بهدف تحسيس الأوساط التعليمية بالرهانات المستقبلية وذلك عن طريق رصد كل تجديد وإبداع بيداغوجي واستثماره لتجويد التعليم والتكوين واستثماره في تنمية رأس المال البشري.³

وتتمثل مهام مركز اليقظة البيداغوجية في:⁴

- التوعية بأهمية التجديد ونقل التغيرات والمقاربات والطرق والوسائل الحديثة في التعليم؛
- توزيع المعلومات الاستشرافية البيداغوجية عن طريق الإعلام، ونشر ثقافة الرصد؛
- التكوين النوعي للأستاذ والطالب والإداري البيداغوجي وفق المقاربات والطرق الإستراتيجية الجديدة؛
- الإرشاد النفسي والبيداغوجي وفتح فضاء حوارى للإصغاء؛
- الإعلام وتوثيق المستجدات البيداغوجية لكل الفاعلين الأساتذة، الباحثين، الطلبة، وذلك لتحسين التعليم والتكوين.

3-1- المرافقة البيداغوجية للأستاذ الباحث

تماشيا مع مبادئ اليقظة البيداغوجية أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 26 جويلية 2016، قرارا بتنظيم مرافقة بيداغوجية للأستاذ الباحث حديث التوظيف، على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي. حيث تهدف هذه المرافقة إلى تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف خلال فترة التربص من اكتساب معارف ومهارات

¹CIAQES, op.cit, p 5.

²Merniz Afif, The Engineering training of the university professor in Algeria And it's relationship to the quality of evaluation of students' teaching Pedagogical Awareness Center, University of Mostaganem, Algeria Model, Route educational and social science journal, volume 5(6), April 2018: p 855.

³فريق عمل اليقظة، لقاء بيداغوجي، مجلة نشرة اليقظة البيداغوجية، العدد 01، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2019 : ص 36.

⁴نفس المرجع.

في فن التدريس الجامعي.¹ كما أنشأت لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث، والتي تتكفل بضمان السير الحسن لخلايا متابعة هذا البرنامج والموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي.

ومن أبرز الوسائل المسخرة لتسيير ونجاح هذا البرنامج هي الأرضية الرقمية لليقظة البيداغوجية التي أنشأت في شهر أكتوبر عام (2016). والتي تهدف إلى:²

- توفير كل الوثائق والنصوص والدروس المتعلقة بطبيعة المواضيع المدرجة في البرنامج الوطني للتكوين؛
- السهر على التأطير ومرافقة الخلايا المكلفة بضمان متابعة برامج التكوين وتزويدها بالوثائق والنصوص والتعليمات المستجدة؛
- السهر على الإجابة عن كافة استفسارات الأساتذة حديثي التوظيف ومرافقتهم في كافة مناحي الحياة الجامعية؛
- التقييم الدوري لتقدم التكوين عن طريق الاستبيانات وطرح بعض الوضعيات البيداغوجية لمناقشتها وفق نظام الـ LMD والمقاربة بالكفاءات.

انطلقت عملية التكوين لفائدة الأساتذة الباحثين الجدد منذ السنة الجامعية (2016 / 2017)، وبلغت نسبة مؤسسات التعليم العالي المشاركة في برنامج تكوين المكونين 72.64% من مجموع الشبكة الجامعية الوطنية. وبلغ عدد الأساتذة حديثي التوظيف المشاركون 2186 أستاذًا، وكانت نسبة حضورهم هي 92.02%.³

3-2- المرافقة البيداغوجية للطالب

تعرف المرافقة البيداغوجية (الوصاية أو الإشراف) بأنها فضاء حوار بين الطلبة والأساتذة الوصي، تقدم فيه شروحات مناسبة عن موضوعات مختلفة ذات صلة بتكوين الطالب، والهدف من هذه المرافقة هو تحسين نوعية تكوينه بإعلامه وتوجيهه للرفع من قدرته وإمكانية مشاركته في بناء مساره التكويني عن طريق تعظيم حجم العمل الشخصي.⁴ وتعتبر المرافقة البيداغوجية للطالب أحد المستحدثات الجوهرية في إطار فلسفة نظام الـ LMD، إذ تتمحور هذه الفلسفة حول زيادة مشاركة الطالب في بناء وتنفيذ مساره التكويني ضمن منظور التمكين؛ ويمكن

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 932 مؤرخ في 26 جويلية 2016 يحدد كفاءات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الثالث، الجزائر، 2016 : ص 371.

² أهداف أرضية اليقظة البيداغوجية، على موقع الانترنت: <http://pedagogie.mesrs.dz/course/info.php?id=33> ، تاريخ الإطلاع: 24 / 04 / 2019.

³ علي لقط، تقرير عن التكوين والمرافقة البيداغوجية للأساتذة الموظفين حديثا (2017 / 2018)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جانفي 2019 : ص. 6 / 7.

⁴ ميلود قاسم، نظام ل م د في الجزائر بين دافعية التغيير وآليات التطبيق، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 08، الجزائر، 2015 : ص 13.

الوصول إلى الاعتماد على الذات لدى الطالب، الذي يطمح نظام ال LMD إلى تحقيقه، عبر وسائل وأدوات التكوين الذاتي والتقييم الذاتي، والتي يتم تلقينها للطالب من خلال الآلية التنفيذية المتمثلة في المرافقة البيداغوجية¹.

قامت الوزارة الوصية بتوضيح مهمة المرافقة وتحديد كفاءات تنفيذها من خلال المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 3 جانفي عام (2009)، بالتركيز على النقاط التالية:²

– **تنظيم المرافقة البيداغوجية:** تنظم المرافقة البيداغوجية للطلبة من قبل مؤسسة التعليم العالي، حيث يتعين عليها إعلام الطلبة بالترتيبات الموضوعية في مجال المرافقة. كما يجب عليها توفير الفضاء الملائم للاتصال بالطلبة، توضيح النصوص التنظيمية التي تنظم السير البيداغوجي والإداري للمؤسسة، تقديم كل المعلومات المتعلقة بأشكال التكوين المقترحة من مؤسسات التكوين العالي الأخرى، وكل معلومة مفيدة حول المحيط الاجتماعي-الاقتصادي لتوجيه الطالب في اختياراته لمساره التكويني وفي مشروعه المهني.

– **المستفادون من المرافقة البيداغوجية:** تقدم المرافقة البيداغوجية لطلبة السنة الأولى من الطور الأول.

– **المكلفون بالمرافقة البيداغوجية:** يضمن الأستاذ الباحث الممارس في المؤسسة مهمة المرافقة، كما يمكن دعوة المسجلين لنيل شهادة الماستر أو الدكتوراه في المؤسسة للقيام بمهمة المرافقة تحت مسؤولية الأستاذ الباحث المكلف بالمرافقة.

– **الحجم الزمني للمرافقة البيداغوجية:** يلتزم الأستاذ الوصي بحد أقصاه 9 أشهر في السنة، و 4 ساعات في الأسبوع. ولا يمكن تجاوز الحجم الساعي الأسبوعي المحدد.

– **تقييم المرافقة البيداغوجية:** يخضع الأستاذ الوصي لتقييم دوري من فريق ميدان التكوين ورئيس القسم، ولأجل ذلك يلتزم بتقديم تقرير عن نشاطه كل ثلاثة أشهر، ويراعى في تقييم نشاط الأستاذ مدى رضا الطلبة، ويترب عن نتيجة التقييم تجديد الالتزام أو إلغائه. كما تقوم لجنة الإشراف بإعداد تقرير سنوي تقويمي لعملية المرافقة على مستوى المؤسسة، ويتم رفعه إلى الوزير المكلف بالتعليم العالي، ويجب أن يتضمن التقرير على الخصوص تقييم الموارد المسخرة والنتائج المحصل عليها، وذلك لإرساء الممارسات البيداغوجية الحسنة وتعميمها.

¹Zineb Haroun, L'évaluation dans l'espace "tutorat" du système LMD à l'université algérienne: quelle(s) formation(s) pour quel(s) enjeu(x) ?, 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, Fribourg, Suisse, 2013 : p 1.

²الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 6 محرم عام 1430 الموافق 3 يناير سنة 2009، يوضح مهمة الإشراف ويحدد كفاءات تنفيذها، الجريدة الرسمية/ ع 1، الجزائر، 2009 : ص.ص 27، 28.

يواجه تطبيق المرافقة البيداغوجية للطلبة الجامعيين في الجزائر عدة معوقات، كانت السبب وراء عدم الالتزام بهذه المرافقة، سواء من ناحية الطلبة أو الأساتذة وحتى الإدارات في أغلب الجامعات الجزائرية، ومن بين أهم هذه المعوقات:¹

- غياب النظرة الواضحة حول ماهية المرافقة البيداغوجية بالنسبة للأستاذ الوصي، وعدم تحديد ما هو مطلوب منه على وجه الدقة من أجل أداء مهمة المرافقة؛
 - عدم تقبل الطالب لفكرة أن نظام ل م د يعتمد على العمل الشخصي كمطلب أساسي، وبالتالي عدم اهتمامهم بحصص المرافقة البيداغوجية التي هي الآلية التنفيذية للتكون والتقييم الذاتي؛
 - عدم إلزامية حصص المرافقة البيداغوجية يسمح للأستاذ والطالب وحتى الإدارة بعدم إعطائها القدر اللازم من الاهتمام؛
 - بالرغم من الفائدة البيداغوجية التي يجنيها الطالب من المرافقة والتزامه بحضور حصصها، إلا أن عدم وجود مقابل حقيقي لها (كالنقاط مثلا أو شهادة) هو عامل غير محفز بالنسبة له؛
 - تعدد مجالات المرافقة البيداغوجية التي ينبغي للأستاذ الوصي أن يشملها، من مجال معلوماتي وإداري، مجال بيداغوجي، مجال منهجي وتقني ومجال نفسي؛ حيث أن في كل مجال توجد مجموعة من المهام في انتظار الأستاذ، وهو ما يشتت مجهوده ويؤثر على أدائه؛
 - صعوبة تقديم المرافقة البيداغوجية لكل الطلبة نظرا لنقص عدد الأساتذة مقارنة بعدد الطلبة.
- والجدول (5-25) يبين تطور معدل التأطير في التعليم العالي بالجزائر.

الجدول (5-25): تطور معدل التأطير في التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة (2009-2017)

السنوات	2010/2009	2011/2010	2012/2011	2013/2012	2014/2013	2015/2014	2016/2015	2017/2016
الطلبة المسجلين	1034313	1077900	1090592	1124434	1119515	1165040	1315744	1416045
عدد الأساتذة	37688	40140	44448	48393	51299	53622	56061	57628
معدل التأطير	27.44	26.85	24.53	23.23	21.82	21.72	23.46	24.57

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: تقارير الديوان الوطني للإحصائيات "الجزائر بالأرقام" لسنوات 2009، 2010، 2012، 2014، 2017.

¹ راجع كلا من: (بتصرف)

- حليلة قادري ونصيرة بن ناي، إشكالية جودة التكوين في نظام ل م د من خلال تطبيق المرافقة البيداغوجية للطلبة الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 23، الجزائر، 2017.

- بودالي بن عون، أسباب فشل المرافقة البيداغوجية في الجامعة (جامعة الأغواط نموذجاً)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، العدد 11، المجلد 01، جامعة الجلفة، الجزائر، 2018.

- جعني أسماء وأبي مولود عبد الفتاح، معوقات المرافقة البيداغوجية لطلبة السنة الأولى جامعي من وجهة نظر عينة من الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة أولى بجامعة قاصدي مراح ورقلة)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 23، جامعة ورقلة، الجزائر، 2018.

يعكس الجدول (5- 25) تطور معدل التأطير في التعليم العالي الجزائري خلال الفترة (2009- 2017)، حيث أُتخذت سنة 2009 كسنة أساس، وهي السنة التي تم فيها إقرار وتنظيم المرافقة البيداغوجية للطالب من خلال إصدار المرسوم التنفيذي رقم 09- 03 المؤرخ في 3 يناير 2009، الذي يوضح مهمة الإشراف ويحدد كفاءات تنفيذها.

ومن خلال الجدول يلاحظ أن معدل التأطير قد بدأ في الانخفاض منذ السنة (2011 / 2012)، حيث كان في سنة (2009 / 2010) 27.44 طالبا لكل أستاذ؛ واستمر في الانخفاض إلى غاية سنة (2014 / 2015) أين وصل إلى 21.72، ويرجع هذا الانخفاض التدريجي إلى الثبات النسبي في عدد الطلبة المسجلين مع ارتفاع في عدد الأساتذة طوال الفترة (2011- 2015). ليعود هذا المعدل إلى الارتفاع خلال السنتين الأخيرتين، إذ بلغ 23.46 سنة (2015 / 2016) و24.57 سنة (2016 / 2017).

