**الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة**

**وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ**

**جامعة فرحات عبّاس سطيف-1-**

**كلّيّة العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير**

**أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث**

**الشعبة: علوم اقتصادية** **التخصص: إدارة الاعمال والتنمية المستدامة**

**تحت عنوان:**

# تقييم إصلاحات نظام التعليم العالي من خلال الادماج المهني

# - دراسة حالة جامعة فرحات عباس سطيف 01-


**من إعداد الطالبة:** **تحت إشراف:**

زرارة سمية الدكتورة/ رقاد صليحة


**لجنــة المناقشــة**

| الاسم واللقب | الرتبة العلمية | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| عبد المجيد جنان | أستاذ التعليم العالي | سطيف 01 | رئيسا |
| صليحة رقاد | أستاذة محاضر قسم أ | سطيف 01 | مشرفا ومقررا |
| فتيحة ونوغي | أستاذة محاضر قسم أ | سطيف 01 | مناقشا |
| نبيل بوزيد | أستاذ التعليم العالي | أم البواقي | مناقشا |
| أحمد بونقيب | أستاذ محاضر قسم أ | برج بوعريريج | مناقشا |

**السنة الجامعية:**

**2022 /2021**

# إلى كل طالب دكتوراه

نتعلم من أخطائنا وأخطاء الآخرين

ثلاث وقعت فيهن فلا توقعنك

الانقطاع

الخوف من الورقة البيضاء

استهداف الكمال

" **حذار من الانقطاع**" عبارة كان دوما يرددها على مسمعي أستاذي المشرف، لم أعي مقدار هذه النصيحة الثمينة حتى وقعت فيها، فلتكن لك وتيرة منتظمة في العمل مهما كانت وضعيتك (متفرغا للدراسة، لديك حياة عملية، تبني حياة عائلية...)، ومهما كانت وتيرتك فلتحافظ عليها، لا تجهد نفسك إلى حد الملل والتعب، ولا تشتت نفسك بنشاطات ليست ذات أولوية، فهذان سببان أساسيان للانقطاع، واعلم أن انقطاعك عن وتيرة عملك سيفقدك تركيزك وتتابع عملك ويرجعك دوما إلى نقطة البداية مع المزيد من القلق والتوتر بسبب التأخر الناتج عن الانقطاع.

" **الخوف من الورقة البيضاء**"، صحيح أن الانسان بطبعه يخشى الفراغ، لكن لا تجعل من هذا الخوف هاجسا، أكتب أي شيء حتى لو كان يبدو لك ركيكا سيملأ الفراغ الذي كنت تخشاه، ثم صححه وأضف إليه ستجد نفسك تتقدم وتتحسن، ولتبدأ التحرير والكتابة في أولى مراحل عملك ولا تغرق في القراءة المعمقة والعمل الميداني، اجعل عملية التحرير والكتابة موازية لقراءاتك وعملك الميداني ولا تجعلها موالية لها

"**استهداف الكمال**"، لا يوجد عمل كامل. إنك تعلم أن الكمال لله وحده وأن كل عمل بشري فيه نقائص وأخطاء، فلما لا تتقبل أن يكون عملك ناقص؟ ذاك في ظني من هذيان العظمة التي تقع فيه أنفسنا، فنصبح الحكم على أنفسنا ولا نقبل أن يجد الآخرين نقصا في عملنا ويشيروا إلى أخطاءنا. إن العمل الجيد والممتاز هو الذي ينجز وفقا للمعايير المطلوبة والآجال المحددة، ليكن هدفك الإنجاز وتحسين الأداء لا الكمال، فبحثك عن الكمال سيوقعك في دائرة مفرغة تعطلك عن الإنجاز لأنك تخشى أن يقال في عملك فيه كذا وكذا من الأخطاء، لكن من أخطاءنا نتعلم ونتحسن.