بالرغم من بعض التحسن المسجل، فإن معدل التأطير في التعليم العالي الجزائري لازال بعيدا عن معدل التأطير العالمي المعمول به وهو 14 طالب لكل أستاذ. فمتوسط معدل التأطير خلال الفترة المختارة يكاد يكون ضعف المعدل العالمي. هذا الارتفاع في معدل التأطير يؤثر بشكل سلبي على نجاعة عملية المرافقة البيداغوجية، إذ يصعب من مهمة الأستاذ الوصي في الاهتمام بالجوانب المتعددة للمرافقة التي يتوجب عليه تقديمها للطالب، ويزيد من أعبائه المهنية، مما قد ينعكس سلبا على أدائه في عملية المرافقة.

خلاصة الفصل

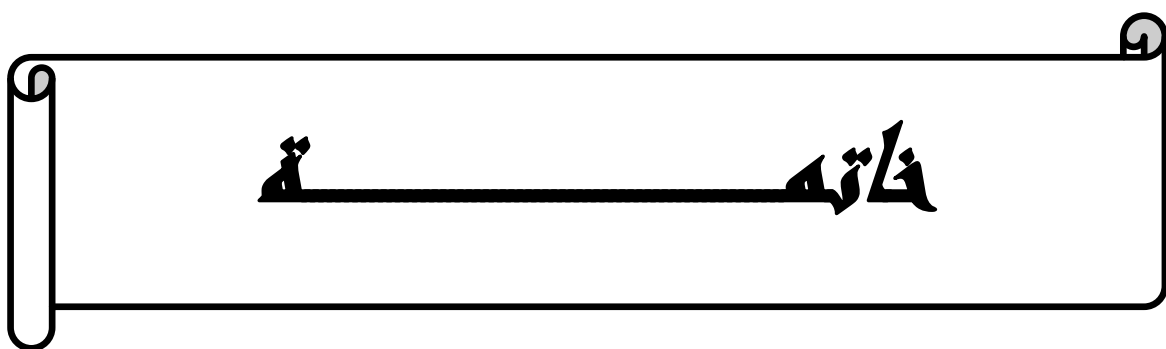
هناك العديد من النقاط الإيجابية في دور التعليم العالي في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر، إذ يساهم في تكوين وتراكم رأس المال البشري المؤهل تأهيلا عاليا، وتوفير الإشراف البيداغوجي الذي يوطر عملية التكوين، وكذا المساهمة في تطوير القدرات المقاولاتية للطلبة، والمساهمة في تطوير الصناعة المحلية والإقليمية من خلال السياسات، البرامج والهيئات التي تسعى إلى تعزيز علاقة مؤسسات التعليم العالي بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي، إلا أن هذه المساعي قد جاءت متأخرة فلم يشرع فيها إلى منذ وقت حديث، ولهذا لا تزال نتائج هذا التقارب متواضعة. كما أن التعليم العالي في الجزائر يساهم في توزيع الدخل، كون خريجيه هم الأكثر توظيفاً مقارنة بمن يملكون مستويات تعليمية أقل، لكن وفي نفس الوقت لا تزال معدلات البطالة مرتفعة بين خريجي التعليم العالي.

وعلى صعيد آخر يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تعزيز بعد الصحة من حيث تعزيز شعور الرضا عن الحالة الصحية لدى الأفراد من ذوي التعليم العالي مقارنة بمن هم من مستوى تعليمي أقل، ولكن من حيث التوجه البحثي للتعليم العالي نحو الصحة ومجالاتها، فهو توجه ضعيف جدا وغير مرض خاصة فيما يتعلق بالبحوث في مجالات ذات أولوية محلية ودولية كالسرطان وأمراض القلب والأوعية الدموية. ويساهم التعليم العالي كذلك في إتاحة التعلم مدى الحياة من خلال سياسة السماح بالعودة إلى التعليم العالي من الوسط الأكاديمي والمهني، وكذا التعليم المتواصل الذي توفره جامعة التكوين المتواصل.

أما فيما يتعلق بدور سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي، فإن مجانية التعليم العالي وديمقراطيته قد سمحت بتوسيع عدد الملتحقين به، مما أثر على نوعية التكوين. كما تم تبني مشروع التكوين عن بعد من أجل جعله في متناول الجميع، إلا أن هذه الخطوة قد جاءت متأخرة كذلك، فإلى الآن لا يزال التعليم عن بعد في الجزائر مجرد سند للتعليم الحضوري. ومن حيث المساواة بين الجنسين في التعليم العالي بالجزائر، يسجل تفوق للإناث في معدلات الالتحاق، بينما يتفوق الذكور في هيئة التدريس. وتنخرط الجزائر في العديد من البرامج والشراكات الدولية من أجل تعزيز التبادل المعرفي، وخاصة منذ تبني نظام الـ LMD إلا أن جاذبيتها الأكاديمية للحراك الطلابي تعتبر جاذبية ضعيفة. وتسعى سياسات التنمية البشرية إلى إنصاف الفقراء في التعليم العالي بالجزائر من خلال توفير المنح المالية، ومجانية الإيواء والإطعام والنقل، إلا أن هذه المنح لا بد أن تعريف تخصيصا وتنظيما أكثر، كونها تستهلك جزء كبير من ميزانية القطاع.

ويكاد يكون التمويل الحكومي هو المصدر الوحيد لتمويل قطاع التعليم العالي في الجزائر، وتعتبر النسبة المخصصة للإنفاق عليه من إجمالي الناتج المحلي نسبة ضعيفة. وفي مجال المواءمة مع سوق العمل، يتم إدراج التربصات المهنية في تكوينات التعليم العالي. وفيما يتعلق بالأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي في الجزائر، يعاني نظام الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي العديد من الاختلالات خاصة في جانب الاستقلالية والمشاركة. أما من حيث نظام إدارة الجودة فإن تطبيق هذا الأسلوب وتوحيد معاييرها على المستوى الوطني قد جاء متأخرا،

حيث شرع في عملية تجسيده عام (2017). كما تعتبر كذلك اليقظة البيداغوجية اهتماما حديثا في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، من خلال إنشاء مراكز اليقظة البيداغوجية على مستوى مؤسسات التعليم العالي، والتي تهتم بالدرجة الأولى بتنظيم المرافقة البيداغوجية لصالح الطالب والأستاذ الباحث حديث التوظيف.



خاتمة

إن التنمية البشرية هي في الأساس عملية توسيع الحريات الحقيقة التي يتمتع بها الناس، وتوسيع الحريات هو الغاية من التنمية البشرية والوسيلة لتحقيقها في نفس الوقت. فمن منظور الغاية، يتم إثراء الحياة البشرية بتوسيع القدرات حيث يعتبر التعليم من ضمن أهم هذه القدرات. أما من منظور الوسيلة أو الأداة، فإن نفس هذه القدرات (التعليم مثلا) تعتبر أداة شديدة الفعالية والكفاءة للإسهام في التقدم وتحقيق التنمية البشرية. وبالتالي فإن العلاقة التبادلية بين التعليم العالي والتنمية البشرية تسير وفق مسارين يغذي أحدهما الآخر؛ يتمثل المسار الأول في كون التعليم العالي أداة لتحقيق التنمية البشرية، بينما يتعلق المسار الثاني باعتبار توسيع التعليم العالي غاية من غايات التنمية البشرية.

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على منظومة التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية، حيث قمنا أولا بتقديم الإطار النظري للدراسة الذي تضمن مدخلا إلى التنمية البشرية، سياسات التعليم العالي وإصلاحاته، والمقاربة بين التعليم العالي والتنمية البشرية. بعد ذلك قمنا باستعراض صورة وصفية عامة عن التعليم العالي في الجزائر من خلال التركيز على نشأته، هيكلته، ثم الإصلاحات التي شهدتها منظومة التعليم العالي في الجزائر. كما تناولنا واقع التنمية البشرية في الجزائر من خلال عرض وتحليل مؤشراتنا. وأخيرا تطرقنا إلى واقع التعليم العالي في الجزائر ضمن إطار متطلبات التنمية البشرية.

مناقشة الفرضيات ونتائج الدراسة

تم تأكيد الفرضية الأولى: "اصطدم تطبيق إصلاح الـ (LMD) في الجزائر بمجموعة من العوائق أدت إلى بروز مجموعة من الاختلالات في منظومة التعليم العالي"، استنادا إلى النتائج التالية:

- تنوع شهادات الليسانس في منظومة التعليم العالي بالجزائر بشكل مفرط؛
- عدم توحيد وضبط آليات الانتقال من طور إلى آخر على المستوى الوطني؛
- ضعف التواصل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الاقتصادي، في حين أن نجاح نظام الـ LMD يتطلب وجود علاقة متينة بين هاذين الطرفين؛
- عدم مواكبة أساليب التسيير الإداري بالشكل الكافي والمناسب لمتطلبات الإصلاح؛
- تنوع في نمط الدكتوراه ما أدى إلى خلق فوارق وهمية بين هذه الأنماط وسوء فهم لدى المجتمع والمؤسسات الاقتصادية.

خاتمة

تم نفي الفرضية الثانية: "تشهد التنمية البشرية في الجزائر تحسنا ملحوظا حسب ما تعكسه مؤشرات البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (PNUD)"، استنادا إلى النتائج التالية، والتي كان أغلبها سلبيا:

- تسجل الجزائر تقدما في الترتيب الدولي للتنمية البشرية، وتحسنا في قيمة مؤشر الـ IDH وذلك في الأبعاد الثلاثة للتنمية البشرية (بعد الحياة الصحية، بعد المستوى التعليمي وبعد مستوى المعيشة)؛

- لا تتوزع عوائد التنمية البشرية بشكل متساوي على الأفراد في الجزائر، حيث أن هناك خسارة في قيمة دليل التنمية البشرية بسبب ذلك، وتعزى هذه الخسارة إلى عدم المساواة في بعد التعليم بالدرجة الأولى، ثم عدم المساواة في العمر المتوقع عند الولادة وأخيرا عدم المساواة في الدخل؛

- دليل التنمية البشرية للذكور أعلى منه للإناث في الجزائر؛

- العمر المتوقع عند الولادة للإناث أعلى منه لدى الذكور في الجزائر؛

- يرتفع متوسط عدد سنوات الدراسة للذكور مقارنة بالإناث في الجزائر، إلا أنهم يتفوقون على الذكور من حيث العدد المتوقع لسنوات الدراسة؛

- توجد فجوة كبيرة بين نصيب الفرد من الدخل الوطني الإجمالي للذكور ونصيب الإناث منه في الجزائر، حيث أن نصيب الذكور أكبر بكثير من نصيب الإناث؛

- لم يتم بعد التحكم في نسبة وفيات الأمهات في الجزائر، فهي متذبذبة بين الانخفاض والارتفاع؛

- شهدت نسبة الإناث في المقاعد النيابية نقلة كبيرة في الجزائر مما يدل على أن هناك سعي لتمكين المرأة من المشاركة السياسية؛

- تسجل الجزائر تراجعا في نسبة الإناث والذكور من السكان ذوي التحصيل العلمي الثانوي على الأقل، ويسجل تفوق للذكور على الإناث في هذا المؤشر؛

- تسجل الجزائر انخفاضا في القوى العاملة للإناث والذكور إلا أن مشاركة الذكور تبقى أعلى بكثير من مشاركة الإناث.

تم تأكيد الفرضية الثالثة: "يساهم التعليم العالي جزئيا في تحقيق التنمية البشرية في الجزائر من خلال المشاركة في النمو وتوزيع الدخل، تعزيز بعد الصحة ودعم التعلم مدى الحياة للأفراد"، استنادا إلى النتائج التالية، والتي كان معظمها إيجابيا:

خاتمة

- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في عملية بناء وتكوين رأس المال البشري بشكل كبير وذلك من خلال استقباله لأعداد متزايدة من المسجلين في التعليم العالي، حيث أن ما يقارب الثلثين من الزيادة المطلقة لإجمالي المسجلين مردها إلى ارتفاع معدل التسجيل الخام في التعليم العالي؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر في تراكم مخزون رأس المال البشري ذي التكوين العالي، من خلال ارتفاع عدد الخرجين الذي زاد بما يفوق الضعفين؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تعزيز وتطوير الإشراف البيداغوجي الذي يؤثر عملية تكوين رأس المال البشري في مؤسسات التعليم العالي، حيث تضاعف عدد هيئة التدريس بما يفوق الضعفين، وزاد استقرارها بالاعتماد أكثر على الأساتذة الدائمين؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في بناء قدرات ريادة الأعمال لدى الطلبة وتنمية روح المقاولاتية من خلال شراكة "دار المقاولاتية"؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تشجيع وتثمين براءات الاختراع، إذ ينتج قطاع التعليم العالي ما نسبته 89.44% من إجمالي براءات الاختراع في الجزائر؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في مساندة المشاريع المبتكرة ذات الصلة المباشرة بالبحث، ويساعد أصحابها على تجسيدها من خلال الدعم المادي والمعنوي وذلك في إطار حاضنات الأعمال المستحدثة في الوسط الجامعي، لكن وبالرغم من عراقة فكرة تواجد حاضنات أعمال في الوسط الجامعي، إلا أنها لم تجسد في الجزائر إلا منذ عام (2013)، مما سمح بتفويت فرص كثيرة لاستغلال أبحاث وأفكار الطلبة والخرجين في خدمة الصناعة المحلية والإقليمية وتعزيز النسيج المؤسسي في محيط مؤسسات التعليم العالي؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تحويل الأبحاث والمشاريع العلمية إلى مؤسسات محلية وإقليمية من خلال بعض الهيئات والبرامج والشراكات الدولية؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في توزيع الدخل من حيث أن حيازة شهادة في التعليم العالي تعطي فرصة أكبر للأفراد في التوظيف مقارنة بمن يحوزون شهادة في التكوين المهني ومن لا يحوزون شهادة، لكن وبالرغم من تسجيل انخفاض في نسبة البطالة بين خريجي التعليم العالي إلا أنها لا تزال نسبة مرتفعة؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في جعل الأفراد يملكون شعورا شخسيا جيدا حول حالتهم الصحية مقارنة بالأشخاص من مستويات تعليمية أقل أو بدون مستوى تعليمي؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في الحد من انتشار الأمراض المزمنة بين ذوي التعليم العالي مقارنة بالأشخاص من مستويات تعليمية أقل أو بدون مستوى تعليمي؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تعزيز التوجه البحثي نحو الصحة ومجالاتها، حيث تضاعف بستة مرات عدد البحوث في الطب المنشورة ضمن مجلات عالمية مصنفة، إلا أن عددها مقارنة ببعض الدول المتقدمة، النامية والعربية يكاد يكون مهملا إلى جانب عددها في هذه الدول، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا تمثل البحوث

خاتمة

المنشورة في مجال السرطان والقلب، وهي مواضيع ذات أهمية محلية وعالمية، إلا نسبة صغيرة جدا من إجمالي البحوث الطبية المنشورة في مجلات عالمية مصنفة؛

- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تحقيق التعلم مدى الحياة من خلال سماح نظامه للأشخاص من الوسط المهني أو الأكاديمي بالعودة إلى التعليم العالي ومواصلة الدراسة للحصول على شهادة ليسانس أو ماستر؛
- يساهم التعليم العالي في الجزائر، في تحقيق التعلم مدى الحياة من خلال ما توفره جامعة التكوين المتواصل من أنماط متنوعة من التعليم المستمر، وهي نمط التكوين الحضوري، نمط التكوين عن بعد، ونمط التكوين حسب الطلب.

تم تأكيد الفرضية الرابعة "تساهم سياسات التنمية البشرية في توسيع التعليم العالي في الجزائر من خلال إتاحتها للجميع، ضمان المساواة بين الجنسين فيه، تدويله وإنصاف الفقراء فيه"، استنادا إلى النتائج التالية، التي كان معظمها إيجابيا:

- تساهم سياسات التنمية البشرية في الجزائر، في إتاحة التعليم العالي للجميع، من خلال ديمقراطية ومجانية التعليم، حيث يمكن لكل حامل شهادة بكالوريا الولوج إلى التعليم العالي، إلا أن ذلك قد أدى من جهة أخرى إلى ارتفاع عدد الملتحقين به، مما حول التركيز إلى التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي؛
- تساهم سياسات التنمية البشرية في الجزائر، في إتاحة التعليم العالي للجميع، بتشجيع الاتجاه نحو تنوع أنماط التعليم العالي من خلال تبني مشروع التعليم عن بعد والذي يهدف إلى رقمنة مضامين المؤسسات الجامعية، ثم الوصول إلى التعلم الإلكتروني، وعلى المدى البعيد تحقيق مرحلة التعلم عن بعد، إلا أن التعليم عن بعد لا يزال مجرد سند للتعليم الحضوري في الجزائر، وذلك بسبب تأخر تبني مشروع التعليم عن بعد ورقمنة المضامين التعليمية؛
- تساهم سياسات التنمية البشرية في الجزائر، في تعزيز المساواة بين الجنسين في التعليم العالي، حيث تحضن الإناث بفرص عالية في الالتحاق بالتعليم العالي، إذ ينحاز إليهن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم العالي في الجزائر، لكن لا تزال نسبة الإناث من الهيئة التدريسية بالتعليم العالي، رغم ارتفاعها، أقل من نسبة الرجال؛
- تساهم سياسات التنمية البشرية في الجزائر، في توسيع التعليم العالي عن طريق تدويله، من خلال تعزيز الشراكات والتعاون الدولي في مجال التعليم العالي، بالانضمام إلى عدة برامج دولية مثل TEMPUS، ERASMUS MUNDUS، ERASMUS +
- تساهم سياسات التنمية البشرية في الجزائر، في إنصاف الطبقات الفقيرة في التعليم العالي، من خلال سياسة المنح المالية المقدمة للطلبة من ذوي العائلات الفقيرة وذات الموارد المحدودة لجعل أكبر عدد منهم يتابع دراسته في التعليم العالي؛

- تساهم سياسات التنمية البشرية في الجزائر، في إنصاف الطبقات الفقيرة في التعليم العالي، من خلال توفير مجانية الإيواء والإطعام والنقل للطلبة، إلا أن تقديم خدمات النقل والإيواء والإطعام المجاني لكافة الطلبة وعدم

خاتمة

اقتصارها على فئة الطلبة الفقراء من ذوي العائلات محدودة الدخل، أمرا مكلفا جدا ويستهلك جزء معتبرا من ميزانية القطاع.

- تراجع عدد الطلاب الجزائريين المسجلين بالخارج؛

- سلبية صافي تدفق الحراك الطلابي الدولي بالجزائر، مما يعني ضعف الجاذبية الأكاديمية للجزائر؛

تم تأكيد الفرضية الخامسة: "تعتبر سياسة الإنفاق والمواءمة مع سوق العمل في قطاع التعليم العالي غير مناسبة، كما لا يتم الاعتماد على الأساليب الحديثة في إدارة التعليم العالي بالجزائر"، استنادا إلى النتائج التالية، والتي كان معظمها سلبيا:

- نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي هي أعلى مقارنة ببعض الدول العربية، إلا أنها تبقى نسبة متدنية بالنظر إلى أهمية القطاع والذي يجب أن يعطى أولوية أكبر ضمن سياسة الإنفاق الحكومي؛

- في مجال المواءمة مع سوق العمل، ومن أجل مواءمة تكوين خريجي التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، يتم إدراج التربصات المهنية في تكوينات التعليم العالي، وتنفيذ برنامج وطني لعقود التشغيل الأولية من أجل الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، بالرغم من ذلك تسجل الجزائر معدلا متدنيا لتوظيف الخريجين مقارنة ببعض الدول العربية، وكذلك أضعف متوسط رواتب للمتخرجين الجدد؛

- في مجال توجه الإدارة، تعطي سياسات إدارة موظفي التعليم العالي أهمية لربط زيادة الرواتب أو العلاوات بالأداء سواء بالنسبة لهيئة التدريس أو لباقي موظفي مؤسسات التعليم العالي؛

- في مجال الاستقلالية، تتمتع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر باستقلالية في قرارات تدريب وترقية الموظفين، وحرية امتلاك المباني والأراضي والمعدات، إلا أنها لا تتمتع بالاستقلالية الكافية في المسائل الأكاديمية والمالية والخاصة بالموارد البشرية؛

- في مجال المساءلة، تخضع مؤسسات التعليم العالي للمساءلة في مجال النزاهة المالية بدرجة كبيرة، إلا أنها تملك أقل معدل لتقارير المراجعة المتاحة للجهات الفاعلة للإطلاع عليها، مقارنة ببعض الدول العربية؛

- في مجال إدارة الجودة، تم وضع وتقديم مرجع وطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر، وانطلقت عملية التقييم الذاتي رسميا في مؤسسات التعليم العالي وفقا لهذا الدليل، إلا أن أغلب أنظمة ضمان الجودة المتوفرة في مؤسسات التعليم العالي هي أنظمة داخلية، تليها الأنظمة الخارجية التي تقع تحت مسؤولية الحكومة، بينما لا توجد تماما أنظمة ضمان جودة خارجية مستقلة؛

- في مجال اليقظة البيداغوجية، تم استحداث مراكز لليقظة البيداغوجية على مستوى مؤسسات التعليم العالي. وتوفير المرافقة البيداغوجية لكل من الطالب والأستاذ الباحث حديث التوظيف، إلا أن تنظيم المرافقة البيداغوجية

خاتمة

للطالب لم يواكب اعتماد نظام ال LMD، حيث تم وضع الإطار التشريعي لها عام (2009)؛ كما أن هناك عدم الالتزام بتقديم المرافقة البيداغوجية للطلاب في بعض الجامعات وعدم إعطائها الأهمية اللازمة من قبل الطالب، الأستاذ وحتى الإدارة؛

- يتسم نظام التعليم العالي في الجزائر بالمركزية الشديدة، بحيث لا يترك لمؤسسات التعليم العالي مجالاً لتلبية الاحتياجات المحلية في حينها والتخصص وتطوير مزايا تنافسية، ولا يعتمد كثيراً على أسلوب المشاورات واسعة النطاق في وضع بيان إستراتيجية مؤسسات التعليم العالي في الجزائر؛
- يرشح رئيس الجامعة من قبل الحكومة ولا يشارك أعضاء الجامعة في هذا القرار؛
- ليس هناك سقف محدد لسنوات ولاية رئيس الجامعة؛
- يرشح العمداء من قبل الحكومة أيضاً؛
- يمثل التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي نسبة 99% بينما هناك مؤسسات قليلة جداً لديها إمكانية الوصول إلى القروض والتمويل من المؤسسات الدولية أو الخدمات التعاقدية كالاستشارات التي تقدمها، ولا تمثل رسوم التعليم سوى 1% من ميزانية مؤسسات التعليم العالي؛
- تعتبر مشاركة أصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر متدنية جداً، حيث لا يمنح التمثيل للخريجين أو حتى القطاع الخاص؛

مقترحات الدراسة

وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها فقد ارتأينا اقتراح ما يلي:

- تعميم وتعزيز إقامة حاضنات أعمال في الوسط الجامعي عبر كامل التراب الوطني من أجل ضمان تساوي فرص استغلال الأبحاث والاختراعات ولخدمة التنمية المحلية؛
- إعطاء التكوين النوعي اهتماماً أكثر من خلال إيجاد حلول مناسبة تتماشى وسياسة ديمقراطية التعليم العالي ومجانيته، كتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي وتوفير كل التسهيلات اللازمة لذلك، مما سيساعد في تخفيف الضغط الكمي القائم على المؤسسات العامة للتعليم العالي، وبالتالي التأثير إيجاباً في نوعية التكوين؛
- تسريع وتيرة اعتماد التعليم عن بعد كنمط تعليم قائم بذاته وليس مجرد سند للتعليم الحضوري، والعمل بحرص أكبر على رقمنة كل المضامين التعليمية وتوفير كل الوسائل والسبل لإدماج الرقمنة في قطاع التعليم العالي، وذلك لأجل إتاحة التعليم العالي للجميع وزيادة فرص الالتحاق أمام جميع فئات المجتمع؛