# الإهداء

إلى الذي كلما حلمت وجدته الفارس الذي يحقق أحلامي، إلى الذي كلما طمحت أوصلني إلى أبعد من طموحي، إلى الذي طالما تردد صوته على مسامعي منذ صغري بذكر آية " انما يخشى الله من عباده العلماء"، إلى الذي أعطى وأفنى ماله ووقته وروحه لأجل فلاحي، إلى الذي غادرت روحه الدنيا ولم تغادر ذاكرتي ومازالت تسكن قلبي

إلى أبي الغالي رحمه الله،

إلى التي شاركته الحلو والمر، والعطاء والتضحية، إلى رمز الصبر والأمل، والبهجة والسرور،

إلى الحنونة أمي حفظها الله،

إلى زوجي، إخوتي وأزواجهم ،

إلى ابنتي سارة وإلى أبناء إخوتي لينة، مريم، إدريس ورياض،

أرجو أن تتقد عزائمكم بطلب العلم النافع وتعليمه والعمل به حين تقرؤون هذا الإهداء المخصص إليكم وإلى من يأتي بعدكم، وأن تواصلوا المشوار الذي بناه جديكما،

إلى كل مسؤول واع بمسؤولية الجامعة ودورها في بناء الشباب وبناء مستقبلهم المهني والشخصي،

إلى كل من أحب العلم وطَلَبَهُ وعَلَّمَه وعَمِل به.

# شكـر و عـرفــا ن

يحتاج كل عمل علمي الى دعم مادي ومعنوي وتوجيهات علمية وعملية، ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله

أوجه شكري إلى الأستاذين المشرفين على التوالي:

الأستاذ الدكتور بركان يوسف الذي تولى الاشراف على أطروحتي منذ تسجيلها إلى أن تقاعد، قبل أن أشكره على قبوله الاشراف على أطروحتي، أشكره أولا على أعماله الأكاديمية التي قدمها للجامعة الجزائرية، لأنها كانت أولى محطات تفكيري ومنبع لتوجهي نحو هذا الموضوع، ثم أشكره على قبوله الإشراف على أطروحتي، على توجيهاته وإرشاداته العلمية والمنهجية، فرغم انشغالاته حين كان عميدا لم يمتنع من تخصيص جلسات علمية مثرية مطولة، ثم أشكره على انتقاءه لي الأستاذ المشرف الأنسب لإتمام العمل الذي بدأناه،

فأشكر الأستاذة المشرفة الدكتورة رقاد صليحة على قبولها اكمال مشوار الاشراف على أطروحتي منذ أكتوبر 2019 إلى حين مناقشتها، أشكرها على حرصها الدائم على انهاء هذا العمل وعلى روحها الحيوية ودعمها المعنوي، أشكرها على جميع التوجيهات والارشادات التي أضافتها،

إن هذا الاشراف المخضرم الذي تلقيته كان فرصة جد مثرية، فشكر الله سعيهما وبارك فيهما على كل ما بذلاه من جهد معي،

كما أتوجه بالشكر الى الأستاذ الدكتور جنان عبد المجيد، أشكره أستاذا على إيمانه الكبير بجيلنا، وبثه فينا روح الأمل والحماس الكبير لطلب العلم، فكانت محاضراته التي تلقيناها في تكويننا حول التنمية المحلية المستدامة، والنقاشات التي كان يفتحها معنا حول القضايا المهمة للتنمية مصدر إلهام لنا
وأشكره رئيسا لجامعة فرحات عباس سطيف 1 على ثقته في، وتعييني عضوا في خلية ضمان جودة التعليم العالي لجامعتنا منذ فيفري 2016،

كما أشكر أعضاء خلية ضمان الجودة وعلى رأسهم الأستاذ حميدوش محمد، فقد أتاح لي العمل في هذا الفريق إكتساب كفاءات ومهارات جديدة، وأحييهم على روح المبادرة والإصرار ووعيهم الكبير بالمسؤولية الاجتماعية للجامعة،

أوجه شكري كذلك الى الأستاذ الدكتور بن فرحات ساعد الذي أتاح لي فرصة اكتشاف موسوعة الاحصاء التي زخرت بها كليتنا والتي تكمن في شخصه، حيث شاهدت من خلال عمله الصورة الحية لأهمية الاحصاء في الدراسات الاقتصادية، وفي إنتاج المعلومات عن الواقع من أجل المساعدة في اتخاذ القرار، أشكره كذلك على دعمه لي وارشاده لي في أول سنة درست فيها الإحصاء، تعلمت منه الكثير في الأدوات الإحصائية، وطريقة التدريس، والتعامل مع الطلبة، فوجدت فيه صرامة علمية، وفنا بيداغوجيا، وتواضعا للطلبة،

الشكر موصول الى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم تقييم هذا العمل، كما أوجه شكري الى جميع أساتذتي ومن علمني في جميع الاطوار الدراسية،

كما أشكر خالتي حياة (عاملة بالإقامة الجامعية) على اتقانها لعملها وحرصها على النظافة للحفاظ على صحة الطالبات، رغم الأجواء الصعبة بالإقامة الجامعية والتسيب الذي جعل من الظروف الوقائية والصحية متدهورة بالإقامة، فقد حملت أعباء أكثر من المناطة لها، كما أشكرها على روحها المتفائلة، وحبها لطلبة العلم، وتشجيعهم، كانت تسأل دوما عن تقدمنا في إنجاز الأطروحة، كانت كالأم في الإقامة،

للأسرة دور كبير في إنجاح هذا العمل، وأبدأ بتوجيه الشكر الجزيل إلى الوالدين الكريمين على كل ما بذلاه من أجلي، أشكرهما على غرسهما حب طلب العلم والبذل لأجله منذ الصغر، أشكرهما على إحاطتهما بي في كل خطوة أخطوها في تحضير أطروحتي، وصبرهما علي كل هذه السنوات،

لم يتسنى لي شكر أبي رحمه الله في حياته على تعبه من أجلي، على كل الأسفار والتنقلات التي كان يبذلها لأجلي كل هذه السنوات رغم مرضه وتعبه، على اهتمامه بموضوع أطروحتي، وعلى النقاشات التي كانت تدور بيننا خلال تنقلاتنا والتي أثرت كثيرا في تفكيري، فشكر الله سعيه ورحمه الله رحمة واسعة،

أشكر أمي التي سهرت وتعبت من أجلي، أشكرها على دعمها المعنوي الكبير، فكلما ضاقت بي السبل وظننت أن هذا العمل لن يكتمل كانت ترفع من معنوياتي وتشجعني، أشكرها على سندها وعنايتها عندما اشتدت علي،

كما أشكر زوجي زين الدين، زميل الدراسة ورفيق الحياة، على دعمه المعنوي الكبير ومساندتي، خاصة في الخطوات الأخيرة التي كانت شديدة علي، أشكره كذلك على مراجعته لأعمالي ومناقشتها،

صديقتي خولة بغريش – طالبة دكتوراه بجامعة البليدة وخريجة المدرسة الوطنية للإدارة- التي رافقتني ودعمتني منذ نجاحي في مسابقة الدكتوراه،

أشكر زوج أختي على المراجعة الشكلية والغوية لعملي،

إخوتي أمينة، زاكي ووليد على دعمهم لي خلال كل سنوات العمل كل بطريقته،

الى كل من كان حولي ودعمني في عملي هذا.

## المقدمة:

يعتبر الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي موضوعا محلا للنقاش والتقييم لفعالية التعليم العالي وجودته، باعتبار أن الدور التقليدي للتعليم العالي بالإضافة إلى إنتاج المعرفة ونشر القيم في المجتمع، تعمل على إعداد الأطر والكوادر البشرية التي تتولى مسؤولية العمل في مختلف القطاعات لتنمية المجتمع. فالشهادة الجامعية تمنح لحاملها ميزة نسبية في سوق العمل في بداية الحياة العملية حيث ثبت من خلال العديد من الدراسات الدولية التي تناولت هذا الموضوع أن نسبة البطالة عند الشباب حاملي الشهادات الجامعية اقل بالمقارنة مع فئة الشباب الذين يحملون شهادات بمستويات أقل.