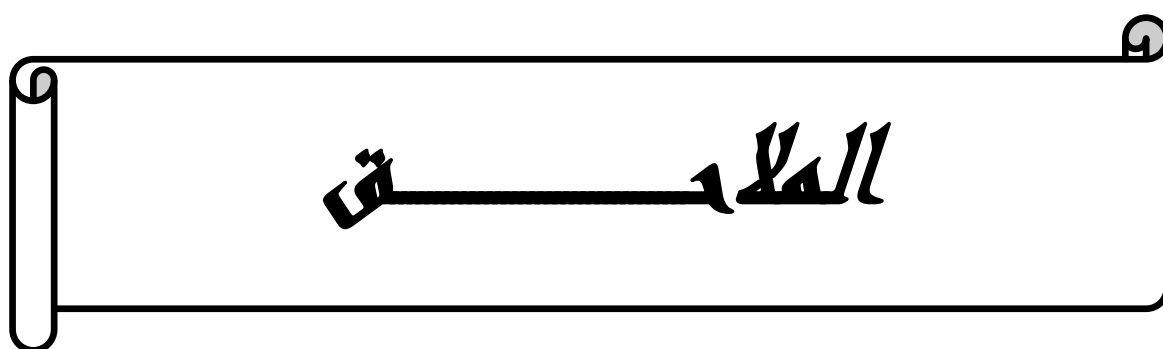
خاتمة

- العمل على تعزيز الجاذبية الأكاديمية لقطاع التعليم العالي بالجزائر من أجل استقطاب عدد أكبر من الطلبة الأجانب، عن طريق تطوير المناهج ومقاربتها أكثر مع المناهج الدولية، وتحسين مقروئية الشهادات؛
- إعادة ضبط شروط الاستفادة من خدمات النقل والإيواء والإطعام وحتى المنح المالية، حيث يتم استهداف الشرائح الطلابية الأكثر هشاشة في المجتمع، وهذا سيسمح بالرفع من جودة هذه الخدمات ومن قيمة المنح المالية؛
- الاتجاه أكثر نحو لا مركزية مؤسسات التعليم العالي وإعطائها الحرية للاستجابة للاحتياجات المحلية في حينها مما سيعزز من اندماجها ومشاركتها في خطط التنمية المحلية والنهوض بالأقاليم وفقا للمزايا الخاصة بها والخصوصية التي تتمتع بها؛
- إعادة النظر في تحديد الصلاحيات لمسيرتي مؤسسات التعليم العالي، وضبط إجراءات الترشح خاصة بالنسبة لرئيس الجامعة وعميد الكلية بما يسمح بمشاركة أصحاب المصالح في عملية الاختيار، وتحديد سقف محدد لسنوات ولايتهم؛
- إيجاد سبل من أجل تنويع تمويل قطاع التعليم العالي وعدم الاعتماد التام على التمويل الحكومي، كتعزيز إمكانية وصول مؤسسات القطاع إلى القروض والقيام باستثمارات ربحية؛
- الاهتمام أكثر بتوفير أنظمة خارجية مستقلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي مما سيعطي مصداقية أكبر للمؤسسات ويعزز من صورتها خاصة على المستوى الدولي؛
- لا بد ألا ينتهي دور مؤسسات التعليم العالي عند تسليم شهادات التخرج فقط، بل يجب أن يمتد إلى المساهمة في توظيف هؤلاء الخريجين، وذلك عن طريق التقريب بين الطلبة وعالم الشغل من مؤسسات اقتصادية وعمومية، وإعطاء الدعم والتوجيه للطلبة من أجل تكييف مسارهم التكويني بما يتوافق ومتطلبات عالم الشغل وتصورات الطلبة حول وظيفتهم المستقبلية، وتعزيز روابط مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع المحلي وعلى وجه الخصوص بالنسيج المؤسسي الصناعي والخدمي في المنطقة؛
- الاتجاه أكثر نحو ممارسات الشفافية والإفصاح في قطاع التعليم العالي من خلال إتاحة تقارير المراجعة وغيرها لأصحاب المصالح للإطلاع عليها، وتوسيع مشاركتهم في اتخاذ القرارات خاصة بالنسبة للطلبة وممثلي القطاع الخاص؛
- إلزامية تقديم المرافقة البيداغوجية لكل طالب وبنفس التصور والأهداف التي جاء به نظام ال LMD.

آفاق الدراسة

تبقى الدراسة ومجال البحث مفتوحا لتناول جوانب أخرى هامة في موضوع التعليم العالي في الجزائر، ومن بين هذه الجوانب:

- دور التعليم العالي في التحول نحو اقتصاد المعرفة في الجزائر؛
- رهان التعليم المفتوح في الجزائر من أجل تحقيق التعليم للجميع.



الملحق 1

ترتيب مؤسسات التعليم العالي من حيث عدد براءات الاختراع لعام 2017

n°	Etablissement	Nombre brevets	domaines
Enseignement Supérieur			
		2016-2017	
01	Université de Blida 1	20	Physique-Mécanique-Chimie-Aéron.
02	Université de Boumerdes	11	TI- Chimie-Electronique
03	Université Sciences et Technologies Houari Boumedienne	10	Technologie-Industrie
04	Université de Biskra	09	Physique
05	Université de Sidi Bel Abbés	09	TI (Industrie de Plastique)-Trait. Eaux
06	Université de Constantine 1	08	Constructions Fixes
07	Université de Sétif 1	08	Techniques Industrielles (Plastique) Pharmaceutique
08	Université d'Oran -Sénia	05	Techniques Industrielles
09	Université de Laghouat	05	Physique-Mécanique
10	Université d'Ouargla	05	Physique
11	Université de Jijel	04	Physique
12	Université de Bejaïa	03	Physique
13	Université de Tlemcen	03	Physique-TIC
14	USTO Mohamed Boudiaf - Oran	03	Electronique
15	Université de Médéa	02	Santé-Génie des procédés-Electronique
16	ENS des Sciences de la Mer et AL	02	Sciences de la Mer
17	Université d'Adrar	01	Traitement des déchets, Energies renouvelables et environnement
18	Université d'Annaba	01	Technologie-Industrie
19	Université de Batna	01	Physique
20	Université de Béchar	01	Constructions Fixes-Tech. Industrielles
21	Université de Khenchela	01	Physique
22	Université de Tizi-ouzou	01	Physique
23	Ecole Nationale Supérieure Polytech. Alger	01	Energie-Technologie
24	ENP d'Oran (ex.ENSET)	01	Physique
Total		115	

المصدر : DGRSDT, Elément de la propriété intellectuelle & état des lieux des brevets 2017, MESRS, Algérie,

2017 :p. p 8, 9.

الملحق 2

ترتيب مراكز البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من حيث عدد براءات الاختراع لعام

2017

01	Centre des Energies Renouvelables (CDER)	53	ER/Dessalement /Désinfection des Eaux
02	Centre des Technologies Avancées (CDTA)	15	Technologie - Electronique- Physique
03	Centre des Semi-conducteurs (CRTSE)	08	Physique – Optoélectronique-Energie
04	Centre en technologie industrielle (CRTI)	05	Technologie - Electricité-Physique
05	Centre Analyses Physico-chimiques (CRAPC)	04	Chimie-Hydrocarbures
06	Centre Information Scientifique (CERIST)	02	Technologie de l'Information-Transports
07	Centre sur le Régions Arides (CRSTRA)	03	Agriculture-Risque-Ensablement
Total		90	

المصدر: DGRSDT, Elément de la propriété intellectuelle & état des lieux des brevets 2017, MESRS, Algérie,

2017 :p. p 9.

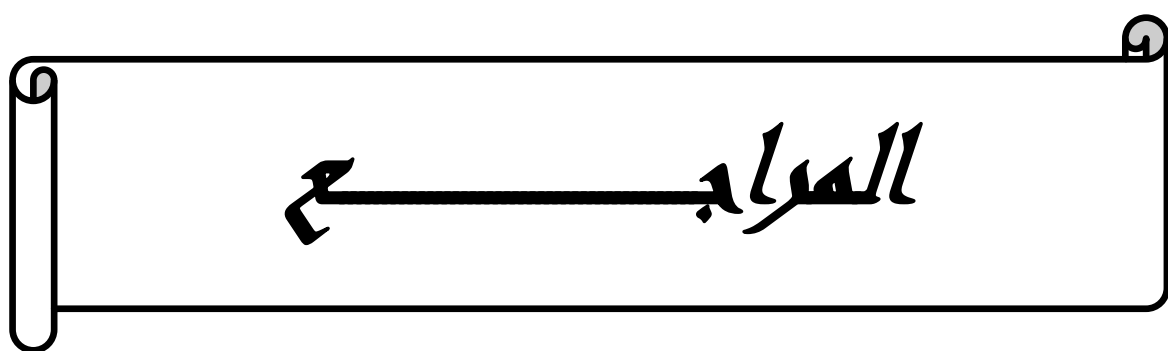
الملحق 3

مساهمة الجامعات الجزائرية في مشاريع شراكات إيراسموس موندوس للفترة (2007-2013)

N°	Institution	Project title	Année de sélection (nombre de partenariats sélectionnés)						
			2007 (1)	2008 (1)	2009 (1)	2010 (1)	2011 (3)	2012 (4)	2013 (4)
1	Université Badji Mokhtar d'Annaba	L01 Nice	x						
		Al Idrisi					x		
		Al Idrisi II							x
		BATTUTA							x
2	Université M'hamed Bouguerra de Boumerdès	L01 Nice	x						
		EMMAG						x	
		Green IT						x	
3	Ecole Normale Supérieure	L01 Nice	x						
4	Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem	MARE NOSTRUM					x		
		EMMAG						x	
		BATTUTA							x
5	Université Aboubekr Belkaid de Tlemcen	AVERROES 3				x			
		AVERROES 4					x		
		EU-METALIC						x	
		EU-METALIC II							x
6	Université d'Alger 1	Al-Fihri						x	
		EU-METALIC						x	
		EU-METALIC II							x
7	Université de Bejaia	L01 Montpellier		x	x				
		AVERROES 3				x			
		AVERROES 4					x		
		Green IT						x	
		UNETBA							x
		BATTUTA							x
8	Université Ferhat Abbas de Sétif	AVERROES 4					x		
9	Université Hasiba Benbouali de Chlef	Al Idrisi					x		
10	Université Mentouri de Constantine	L01 Montpellier		x	x				
		AVERROES 3				x			
		AVERROES 4					x		
		BATTUTA							x
11	Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou	MARE NOSTRUM					x		
		AVERROES 4					x		
12	Université d'Oran	L01 Montpellier		x	x				
		AVERROES 3				x			
		EMMAG						x	
13	Université des Sciences et Technologie Mohamed Boudiaf d'Oran	Al Idrisi					x		
		MARE-NOSTRUM					x		
		Al Idrisi II							x
14	Université 8 Mai 1945 Guelma	UNETBA							x
15	Université Hadj Lakhdar Batna	BATTUTA							x
16	Chambre de Commerce et d'Industrie Dahra, Mostaganem	BATTUTA							x

المصدر: Baghdad Benstaali, Le programme ERASMUS MUNDUS en Algérie (contribution des institutions

Algérienne au programme), bureau national Tempus Algérie, Algérie, 2014 : p 17



قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

1- الكتب

- إبراهيم مراد الدعمة، التنمية البشرية - الإنسانية - (بين النظرية والواقع)، دار المناهج، عمان، 2009
- أحمد العيسى، إصلاح التعليم في السعودية (بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية)، الطبعة 01، دار الساقى، لبنان، 2009.
- أمريتيا سن، فكرة العدالة، ترجمة مازن جندلي، الطبعة 01، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2010.
- أمين جلال، خرافة التقدم والتخلف (العرب والحضارة الغربية في مستهل القرن الواحد والعشرين)، الطبعة الثانية، دار الشروق، القاهرة، 2008.
- جمال حلاوة، علي صالح، مدخل إلى علم التنمية، الطبعة 01، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، 2010.
- جون ستيوارت ميل، عن الحرية، ترجمة هيثم كامل الذبيبي، على موقع الانترنت: <https://docs.google.com/file/d/0B4tdKbWs3AxXeTBaWTgtdkZkLU0/edit?pref=2&pli=1> ، تاريخ الإطلاع: 2016 /03/24.
- الربيعي سعيد بن حمد، التعليم العالي في عصر المعرفة (التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل)، دار الشروق، عمان، 2007.
- رعد سامي عبد الرزاق التميمي، العولمة والتنمية البشرية المستدامة في الوطن العربي، الطبعة 01، دار دجلة، الأردن، 2008.
- عبد الجبار محمود العبيدي، خرافة التنمية والتنمية البشرية المستدامة (دراسات في إشكالية الفكر الاقتصادي)، الطبعة 01، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- عبد الخالق عبير، التنمية البشرية وآثارها على تحقيق التنمية المستدامة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2014.
- عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، نظام ل م د (ليسانس - ماستر - دكتوراه)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
- عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة 03، دار وائل، عمان، 2008.
- علي بن عبده الأملعي، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بين الأصالة والمعاصرة، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2009.

- كارل ماركس، رأسمال (نقد الاقتصاد السياسي)، ترجمة فهد كم نقش، الجزء 01، دار التقدم، موسكو، 1985.

- محمد شحرور، الكتاب والقرآن، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بدون ذكر سنة النشر.

- مصطفى هاني بني، السياسات التعليمية والنظام السياسي، دار جرير، عمان، 2007.

- هدى زوير مخلف الدعيمي، عدنان داود العذاري، الاقتصاد المعرفي وانعكاساته على التنمية البشرية (نظرية وتحليل في دول عربية مختارة)، الطبعة 01، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2010.

- ياسر خالد سلامة، اقتصاديات التعليم، الطبعة 01، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2010.

2- الأطروحات

- بوطيبة فيصل، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه في الاقتصاد، تخصص اقتصاد التنمية، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، الجزائر، 2009/2010.

- سمية الزاحي، مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر (دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة، عنابة وسكيكدة)، أطروحة دكتوراه، تخصص علم المكتبات، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2013/2014.

3- المقالات

- عمر عبید حسنة، إحياء دور الوقف لتحقيق التنمية، على موقع الانترنت:

http://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=3&BookId=2098&CatId=201&startno=0، تاريخ الإطلاع: 2016/03/12.

- محمد عدنان وديع، مؤشرات التنمية، مجلة جسر التنمية، العدد 02، المجلد 01، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2002.

- يمن محمد حافظ الحماسي، مفهوم مؤشرات النوع الاجتماعي وأنواعها (معايير وخطوات إعدادها)، جامعة عين شمس، على موقع الأنترنات:

<http://www.mof.gov.eg/equality-finalweb/systempages/wrshafiles/m3.pdf>، تاريخ الإطلاع: 2016/02/10.

- ملكة أبيض، التعليم العالي: تغيرات في السياق واستجابات لاحقة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 25، 1990.

- براهيم صباح وعوفي مصطفى، الجامعات العربية بين واقع التحديات والعولمة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 09، الجزء 01، جامعة ورقلة، ديسمبر 2012.

- نصر الدين غراف، التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية، مجلة RIST، العدد 02، المجلد 19، الجزائر.

- جواد كاظم لفته، روية في إشكالية المؤسساتية لإدارة منظومة التعليم العالي في العراق، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد 07، العدد 26، العراق، 2010.
- وسن محسن حسن، التعليم الجامعي والتنمية البشرية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 46، بغداد، 2015.
- نبأ عبد الحسين وميسون باقر مهدي، التعليم العالي في العراق (مسيرته - ملامح تطوره) خلال المرحلة 1932م - 1958م، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 47، العراق، 2015.
- سلوى بنت محمد المحامدي، العولمة وأثرها على التعليم العالي، على موقع الانترنت، http://www.riyadhalelm.com/researches/12/35awlamah_taiem.pdf، تاريخ الإطلاع: 2016/07/12.
- داخل حسن جريو، التعليم العالي في عصر العولمة، مجلة فيلادلفيا الثقافية، العدد 08، جامعة فيلادلفيا، الأردن، بدون ذكر سنة النشر.
- محمد عبد الله العتيبي، الديمقراطية التربوية في جامعة الكويت، 2011، على موقع الانترنت: <http://m-alotaibi.com/site/?p=32>، تاريخ الإطلاع: 2016 / 07 / 14.
- صدقي كبلو، ديمقراطية التعليم، مجلة احترام، العدد 01، السودان، 2005، على موقع الانترنت: http://www.sudan-forall.org/sections/ihitiram/documents/IHTIRAM%202nd%20ISSUE/march06_sidgikaballo.htm، تاريخ الإطلاع: 2016/07/14.
- علي أسعد وطفة، الديمقراطية التربوية بين مسؤولية المدرسة ومسؤولية المجتمع، على موقع الانترنت: http://tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbia/aldimoucratia%20altarbaouia.pdf، تاريخ الإطلاع: 2016/07/15.
- فاروق جعفر عبد الحكيم، حوكمة الجامعات مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة، مجلة العلوم التربوية، العدد 01، الجزء 02، جانفي 2011، القاهرة.
- جمال حلاوة ونداء دار طه، واقع الحوكمة في جامعة القدس، مجلة أداء المؤسسة الجزائرية، العدد 02، 2013.
- أحمد عزت، بحث قانوني حول مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها، على موقع الانترنت: www.qadaya.net/node/3068، تاريخ الإطلاع: 2016/10/18.
- يعقوب عادل ناصر الدين، إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد 02، المجلد 01، جامعة المنصورة، مصر، بدون ذكر سنة النشر.

- زرقان ليلي، إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية (دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف)، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 16، جامعة سطيف، ديسمبر 2012.
- عامر صالح، التعليم العالي والبحث العلمي: الصعوبات ومبررات الإصلاح ومهمة الحكومة العراقية الجديدة القادمة، مجلة كتابات، 26 أوت 2014، على موقع الانترنت: <https://www.kitabat.com> ، تاريخ الإطلاع: 2016 / 10 / 17.
- روجر غودمان، تجربة اليابان في التعليم العالي، مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، جانفي / فيفري 2011.
- هالة عبد القادر صبري، جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي (تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 02، العدد 04، 2009.
- حسني علي خريوش، استشراف تمويل التعليم الجامعي في الأردن (المشاكل والحلول المقترحة)، على موقع الانترنت: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/arado/unpan024061.pdf> ص.ص 474، تاريخ الإطلاع: 2016/11/08.
- وجيه عويس، واقع التعليم الجامعي في الأردن (التطور والواقع الحالي)، مجلة البحث العلمي، العدد 01، الجمعية الأردنية للبحث العلمي، ديسمبر 2009.
- الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2007-2012، على موقع الانترنت: <http://inform.gov.jo/ar-jo> ، تاريخ الإطلاع: 2016/10/22.
- رياض بن صوشة، نظريات رأس المال الفكري، على موقع الانترنت: <https://hrdiscussion.com/hr2599.html> ، تاريخ الإطلاع: 2017 / 04 / 25.
- عبد الله بن محمد المالكي وأحمد بن سليمان بن عبيد، العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، 2003، ص 9، على موقع الانترنت: https://www.gulfpolicies.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2008:2015-01-20-08-16-25&catid=146:2011-04-09-07-47-47 ، تاريخ الإطلاع: 2017 / 05 / 28.
- محمد ناجي التوني، دراسة قياسية للتعليم وسوق التنمية البشرية في دولة الكويت، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 01، جوان 2004.
- محمد ناجي الدعيس، التعليم العالي ودوره في تنمية رأس المال البشري، 2010، على موقع الانترنت: <https://hrdiscussion.com/hr15179.html> ، تاريخ الإطلاع: 2017 / 07 / 14.
- عادل مجيد العادلي، التنمية البشرية والجودة في قطاع التعليم، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، العدد 43، العراق، 2013.

- هشام محمد الصامدي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الأردن، مجلة التربية، العدد 02، الجزء 02، جامعة طنطا، مصر، جوان 2016.
- فاروق جعفر عبد الحكيم، حوكمة الجامعات مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة، مجلة العلوم التربوية، العدد 01، الجزء 02، القاهرة، جانفي 2011.
- جمال حلاوة، نداء دار طه، واقع الحوكمة في جامعة القدس، مجلة أداء المؤسسة الجزائرية، العدد 02، 2013.
- أحمد عزت، بحث قانوني حول مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها، على موقع الانترنت: www.qadaya.net/node/3068، تاريخ الإطلاع: 2016/10/18.
- يعقوب عادل ناصر الدين، إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، مجلة تطوير الأداء الجامعي، المجلد 01، العدد 02، جامعة المنصورة، مصر، بدون ذكر سنة النشر.
- حمزة رملي، دراسة استطلاعية حول واقع اليقظة الإستراتيجية في مؤسسات صناعة الأدوية بقسنطينة، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، العدد 02، ديسمبر 2014.
- ولد عابد عمر، علواطي لمين، آليات تطبيق اليقظة الإستراتيجية بالمؤسسات الاقتصادية الجزائرية (نموذج مقترح: دراسة تطبيقية بمؤسسة الاسمنت بالشلف)، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 17، جانفي 2017.
- بوشعالة سميرة، تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين الماضي والحاضر، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 14، جامعة سكيكدة، 2017.
- عبد الرؤوف جناوي، الجزائر في التاريخ (نظرة على الأوضاع التعليمية السائدة في كل عصر)، 22 ماي 2015، على موقع الانترنت: www.zedni.com، تاريخ الإطلاع: 2018 /02 /27.
- عمر بلخير، واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)، ص 2، على موقع الانترنت: [file:///C:/Users/INFO/Downloads/9_3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/INFO/Downloads/9_3%20(1).pdf)، تاريخ الإطلاع: 2018 /02 /08.
- نصر الدين غراف، التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية، مجلة RIST، المجلد 19، العدد 02، الجزائر، 2011.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الإصلاحات، على موقع الانترنت: <https://www.mesrs.dz/ar/le-systeme-lmd>، تاريخ الإطلاع: 2018 /08 /15.
- النص الكامل للبيان المتوج لأشغال لقاء الثلاثية، على موقع الانترنت: <http://www.premier-ministre.gov.dz/ar/premier-ministre/activites/2015-10-06-08-07-44.html>، تاريخ الإطلاع: 2019 /01 /30.

قائمة المراجع

- ياسين ربوح، ترقية الحقوق السياسية للمرأة في الجزائر بين النصوص القانونية والممارسات الميدانية، على موقع الانترنت: <http://www.interieur.gov.dz/images/promotion-des-droits-politique-de-la-femme.pdf> ، تاريخ الإطلاع: 01 /02 /2019.
- بعلة الطاهر، بن عويدة نجوى، الشراكة بين الجامعة وأجهزة الدعم من أجل المساهمة في التنمية الاقتصادية (عرض لتجربة الشراكة بين الجامعة والوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب دار المقاولاتية -ميلة)، مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية، العدد 03، جامعة المسيلة- الجزائر، جوان 2018.
- ليلي خواني، بغداد شعيب، دور حاضنات الأعمال في دعم البحث العلمي (دراسة حالة الجزائر)، مجلة دراسات، المجلد 16، العدد 01، جامعة الأغواط -الجزائر-، جانفي 2019.
- سميرة عوام، جامعة باجي مختار بعنابة: بحث حاضنة لتعزيز البيئة والاقتصاد الوطني، المساء يومية وطنية إخبارية، 20 جانفي 2019، على موقع الانترنت: <https://www.el-massa.com/dz> ، تاريخ الإطلاع: 18 /03 /2019.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، برنامج التعليم عن بعد، على موقع الانترنت: https://services.mesrs.dz/e-learning/arabe/pg_nationale_arab.php ، تاريخ الإطلاع: 15 /04 /2019.
- فريق عمل اليقظة، لقاء بيداغوجي، مجلة نشرة اليقظة البيداغوجية، العدد 01، جامعة محمد بوالضياف المسيلة، الجزائر، 2019.
- أهداف أرضية اليقظة البيداغوجية، على موقع الانترنت: <http://pedagogie.mesrs.dz/course/info.php?id=33> ، تاريخ الإطلاع: 24 /04 /2019.
- ميلود قاسم، نظام ل م د في الجزائر بين دافعية التغيير وآليات التطبيق، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 08، الجزائر، 2015.
- حليلة قادري، نصيرة بن نابي، إشكالية جودة التكوين في نظام ل م د من خلال تطبيق المرافقة البيداغوجية للطلاب الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع، العدد 23، الجزائر، 2017.
- بودالي بن عون، أسباب فشل المرافقة البيداغوجية في الجامعة (جامعة الأغواط نموذجاً)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، العدد 11، المجلد 01، جامعة الجلفة، الجزائر، 2018.
- جعني أسماء، أبي مولود عبد الفتاح، معوقات المرافقة البيداغوجية لطلبة السنة الأولى جامعي من وجهة نظر عينة من الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة أولى بجامعة قاصدي مرباح ورقلة)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 23، جامعة ورقلة، الجزائر، 2018.

4- المؤتمرات والأيام الدراسية

- إبراهيم عبد الجليل السيد، المسؤولية الاجتماعية لقطاع الأعمال: برنامج مؤسسات الأعمال للتنمية المستدامة، المؤتمر العربي الرابع للإدارة البيئية، البحرين، 2005.
- إبراهيم محمد إبراهيم، التعليم العالي من بعد (مبرراته - نماذجه)، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي (آفاق مستقبلية)، المجلد 01، مصر، بدون ذكر سنة النشر.
- أحمد محمد أحمد برقان، عبد الله علي القريشي، حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات، المؤتمر الدولي: عولمة الإدارة في عصر المعرفة، جامعة الجنان، لبنان، 15-17 ديسمبر 2012.
- أشرف العربي، العائد الاقتصادي الشخصي على التعليم في مصر، مؤتمر العائد الاقتصادي والاجتماعي على التعليم في مصر، 2009.
- حاكم محسن محمد، ضوابط وآليات الحوكمة في المؤسسات الجامعية، المؤتمر العربي الثاني: الجامعات العربية (تحديات وطموح)، المغرب، 21-24 ديسمبر 2008.
- حياة بناجي، السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام (الرهان والآفاق)، جامعة البويرة، 22 أبريل 2013.
- خاطر طارق وآخرون، دور برامج الإنعاش الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014 في تحقيق إقلاع وتنويع الاقتصاد الجزائري -دراسة تحليلية وتقييمية-، الملتقى الدولي السادس: بدائل النمو والتنويع الاقتصادي في الدول المغاربية بين الخيارات والبدائل المتاحة، جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر، 3 و2 نوفمبر 2016.
- خالد خميس السر، عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها، ورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي، هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، غزة، مارس 2013.
- خير الدين معطي الله، سامية بزازي، البرامج التنموية وأثرها على تفعيل مساهمة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في التنمية بالجزائر خلال الفترة 2001-2004، الملتقى الدولي: تقييم آثار برامج الاستثمار العامة وانعكاساتها على التشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - جامعة سطيف 01، الجزائر، 11 و12 مارس 2013.
- سارة إبراهيم العريني، أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي، المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات (المعلوماتية والتنمية - الوعود والتحديات)، 12-15 نوفمبر 2007.
- سحر محمد أبو راضي محمد، تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 01/03 أبريل 2014.