لكن معدل البطالة لا يعكس حقيقة مشكلة إدماج خريجي التعليم العالي في سوق العمل، فوفقا للحساب الاقتصادي يقوم الشباب باختيار متابعة التعليم العالي تقديرا منهم أن هذا المستوى من التكوين سيسمح لهم بالحصول على أجر أكبر من الذي سيحصلون عليه دون هذا التكوين، ومن أجل هذا فإنهم يقبلوا بتعويض الربح الذي سيفقدونه بانسحابهم الطوعي عن سوق العمل من اجل مزاولة الدراسة، كما أنهم يتوقعوا الحصول على منصب عمل مستقر ودائم، بدوام كامل، يتوافق مع مؤهلاتهم وتكوينهم. لكن في الواقع يتعرض حاملو الشهادات الجامعية عند دخولهم لسوق العمل إلى تهديدات تجعل من مسار الإدماج عملية صعبة ومعقدة، حيث تعرف هذه الفئة عدة وضعيات في سوق العمل: البطالة، التناوب بين فترات عمل وفترات بطالة، التناوب بين العمل والرجوع للدراسة، العمل في مناصب لا تتطلب مستوى جامعي، العمل بدوام جزئي...

كل هذه الوضعيات تدل على أن عملية إدماج خريجي التعليم العالي في سوق العمل ليست مجرد لحظة يتم فيها الانتقال الخطي من نظام التعليم إلى الشغل، ولكنها مسار يجري خلال فترة تتداخل وتتشابك فيها عدة وضعيات ناتجة عن تأثير عوامل متعددة تتعلق بمستوى الشهادة، وميدان وتخصص التكوين، وأخرى متعلقة بالوضعية الاقتصادية، هيكلة الاقتصاد، وسياسات التشغيل المعتمدة.

نظرا لتعقد موضوع الإدماج المهني وتأثره بالتحولات المستمرة في النظام الإنتاجي والخدمي وكذا تحولات نظام التعليم كان لابد من إقامة أجهزة متخصصة لمتابعة عملية الإدماج من اجل توفير المعلومات اللازمة حول شروط وظروف دخول الشباب المتخرج في سوق العمل، ومكانتهم في التوظيف الشامل لليد العاملة اعتمادا على الدراسات الكمية والكيفية لإعطاء صورة واقعية وواضحة حول وظيفة ودور مؤسسات التعليم العالي وجودة تكوينها وكذا أداء سوق العمل حتى نتمكن من تقييم السياسات المعتمدة ومراقبتها وتقويمها نحو الأهداف المرجوة للمجتمع.

إن لمثل هذه الأجهزة أثر فعال في تقويم أنظمة التعليم في الدول المتقدمة، إلا أنها غير متوافرة في الدول النامية، وإن وجدت فهي غير نشطة ولا تساهم في بث المعلومات الضرورية حول الإدماج المهني لخريجي التعليم. ففي الجزائر كان هناك مركز الدراسات والبحث حول المهن والمؤهلات ( Cerpeq ) كان له دور ملاحظة وتتبع إدماج خريجي التكوين المهني في الحياة العملية وإنشاء قائمة مرجعية (référentiel) حول المهن، ولا يوجد في حد علمنا جهاز متخصص بخريجي نظام التعليم العالي في الوقت الذي يعتبر فيه إقامة هذا الجهاز ضرورة ملحة نظرا لأن قضية الإدماج المهني لخريجي نظام التعليم العالي في الجزائر تعتبر من أكبر التحديات التي يواجها جميع الفاعلين ( الحكومة، الجماعات المحلية، الجامعة، المؤسسات الاقتصادية، الشباب المتخرج، المجتمع).