قائمة المراجع

- سليمان بن سالم الحسيني، رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي عن طريق تحقيق تكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل (دراسة ميدانية تحلل مشاريع التخرج وتستطلع آراء الأكاديميين والطلبة)، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9-11 فيفري 2016.
- صديقي خضرة، المسؤولية الاجتماعية في ظل حوكمة الشركات، الملتقى الدولي الثالث حول منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، جامعة بشار، 14 و 15 فيفري 2012.
- صليحة مقواسي، هند جمعوني، نحو مقارنة نظرية حديثة لدراسة التنمية الاقتصادية، الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري: قراءات حديثة في التنمية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010.
- عاقللي فضيلة بنت العربي، كري غنية، ضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة (تجربة الجزائر)، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 02/04 أفريل 2013.
- عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، التنمية البشرية ومقومات تحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي، المؤتمر العربي السادس للإدارة البيئية: التنمية البشرية وأثرها على التنمية المستدامة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2007.
- عبد الله بن فرحان المدهري، التعليم العالي والمجتمع (التطلعات والتحديات)، اللقاء الثالث لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية بدول الخليج العربية، جامعة الملك فيصل، السعودية، 1998.
- عدنان أمين وآخرون، التقرير الإقليمي: نحو فضاء عربي للتعليم العالي (التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية)، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 31 ماي - 2 جوان 2009.
- علاء زهير الرواشدة، دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية بالملكة الأردنية الهاشمية في ظل العولمة، الملتقى الدولي حول: مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الإسلامي، جامعة قلمة، 03 و 04 ديسمبر 2012.
- على سماعيل وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواجهة حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، 6 - 10 ديسمبر 2009.
- علي صالح، نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين - ميدان العلوم الإنسانية)، اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام - الرهان والآفاق، جامعة البويرة - الجزائر، 22/04/2013.

قائمة المراجع

- علي عبد الله، لخصر مداح، التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته، الملتقى الوطني الأول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة الجلفة، الجزائر، 20/ 21 ماي 2010.
- فهد بن إبراهيم الحبيب، مستقبل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (إستراتيجية مقترحة)، مؤتمر استشراف مستقبل التعليم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 12-17 أبريل 2006.
- فيصل محمد عبد الوهاب سعيد، معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ما بين أهمية النظرية وآليات التطبيق، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 01/ 03 أبريل 2014.
- مبارك عبد الوهاب حسن، تطبيق معايير جودة التعليم في المؤسسات التعليمية العليا في نيجيريا (كلية التربية العليا لولاية جيجوا نموذجاً)، المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9/ 11 فيفري 2016.
- مصطفى كمال السيد، التعليم العالي والسياسة في مصر، المؤتمر قضية التعليم في مصر، مؤسسة شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، القاهرة، 23/ 24 فيفري 2008.
- مفيد عبد اللاوي، حاضنات الأعمال ودورها في تشغيل الشباب من خلال احتواء مخرجات الجامعة، الملتقى الدولي حول الجامعة والتشغيل (الاستشراف، الرهانات والحك)، جامعة المدينة- الجزائر، 04/ 05 ديسمبر 2013.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤية والعمل)، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس، 5- 9 أكتوبر 1998.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، الديناميات الجديدة في التعليم العالي والبحث من أجل التغيير المجتمعي والتنمية، بيان المؤتمر العالمي للتعليم العالي لعام 2009، باريس، 5-8 جويلية 2009.
- نعيمة محمد أحمد، ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع، المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9/ 11 فيفري 2016.
- نور الدين قدي، تجارب عربية رائدة في إدارة التعليم العالي العربي، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، أبو ظبي، 7، 8 ديسمبر 2011.
- نور الدين قدي، تمويل التعليم العالي في الوطن العربي، المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الإسكندرية، 22-26 ديسمبر 2015.

5 - منشورات المؤسسات

- آدم سميث، ثروة الأمم، ترجمة حسنى زينة، الجزء 01، الطبعة 01، معهد الدراسات الإستراتيجية، بيروت، 2008.
- أمريتيا سن، التنمية حرة، ترجمة شوقي جلال، سلسلة علم المعرفة للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، العدد 303، مطابع السياسة، الكويت، 2004.
- باسل البستاني، جدلية نهج التنمية البشرية المستدامة (منابع التكوين وموانع التمكين)، الطبعة 01، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.
- بن محمد الحربي، تجارب عالمية في التعليم العالي ومقارنتها بنظام التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2008.
- بغداد بن سطايلي، برنامج تومبوس في الجزائر 2002-2013، المكتب الوطني لتمبوس، الجزائر، 2014.
- جفال عبد الحميد، آثار العولمة على النظام التربوي في الجزائر بين ضرورة التغيير والهيمنة العالمية، دفتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، بدون ذكر السنة.
- جون راولز، نظرية في العدالة، ترجمة ليلى الطويل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.
- جون ماينارد كينز، النظرية العامة للتشغيل والفائدة والنقود، ترجمة إلهام عيداروس، الطبعة 01، هيئة أبو ظبي للثقافات والتراث كلمة، أبو ظبي، 2010.
- رمزي زكي، التاريخ النقدي للتخلف (دراسة في أثر النظام النقدي الدولي على التكوين التاريخي للتخلف بدول العالم الثالث)، سلسلة كتب المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، العدد 118، عالم المعرفة، الكويت، 1987.
- رياض عزيز هادي، الجامعات (النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الاستقلالية)، سلسلة ثقافة جامعية، المجلد 02، العدد 02، مركز التطوير والتعليم المستمر، بغداد، 2010.
- شوقي جمال وعبد الله عبد الرازق، تاريخ أوروبا (من النهضة حتى الحرب الباردة)، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 2000.
- عبد الرحمان بن محمد أبو عمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، سلسلة إصدارات مركز البحوث والدراسات، العدد 10، الطبعة 01، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2010.
- عدنان قباجة وآخرون، تعزيز حوكمة الشركات في فلسطين، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (mas)، فلسطين، 2008.

قائمة المراجع

- على العساف موسى شتيوي، **العائد الاقتصادي على التعليم في الأردن (1999-2012)**، مركز الدراسات الإستراتيجية- الجامعة الأردنية، الأردن، 2014.
- فرنس كيسر، **التعليم العالي في فرنسا (تقرير الدولة لبرنامج الرائد الدولي للتعليم العالي)**، ترجمة مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، سلسلة التعليم العالي في الدول المتقدمة، العدد 05، السعودية، 2010.
- كمال صالح، **مؤشرات قياس الرفاه الإنساني (محاولة لنموذج عربي)**، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، 2014.
- محمد عبد الشفيق عيسى، **إعادة النظر في التنمية البشرية، بحوث اقتصادية عربية**، العددان: 69-70، مركز دراسات الوحدة العربية، 2010.
- مرصد التعليم العالي، **قراءات في كتاب (التعليم العالي وحراك الطلاب الدوليين في اقتصاد المعرفة العالمي)**، العدد 07، وزارة التعليم العالي، السعودية، 2012.
- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، **الإعداد لسوق العمل والتعاون الدولي (محاور لمؤتمر التعليم الهندي)**، نشرة قراءات مختارة في التعليم العالي، العدد 32، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2013.
- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، **التعليم العالي الأهلي البريطاني (أساطير وحقائق)**، سلسلة قراءات مختارة في التعليم العالي، العدد 53، السعودية، 2014.
- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، **التعليم العالي في المملكة المتحدة**، سلسلة تقارير التعليم العالي في الدول المتقدمة، العدد 06، الطبعة 01، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2010.
- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (المسيرة والانجاز)**، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2014.
- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، **حوكمة الجامعات الفرنسية**، سلسلة قراءات مختارة في التعليم الجامعي، العدد 62، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2008.
- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، **حوكمة الجامعات في اليابان**، سلسلة قراءات مختارة في التعليم الجامعي، العدد 65، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، السعودية، 2015.
- المعهد العربي للتخطيط بالكويت، **قياس معدلات العائد على التعليم**، سلسلة جسر التنمية، العدد 79، الكويت، جانفي 2009.
- مها عز الدين السيد، ندى محمد حافظ، **دليل تكوين المؤشرات المركبة**، مجلس الوزراء- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار- الإدارة العامة لجودة البيانات، مصر، 2006.

قائمة المراجع

- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤشر المعرفة العربي 2015، شركة دار الغرير للطباعة والنشر، الإمارات العربية، 2015.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 2012-1962)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2012.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعات، على موقع الانترنت: <https://www.mesrs.dz/universites>، تاريخ الإطلاع: 2018 / 07 / 17.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جوان 2007.
- عبد الرحمان بن محمد أبوعمه، النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا، ط 01، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2010.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، جوان 2011.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم نظام ال LMD، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جانفي 2016.
- مركز تنمية الطاقات المتجددة، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ال LMD، على موقع الانترنت: <https://www.cder.dz/spip.php?article2467>، تاريخ الإطلاع: 2018 / 10 / 21.
- اللجنة الاقتصادية لأفريقيا، التقرير السنوي لعام 2016، الوثائق الرسمية- ملحق رقم 18، الأمم المتحدة، 2016.
- معهد اليونسكو للإحصاءات، مؤشرات التربية (توجيهات فنية/ تقنية)، نوفمبر 2009.
- المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، الحاضنات، على موقع الانترنت: <http://www.dgrsdt.dz/Ar/?fc=Incubateurs>، تاريخ الإطلاع: 2019 / 03 / 18.
- جامعة التكوين المتواصل، التكوين، على موقع الانترنت: <http://www.ufc.dz/ar/index.php#>، تاريخ الإطلاع: 2019 / 04 / 12.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، منشور رقم 01 مؤرخ في 11 رمضان عام 1438 هـ الموافق 06 جويلية سنة 2017 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2017-2018، الجزائر، 2017.

قائمة المراجع

- بغداد بن سطايلي، برنامج تومبوس في الجزائر 2002-2013، المكتب الوطني لتمبوس، الجزائر، 2014.

- جهاز المساعدة على الإدماج المهني، مدة العقد والهيئات المستخدمة المعنية، على موقع الانترنت: <http://www.anem.dz/ar/pages/dispositifs-ar.html> ، تاريخ الإطلاع: 18/04/2019.

- البنك الدولي، مقارنة نظم الحوكمة كأداة لتشجيع التغيير (100 جامعة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تمهد الطريق)، البنك الدولي، جوان 2013.

6- التقارير

- الأمم المتحدة، السكان والتعليم والتنمية (تقرير موجز)، الأمم المتحدة، نيويورك، 2003.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 (نحو إقامة مجتمع المعرفة)، المكتب الإقليمي للدول العربية، الأردن، 2003.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2010 (الثروة الحقيقية للأمم: مسارات إلى التنمية البشرية)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2010.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2013 (نهضة الجنوب: تقدم بشري في عالم متنوع)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2013.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2014: الماضي في التقدم (بناء المنعة لدراء المخاطر)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2014.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2015: التنمية في كل عمل، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2015.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2006: ما هو أبعد من الندرة (القوة والفقر وأزمة المياه العالمية)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2006.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2007/2008: محاربة تغير المناخ (التضامن الإنساني في عالم متغير)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2007.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2016: تنمية للجميع، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2016.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2011: الاستدامة والإنصاف (مستقبل أفضل للجميع)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2011.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية 2009: التغلب على الحواجز (قابلية التنقل البشري والتنمية)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك، 2009.