ففي ظل زيادة الطلب على التعليم العالي، وكثافة الأعداد المتخرجة منه، فإن ضمان جودة التعليم العالي ضرورة تعتمد على التقييم المستمر للفعالية الداخلية والخارجية لهذا النظام، خاصة وأنه في ضوء التغيرات والتطورات المستمرة والمتسارعة للمعارف والتكنولوجيا، وكذا حاجيات سوق العمل، وتحت حتمية تدويل التعليم العالي، وتنويع عروضه أصبح من المهم تكوين إطارات تستجيب لهذه المتطلبات الجديدة، ومن ثم يعد الإدماج المهني لخريجي مؤسسات التعليم العالي من الأدوار الرئيسية الجديدة للجامعات التي ينبغي تقييمها.

إن مشكلة الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي في الجزائر كانت ولازالت تعبر على الاختلالات الظرفية والهيكلية لكل من نظام التعليم العالي، وسوق العمل والعلاقة بينهما. والذي يزيد من حدة المشكلة أن نسبة بطالة الشباب حاملي الشهادات الجامعية تفوق بكثير الشباب الذين لم يتلقوا أي تعليم أو ذوي المستوى الابتدائي، وفي نفس الوقت وجود مناصب عمل كفؤة شاغرة، هذه الإحصائيات استوقفتنا للتساؤل حول هذه الوضعية الحرجة والمبهمة بالنسبة إلينا إذا أخذنا بعين الاعتبار حجم النفقات الهائلة التي تضخ سنويا في كل من نظام التعليم والأجهزة المتخصصة لتحسين أداء سوق العمل ودعم تشغيل الشباب لتكون حصيلتها هذه النتائج المذكورة أعلاه. إذن بطالة الشباب الجامعي في الجزائر تحتاج إلى تفسير، وعملية إدماجهم في سوق العمل في حاجة إلى متابعة وتقييم.

أصبحت إذن عملية التقييم ضرورة ملحة في الوقت الراهن، فبعد أكثر من عشرية من تطبيق الإصلاحات الجديدة لنظام التعليم العالي (تطبيق نظام ل.م.د) والتي جاءت بالأساس لتحسين نوعية التكوين، وضمان حركية الطالب وتشغيليته، وتحسين مقروئية الشهادات، كان لابد من التساؤل حول مصير الخريجين في سوق العمل. ومن بوادر عمليات التقييم الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل م د المنظمة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

سنة 2016. هذا التقييم المنجز بمشاركة مختلف الفاعلين (أساتذة، ممثلين عن الطلبة، وممثلين عن القطاع الاقتصادي والاجتماعي) كان يهدف–وفق ما جاء في تقرير الندوة الوطنية–إلى إبراز النجاحات التي حققتها المنظومة الجامعية، وكذا التعرف على الإخفاقات المسجلة، إن على الصعيد الهيكلي والمؤسساتي أو على صعيد البيداغوجيا، والتأطير، وتشغيلية الخريجين، وأنماط الحوكمة الجامعية بهدف تعزيز الممارسات الحسنة وتوطيدها، واتخاذ التدابير الضرورية للتصدي للنقائص وتصحيح الاختلالات ومعالجتها.