- البنك الدولي، تقرير عن التنمية في العالم 1980، البنك الدولي، واشنطن، 1980.
 - علي لرقط، تقرير عن التكوين والمرافقة البيداغوجية للأساتذة الموظفين حديثا (2017/ 2018)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جانفي 2019.
 - محسن المهدي سعيد، الإصلاحات السابقة والحالية والمستقبلية للتعليم العالي، تقرير حول التعليم العالي في مصر (هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص)، مجلس السكان الدولي، مصر، 2012.
 - محسن المهدي سعيد، نظرة عامة على منظومة التعليم العالي في مصر، تقرير حول التعليم العالي في مصر (هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص)، مجلس السكان الدولي، مصر، 2012.
 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم من أجل الناس والكوكب (بناء مستقبل مستدام للجميع)، التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، 2016.
 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مشروع تقرير أولي عن إعداد اتفاقية عالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، 2015.
 - الديوان الوطني للإحصاءات، ديمغرافيا الجزائر 2016، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2016.
 - الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر بالأرقام نتائج 2013-2015، نشرة 2016، رقم 46، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2016.
 - الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر بالأرقام نتائج 2014-2016، نشرة 2017، رقم 47، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2017.
 - الديوان الوطني للإحصاءات، حوصلة إحصائية 1962-2011، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، بدون ذكر سنة النشر.
 - بنك الجزائر، نشرة إحصائية ثلاثية، رقم 5، الجزائر، ديسمبر 2008.
 - الديوان الوطني للإحصاءات، المسح الوطني حول استخدام الوقت 2012، الديوان الوطني للإحصاءات، الجزائر، 2013.
 - اليونسكو، تقرير دراسة اليونسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت- لبنان، 2018.
- 7- القرارات، القوانين والمراسيم**
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 09-351 مؤرخ في ذي القعدة عام 1430 الموافق 26 أكتوبر سنة 2009، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 90-170 المؤرخ في 9 ذي القعدة

قائمة المراجع

- عام 1410 الموافق 2 يونيو سنة 1990 الذي يحدد شروط تخصيص المنح الدراسية ومبالغها، الجريدة الرسمية / ع 62، الجزائر، 28 أكتوبر 2009.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 03-279 مؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية / ع 51، الجزائر، 24 غشت 2003.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 05-299 مؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، الجريدة الرسمية / ع 58، الجزائر غشت 2005.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 16-176 مؤرخ في 09 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا، الجريدة الرسمية / ع 36، الجزائر، 19 يونيو 2016.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 10-35 مؤرخ في 05 صفر عام 1431 الموافق 21 يناير سنة 2010، يحدد مهامها لمجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتشكيله وكيفية سيره، الجريدة الرسمية / ع 06، الجزائر، 24 يناير 2010.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 92-23 مؤرخ في 8 رجب عام 1412 الموافق 13 يناير سنة 1992، يتضمن إنشاء مجلس وطني للبحث العلمي والتقني وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية / ع 05، الجزائر، 22 يناير 1992.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أمر رقم 73-60 مؤرخ في 25 شوال 1393 الموافق 21 نوفمبر سنة 1973، يتضمن إحداث مكتب للنشر الجامعية، الجريدة الرسمية / ع 97، الجزائر، 4 ديسمبر 1973.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 99-05 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية / ع 24، الجزائر، 7 أبريل 1999.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار رقم 167 المؤرخ في 13 أبريل 2015، المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل وتشكيلها وصلاحياتها وسيرها، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، السداسي الأول- الجزء الثاني، الجزائر، 2015.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 7 ربيع الثاني عام 1431 الموافق 23 مارس 2010، يحدد مبلغ منحة الدراسات والبحث للطلبة المسجلين في الماجستير أو الطور الثاني وشروط منحها، الجريدة الرسمية / ع 26، الجزائر، 21 أبريل سنة 2010.

قائمة المراجع

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي 90-149 مؤرخ في 2 ذي القعدة عام 1410 الموافق 26 ماي سنة 1990، يتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل وتنظيم عملها، الجريدة الرسمية/ ع 22، الجزائر، 30 ماي 1990.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-312 مؤرخ في 17 رجب عام 1424 الموافق 14 سبتمبر 2003، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 95-84 مؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995، يتضمن إنشاء ديوان وطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 57، الجزائر، 21 سبتمبر 2003.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 05-370 مؤرخ في 22 شعبان عام 1426 الموافق 26 سبتمبر 2005، يتضمن القانون الأساسي لديوان المطبوعات الجامعية، الجريدة الرسمية/ ع 66، الجزائر، 28 سبتمبر 2005.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 12-293 مؤرخ في 2 رمضان عام 1433 الموافق 12 يوليو سنة 2012، يحدد مهام المصالح المشتركة للبحث العلمي والتكنولوجي وتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية/ ع 44، الجزائر، 29 يوليو 2012.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 95-84 مؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995، يتضمن إنشاء ديوان وطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، الجريدة الرسمية/ ع 24، الجزائر، 30 أبريل 1995.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 98-402 مؤرخ في 13 شعبان عام 1419 الموافق 2 ديسمبر سنة 1998، يتضمن الإدماج المهني للشباب الحاملين لشهادات التعليم العالي والتقنيين السامين خريجي المعاهد الوطنية للتكوين، الجريدة الرسمية / ع 91، الجزائر، 6 ديسمبر 1998.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رئاسي رقم 15-85 مؤرخ في جمادى الأولى عام 1436 الموافق 10 مارس سنة 2015، يتضمن إنشاء الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيات ويحدد مهامها وتشكيلتها وتنظيمها، الجريدة الرسمية/ ع 14، الجزائر، 25 مارس 2015.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 6 محرم عام 1430 الموافق 3 يناير سنة 2009، يوضح مهمة الإشراف ويحدد كفاءات تنفيذها، الجريدة الرسمية/ ع 1، الجزائر، 2009
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قانون رقم 99-05 مؤرخ في 18 ذي الحجة 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم بالقانون 08-06 المؤرخ في صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، الجريدة الرسمية/ ع 10، الجزائر، 2008.

قائمة المراجع

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 1136 المؤرخ في 3 نوفمبر سنة 2015، المتضمن إنشاء لجنة قطاعية للموارد الوثائقية لفائدة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ويحدد مهامها وتشكيلها وسيرها، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2015، السداسي الثاني، الجزائر، 2015.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 1636 مؤرخ في 29 أكتوبر 2016، يتضمن إنشاء لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2016، الثلاثي الرابع، الجزائر، 2016.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 2004 مؤرخ في 29 ديسمبر سنة 2014، يتضمن تأسيس لجنة لوضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2014، الثلاثي الرابع، الجزائر، 2014.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 212 مؤرخ في 8 مارس 2018، يتضمن إنشاء لجنة مكلفة بمرافقة ومتابعة وتقييم "مشروع المؤسسة" لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول، الجزائر، 2018.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 932 مؤرخ في 26 جويلية 2016 يحدد كفاءات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الثالث، الجزائر، 2016.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار مؤرخ في 17 جوان 1989، يضمن إنشاء لجنة البرامج وتقييم البحث العلمي الجامعي، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 1989، السداسي الأول، الجزائر، 1989.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار مؤرخ في 24 ديسمبر 2009، يحدد تنظيم اللجنة الوطنية لتقييم الباحثين وسيرها، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2009، السداسي الثاني، الجزائر، 2009.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار وزاري رقم 393 مؤرخ في 17 جوان 2014، يحدد لجنة علمية وطنية لتأهيل المجالات العلمية، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي 2014، الثلاثي الثاني، الجزائر، 2014.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرسوم تنفيذي رقم 10-36 مؤرخ في 5 صفر عام 1431 الموافق 21 يناير سنة 2010، يحدد مهام وتشكيلة اللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي وتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية/ ع 06، الجزائر، 24 يناير 2010.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 9 جمادى الثانية عام 1439 الموافق 25 فبراير سنة 2018، يحدد التنظيم الإداري للمدرسة العليا وطبيعة مصالحها التقنية وتنظيمها، الجريدة الرسمية / ع 17، الجزائر، 18 مارس 2018.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية، تعليمية وزارية مشتركة مؤرخة في 24 جانفي 2012 تحدد كفايات التسجيل في الليسانس والماستر في الجامعات والمراكز الجامعية لطلبة المدارس العليا للأساتذة، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول، الجزائر، 2012.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 363 مؤرخ في 09 جوان 2014، يتضمن شروط التسجيل في الدراسات الجامعية لنيل شهادة الماستر، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الثاني، الجزائر، 2014.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار مؤرخ في 30 ربيع الأول عام 1436 الموافق 21 يناير سنة 2015، يحدد طبيعة التربصات الميدانية وفي الوسط المهني لفائدة الطلبة وكفايات تقييمها ومراقبتها وبرمجتها، الجريدة الرسمية / ع 13، الجزائر، 11 مارس 2015.
- 8- الجرائد والمجلات العامة**
- وكالة الأنباء الجزائرية، نسبة البطالة تتراجع إلى 11.7 بالمائة في سبتمبر 2017، 19 / 12 / 2017 / على موقع الانترنت: <http://www.aps.dz/ar/economie/51295-7-11-2017>، تاريخ الإطلاع: 24 / 03 / 2019.
- سارة بوناب، رئيس اللجنة الوطنية للتعليم عن بعد محمد بطاز: لا نسعى إلى إنشاء جامعة افتراضية، الجزائر نيوز، 21 / 05 / 2012، على موقع الانترنت: <https://www.djazairnews.com/djazairnews/39079> ، تاريخ الإطلاع: 15 / 04 / 2019.
- أحمد الدقن، تنوع المدارس الاقتصادية الليبرالية، صحيفة الاقتصادية، العدد 6329، 08 / 02 / 2011، على الموقع الانترنت:
- http://www.aleqt.com/2011/02/08/article_501672.html ، تاريخ الإطلاع: 20 / 03 / 2016.
- المساء (يومية إخبارية وطنية)، حجار يعرض بباريس انجازات الجزائر في مجال التعليم العالي (من جامعة واحدة في 1962 إلى 106 جامعة في 2018)، على موقع الانترنت: <https://www.el-massa.com/dz/index.php/component/k2/item/50954>، تاريخ الإطلاع: 15 / 04 / 2019.
- الإذاعة الجزائرية، فاروق بوكليخة للإذاعة: نسعى إلى تحسين الخدمات الجامعية للتكفل بمليون ونصف مليون طالب، 15 / 11 / 2017، على موقع الانترنت: <http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20171115/125929.html> ، تاريخ الإطلاع: 18 / 04 / 2019.

- الإذاعة الجزائرية، ارتفاع نسبة البطالة إلى 10.5 بالمائة في سبتمبر 2016، على موقع الانترنت: <http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20170114/100139.html> ، تاريخ الاطلاع: 24 /03 /2019.

- وكالة الأنباء الجزائرية، نسبة البطالة تتراجع إلى 11.7 بالمائة في سبتمبر 2017، 2017 /12 /19، على موقع الانترنت: <http://www.aps.dz/ar/economie/51295-7-11-2017> ، تاريخ الاطلاع: 24 /03 /2019.

9- المحاضرات

- عليان عبد الله الحولي، محاضرة العائد من التعليم، مساق اقتصاديات التعليم، محاضرة منشورة، الدراسات العليا قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2014، ص 1.

10-المعاجم

- فريد شنان وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

1- الكتب

- Campbell David &Carayannis Elias, **Epistemic governance in higher education (quality enhancement of universities for development)**, Springer, 2013.
- Ebondo Wa Mandzila, **La gouvernance de l'entreprise (une approche par l'audit et le contrôle interne)**, l'harmattan, France, 2006.
- Pedro Teixeira, **Jacob Mincer and the centrality of human capital for contemporary labour economics**, cemper –U. of Porto and cipes, Portugal, 2015.

2- الأطروحات

- Rabii Haji, **Education, croissance économique et développement humain : le cas du Maroc**, mémoire de la maîtrise en science politique, université du Québec à Montréal, 2011.
- Mohamed Ghazi Khenissi, **Vers la qualité et l'employabilité par un marketing de veille pédagogique et stratégique universitaire**, thèse de doctorat, gestion et management, université de Toulon et du Var, France, 2014.
- Jean Paul Pinte, **La veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance au XXI ème siècle (application à la conception d'une plate forme de veille et de partage de connaissance en éducation:Commun@utice)**,thèse de doctorat, domainstic.comm, université MarneLa Vallée, France, 2006.
- Ahmed Ghouati&Aissa Kadri, **Enseignement et instituteur en Algérie**, rapport de recherche, institut Maghreb Europe, Unsa éducation, Paris, 2016.

3- المقالات

- Fabric Hatem & Diana Malped, **Le développement humain :génèse et perspective d'un concept**, économie prospective international, n°49, 1^{er} trimestre 1992.
- Alexandre Bertin, **L'approche par les capacités d'Amartya Sen (une voie nouvelle pour le socialisme libéral)**, cahiers GREThA, n° 2008-09, France, 2008.

- AbdelkhalekTouhami, **A propos de l'IDH et de Doing Business**, <http://www.economia.ma/content/propos-de-lidh-et-de-doing-business-0>
- Aldo Geuna, **European universities: an interpretive history**, 1996, in the website: [file:///C:/Users/HM/Downloads/rm1996-012%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HM/Downloads/rm1996-012%20(2).pdf) , 16/ 03/2016.
- Anthony D. Cortese, **The critical role of higher education in creating a sustainable future (Higher education can serve as a model of sustainability by fully integrating all aspects of campus life)**, 2003, in the website: http://www.aashe.org/resources/pdf/Cortese_PHE.pdf , 26/03/2016.
- Nadine Rombert Trigo, **Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen**, Humanities and Social Sciences, Universit_e du Sud Toulon Var, French, 2009.
- Theodore R. Breton, **The role of education in economic development (theory, history and current returns)**, education research, vol. 55, iss. 2, 2013.
- Theodore W. Schultz, **investment in human capital**, American economic review, vol. 51, no. 1, 1961.
- Nabylah Abo Dehman, **Human capital**, Sur le site Internet: <http://www.coris.uniroma1.it/sites/default/files/Human%20Capital%20.pdf> 2016, p 7, 25/ 04/2017.
- Jonathan Temple, **Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE**, revue économique de l'OCDE, n° 33, 2001.
- Julie Owens, **A review of the social and non-market returns to education**, 2004, p 6, on the website: https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/08-0990_Owens_2004.pdf , 05/ 05/ 2017.
- Barbara Wolfe and Robert Haveman, **Accounting for the social and non-social benefits of education** , 2001, p 7, on the website: <http://www.oecd.org/innovation/research/1825109.pdf> , 17/ 05/ 2017.
- Walter W. McMahon, **The impact of human capital on non-market outcomes and feedbacks on economic development**, 2000, p 11, on the website: <http://www.oecd.org/innovation/research/1825143.pdf> , 17/ 05/ 2017.
- Lisa Farrell & Al, **Economic and social impact of higher education**, Irish universities association, 2006, p 16, on the website: <http://hdl.handle.net/10197/672>, 09/ 07/ 2017.
- NIU Outreach, **The Role of Higher Education in Economic Development (Higher Education Alliance for the Rock River Region)**, NIU Outreach, Rock River Region, May, 2005.
- Becket & Brooker, **Quality management practice in higher education (what quality are we actually enhancing?)**, journal of hospitality-leisure sport and tourism education, vol. 7, No. 1, academic paper, 2008.
- Amartya Sen, **More than 100 million women are missing**, the New York review of books, December 20/ 1990.
- La banque mondiale, **A la recherche d'un investissement public de qualité**, revue des dépenses publiques, vol 1, 15 Août 2014.
- Madjid Ben Yaou, **Les réformes en Algérie : formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle**, Sur le site Internet : <http://docplayer.fr/18917169-Les-reformes-en-algerie-formation-professionnelle-enseignement-superieur-insertion-professionnelle-1-presentacion-liminaire-2.html> , 07/ 05/ 2018.
- Nouria Benghabrit- Remaoun & Zoubida Senouci, **Le système LMD (licence-master-doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité**, JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2, 2009.
- Ahmed Djebbar, **Le système éducatif algérien (miroir d'une société en crise et en mutation)**, 2007, p-p170- 174, Sur le site Internet : <https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf> , 15/ 03/ 2018.

- Aissa Kadri, **Histoire du système d'enseignement colonial enAlgérie**, (la France et l'Algérie : leçons d'histoire), 2007, Sur le site Internet : <http://books.openedition.org/enseditions/1268?lang=fr#authors> , 04/ 03/ 2018.
- La Maison de L'entrepreneuriat, sur : <https://ansej.dz/index.php/fr/espace-promoteur/la-maison-de-l-entrepreneuriat> , 11/ 03/ 2019.
- Aidel Salih, **Pourune nouvelle gouvernance à l'université**, LIBERTE , 20/ 03/ 2016, sur : <https://www.liberte-algerie.com/contribution/pour-une-nouvelle-gouvernance-a-luniversite-244236> , 21/ 04/ 2019.
- BakoucheSadak, **L'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (contexte et enjeux)**, sur : <http://erasmusplus.dz/wp-content/uploads/2018/01/L-Implementation-DE-l-ASSURANCE-Qualite-.pdf> , 20/ 04/ 2019.
- MernizAfif, **The Engineering training of the university professor in Algeria Andit's relationship to the quality of evaluation of students' teaching Pedagogical Awareness Center**, University of Mostaganem, Algeria Model, Route educational and social science journal, volume 5(6), April 2018.

4- المؤتمرات والأيام الدراسية

- FrediricTeulon, **Amartya Sen et l'économie du bien etre**, IPAG workingpaper, 2014.
- Sabina Alkir, **Human development: definition, critiques, and related concepts (Background paper for the 2010 Human Development Report)**, OPHI working paper no. 36, university of Oxford, 2010.
- Claudio Zaki Dib, **Formal, non-formal and informal education : concepts/applicability**, interamerican conference on physics education, Mexico, 1987.
- **World Conference on higher education: vision and action**, Paris, 5 October 1998, in the website: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/diaz-e.htm#home> , 06/05/2016.
- Canet Raphael, **Qu'est-ce que la gouvernance ?**, Conférence prononcée dans le cadre du Séminaire Les nouveaux modes de gouvernance et la place de la société civile, organisé par le Service aux collectivités de l'UQAM, – Montréal, Écomusée du fier monde – 16 mars 2004.
- George Psacharopoulos, **The profitability of investment in education (concepts and methods)**, working papers of human capital development and operations policy, HCO, December 1995.
- Canet Raphael, **Qu'est-ce que la gouvernance ?**,Conférence prononcée dans le cadre du Séminaire Les nouveaux modes de gouvernance et la place de la société civile, organisé par le Service aux collectivités de l'UQAM, – Montréal, Écomusée du fiermonde – 16 mars 2004.
- Jean Paul Pinte, **Les outils de la veille pédagogique**, XXII _ème Congres International de Pédagogie Universitaire, AIPU Maroc et Université CaddiAyyad, Marrakech- Maroc, May 2004.
- Mustapha Bakli, **Essai d'évaluation des effets des deux plans triennal (2001- 2004) et quinquennal (2005- 2009) sur l'évolution urbaine et économique d'un espace local : regard sur le cas de quelques communes de la wilaya de Bejaia**, colloque international : évaluation des effets des programmes d'investissements et la croissance économique, faculté des sciences économique, commerciales et sciences de gestion- université Sétif 1 , Algérie.
- Zineb Haroun, **L'évaluation dans l'espace "tutorat" du système LMD à l'université algérienne: quelle(s) formation(s) pour quel(s) enjeu(x) ?**, 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, Fribourg, Suisse, 2013.

5- منشورات المؤسسات

- Elisabeth Förg and others, **Higher education and scientific cooperation**, Austrian development cooperation, vienna, 2009.

- Germain Gourène & Al, **Aperçu de la réforme licence-master-doctorat (LMD)**, universités : Abobo-Adjamé et Bouaké et Cocody, Côte d'Ivoire, Mars 2006.
- Hak K. Pyo, **A time-series test of the endogenous growth model with humain capital**, university of Chicago press, Chicago, 1995.
- Agis D. Tsouros & Al, **Health promoting universities (concept, experience and framework for action)**, world health organization regional office for Europe, Copenhagen, 1998.
- Shawn Bauldry, **Conditional Health-Related Benefits of Higher Education: An Assessment of Compensatory versus Accumulative Mechanisms**, national institutes of health, England, 2015.
- Jin Yang & Al, **The role of higher education in promoting lifelong learning**, UNESCO institute for lifelong learning, Germany, 2015.
- Commission économique pour l'Afrique, **Rapport sur la gouvernance en Afrique 2**, Commission économique pour l'Afrique, 2009.
- Lesca. H, **Veille stratégique concepts et démarche de mise en place dans l'entreprise**, guides pour la pratique de l'information scientifique et technique, ministère de l'éducation nationale de la recherche et la technologie, 1997.
- Ministère de la Santé de la Population et de la Réforme Hospitalière, **Programme National Périnatalité 2016- 2020**, Ministère de la Santé de la Population et de la Réforme Hospitalière, Algérie, 2016.
- Conseil National Economique et Social, **Rapport national sur le développement humain Algérie 2008**, C.N.E.S & PNUD Algérie, 2009.
- Conseil National Economique et Social, **Rapport national sur le développement humain Algérie 2007**, C.N.E.S & PNUD Algérie, 2008.
- European commission, **Overview of the higher education system (Algeria)**, European Union, 2017.
- L'université Mouloud Mammeri se dotera d'un incubateur et de 20 laboratoires, Le Courrier d'Algérie, N° 4429- 15^e année, Mardi 18 Septembre 2018, p 8, sur : <https://fr.calameo.com/read/00482568305173b0833c4>, 18/ 03/ 2018.
- MESRS, **Le pourquoi des réformes, journée d'étude sur le système LMD expériences et perspectives, centre universitaire de Souk-Ahras**, Algérie
- Institut de statistique de l'UNESCO, **EAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation**, sur : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/-1195952519?lang=fr>, 05/ 03/ 2019.
- National ERASMUS+ office, **Overview of the higher education system (Algeria)**, European commission, 2017
- Institut de statistique de l'UNESCO, **EAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation**, sur : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/79054752/2?lang=fr>, 15 / 04 2019.
- Baghdad Benstaali, **Le programme ERASMUS MUNDUS en Algérie (contribution des institutions Algérienne au programme)**, bureau national Tempus Algérie, Algérie, 2014.
- Région nouvelle- Aquitaine, **Le programme ERASMUS+ 2014- 2017 (éducation, formation, jeunesse, sport)**, sur le site : http://www.info-jeune.net/media_article/doc_285.pdf?201903, 07 / 04/ 2019.
- CIAQES, **Référentiel National de l'Assurance Qualité (domaines- champs- références)**, CIAQES, Algérie, 2016.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, **L'enseignement supérieur en Algérie**, p 10, au site web : https://istaps.univ-ouargla.dz/images/Lenseignement_suprieur_en_dz.pdf, consulté le : 17/ 07/ 2018.

- Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement supérieur, au site web : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=46aa8709-1a98-400a-a690-e4bd56b67ac1&themetreeid=-200#>, consulté le : 06/ 03/ 2019.
- La mobilité des étudiants internationaux, au site web : <http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow> , consulté le: 06/ 03/ 2019.

6- التقارير

- The united nations development programme, **Human development report 1990**, Oxford university press, New York, 1990.
- The united nations development programme, **Human development report 1993**, Oxford university press, New York, 1993.
- The united nations development programme, **Human development report 1995**, Oxford university press, New York, 1995.
- United national development programme, Technical notes, human development report 2015 (work for human development), in the website : <http://hdr.undp.org>, 07/03/2016.
- Conseil national économique et social et le programme des nations unies pour le développement, **Rapport national sur le développement humain**, Algérie, 2006.
- Commission économique pour l'Afrique, **Rapport sur la gouvernance en Afrique 2**, Commission économique pour l'Afrique, 2009.
- Frans Kaiser & Herb O'herno, **Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison**, thematic report, center for higher education policy studies enschede, October 2005
- World Bank, **Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie**, World Bank, Juin 2012.
- **Humain development indices and indicators: 2018 statistical update**, p.p 23, 27, in the website: <http://report.hdr.undp.org/> , visited: 26/ 11/ 2018.
- Conseil National Economique et Social, **Rapport national sur le développement humain Algérie 2008**, C.N.E.S & PNUD Algérie, 2009.
- Conseil National Economique et Social, **Rapport national sur le développement humain Algérie 2007**, C.N.E.S & PNUD Algérie, 2008.
- République Algérienne Démocratique et Populaire, **Enquete par Grappes à Indicateurs Multiple (MICS) 2012- 2013**, Algérie, 2015.
- - DGRSDT, **Elément de la propriété intellectuelle & état des lieux des brevets 2017**, MESRS, Algérie, 2017.
- Scimago Journal & Country Rankings, in the web site : <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> ,visited : 26/ 03/ 2019.

7- الجرائد والمجلات العامة

- Agence universitaire de la francophonie, **Entretien avec Djamila Halliche directrice de l'agence Algérienne pour l'innovation ANVREDET**, 09/ 01/ 2017, revue de presse ANVREDET
- Arezki Benali, **L'ANVREDET lance TATHMINE 2017 un programme d'aide à création d'entreprises innovantes**, ALERIE ECO, 09/ 07/ 2017, revue de presse ANVREDET, 2017.
- ONS, **L'Algérie en quelques chiffres 2009- 2011** , N° 14, 2012.