لتتويج هذا المسعى في التقييم لابد من إرساء ممارسة التقييم المؤسسي الدائم للانتقال بعملية الإصلاح إلى طور جديد تتصهر فيه مفاهيم الوجاهة والفعالية والجودة. فلقد أعلنت الوزارة الوصية الدخول الجامعي 2017/2016 عام الجودة للشروع في إقامة سيرورة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال إنشاء وإحياء خلايا ضمان الجودة في مختلف مؤسسات التعليم العالي، ومن أجل مرافقة هذا المسار تم تكوين مسؤولي ضمان الجودة، كما تم وضع الأدوات التي يتم اعتمادها في هذا المسار، ويعد المرجع الوطني لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي أهم أداة يقوم عليها مسار ضمان الجودة، حيث يعتمد عليه في عمليات التقييم الذاتي. وتعتبر عملية التقييم عنصرا أساسيا لضمان الجودة، وعلى هذا الأساس فإن أهم التوصيات التي أصدرتها الوزارة سنة 2017، البدء في عملية التقييم الذاتي، حتى تسمح لمؤسسات التعليم العالي بمقارنة ممارساتها بمعايير الجودة ووفقا للمرجع الوطني، وأن تحدد نقاط ضعفها ونقاط قوتها، ومدى قربها أو ابتعادها على معايير الجودة، حتى تتمكن من التخطيط للتقليص من الفوارق المسجلة لضمان الجودة. ورغم ما يقدمه التقييم الذاتي (الداخلي) إلا أنه غير كاف، ولهذا تم تحديد بعض الجامعات لتتعرض للتقييم الخارجي من طرف مجموعة من الخبراء تم تعيينهم من قبل اللجنة الوطنية للتقييم. وتعتبر جامعة فرحات عباس سطيف 1 من بين هاته الجامعات، وقد ذهبت جامعة سطيف إلى أبعد من ذلك في عمليات التقييم، حيث تم انشاء مرصد لمتابعة الادماج المهني لخريجيها لتقييم تكوينها.

## 1. إشكالية البحث:

انطلاقا مما سبق يمكن لنا طرح السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى تسهم ممارسات تقييم التعليم العالي المعتمدة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني؟

## 2. الأسئلة الفرعية:

يندرج عن السؤال الرئيسي الذي تم طرحه، الأسئلة الفرعية التالية:

أ- إلى أي مدى تسهم ممارسات التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني؟

ب–إلى أي مدى تسهم ممارسات التقييم الخارجي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني؟

ج– ما واقع الإدماج المهني لعينة من خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 محل الدراسة؟

**3. الفرضيات:**

بناء على إشكالية الدراسة فإننا نحاول الإجابة على أسئلة البحث من خلال الفرضيات التالية

- **الفرضية الرئيسية:**

تسهم ممارسات التقييم المعتمدة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني بدرجة عالية.

- **الفرضيات الفرعية:**

- الفرضية الأولى: تسهم ممارسات التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني بدرجة عالية؛
- الفرضية الثانية: تسهم ممارسات التقييم الخارجي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني بدرجة عالية؛
- الفرضية الثالثة: توجد إختلافات في مسارات الإدماج المهني لأفراد عينة الخريجين من جامعة سطيف 1 –دفعة 2016–.

**4. أهداف البحث:**

نهدف من خلال هذا البحث إلى تحليل ممارسات التقييم المعتمدة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 وتحديد جوانب القصور فيها، كما نهدف من خلال بحثنا إلى:

- تبيين أهمية ممارسات التقييم في ضمان جودة التعليم العالي؛
- تبيين أهمية رصد الإدماج المهني لخريجي الجامعة في تقييم التكوين، وعلاقته بالمحيط الاقتصادي؛
- إبراز مسار الإصلاحات التي مر بها نظام التعليم العالي في الجزائر، وانتشار ثقافة التقييم وممارساته في الجامعات الجزائرية؛
- تبيين أهمية التقييم في تصحيح مسار الإصلاح والتحسين المستمر.

**5. منهج وأدوات البحث:**

نعتمد في بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعطاء التأصيل النظري للإدماج المهني والتقييم، وتحليل ممارسات التقييم في الجزائر، واعتمدنا على أسلوب دراسة الحالة الذي يستند في هذا البحث على أدوات الاستبيان والمقابلة، وتحليل الوثائق الإدارية.

### 6. الدراسات السابقة:

نظرا لتعقد موضوع إدماج خريجي التعليم العالي في سوق العمل، هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي حاولت معالجته من جوانب مختلفة، أما محليا فهناك نذرة في الدراسات التي تعالجه. أما فيما يخص موضوع نظام التعليم العالي فهناك العديد من الدراسات التي أثرت جوانبه المختلفة. وسنعرض فيما يلي أهم الدراسات التي نعتمدها في بحثنا والتي كانت اللبنة الأساسية في توجيه أطروحتنا.

- Trottier Claude, Perron Madeline, Diambomba Miala (1995), « **Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelles des étudiants de l'université** »

كتاب جماعي تحت إدارة المؤلفين الثلاثة المذكورة أسماؤهم، وهو يتناول بالدراسة المسارات الدراسية والإدماج المهني لطلبة الجامعة، حيث جمع هذا الكتاب مجموعة من المقالات لمؤلفين من مختلف التخصصات تهدف لإثارة التفكير حول الإطار النظري والمنهجي للمسارات الدراسية والإدماج المهني لطلبة الجامعة، وكذلك حول إشكالية العلاقة بين نظام التعليم والنظام الإنتاجي، والمشاركة في بناء هذا الحقل من البحث. لكن هذا لا يعني أن هذه المقالات جاءت لتقديم مقاربة موحدة في هذا المجال من البحث، بل تعكس اختلاف زوايا وآفاق التحليل التي يتمز بها هذا المجال، وتداخل الأدبيات وانفتاحها على بعضها البعض، فهذا المجال من البحث ليس محصور في التحليل الاقتصادي أو التحليل الاجتماعي على حدى، نظرا للتفاعل بين الفاعلين (طلبة، أصحاب العمل، مؤسسات التعليم) في العلاقة بين التعليم والعمل. حيث عالجت المقالات التي جاءت في هذا الكتاب الموضوع من عدة جوانب، فمنها الذي جاء ليوضح بروز إشكالية الإدماج المهني كموضوع للبحث في علم الاجتماع، وكذا العلوم الاقتصادية.

- Berkane Youcef (2006), **« L'adéquation emploi – formation postsecondaire en Algérie »**

حاولت هذه الدراسة توضيح مشكلة البطالة بصفة عامة وعند خريجي كل من التعليم العالي والتكوين المهني بصفة خاصة، كما حاولت توضيح استراتيجيات إدماج هذه الفئة في سوق العمل من خلال تحليل كل من نظام التعليم ونظام الإنتاج، واستخراج الخصائص والعوامل التي تؤثر على البحث والحصول على عمل. اعتمد الباحث على الاستقصاء الذي أجراه مركز الدراسات والبحث حول المهن والمؤهلات (cerpeq) سنة 1998 من أجل تحليل إدماج خريجي التكوين المهني، في حين اعتمد على الاستقصاء الذي أجراه المعهد الوطني للتخطيط والإحصاء (inps) عام 1999 لتحليل ظروف إدماج خريجي التعليم العالي في الحياة العملية. تم توجيه هذا الاستقصاء على عينة من حاملي شهادات التعليم العالي من مختلف المؤسسات ( 10 مدارس لتكوين الأساتذة، 03 جامعات –جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران، جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين، جامعة البليدة–، مركزين جامعيين – بجاية، الاغواط –، مدرستين عليا –(INPS), (EPAU)- ، ومعهد العلوم الطبية بعنابة) للدفعات المتخرجة بين 1990–1993.

توصلت الدراسة إلى أن بطالة حاملي شهادات التعليم العالي أصبحت مقلقة بعد التسعينيات من القرن الماضي، ولا يتوقف ذلك على معدلات البطالة فحسب، بل يبرز كذلك في المسار الذي يضمن الانتقال من التعليم إلى الشغل الذي أصبح أكثر تعقيدا وأطول مدة، حيث تراوحت فترة الإدماج بين ثلاثي إلى 11 ثلاثي. كما أن عدم التوافق بين بعض ميادين الدراسة والطلب على خريجيها يدفعهم للقبول بمناصب عمل خارج تخصصاتهم وأقل من مستوياتهم التعليمية، وأن عدم استقرار الوظائف أدى إلى قبول حاملي شهادات التعليم العالي بمناصب عمل لفترة قصيرة أو بدوام جزئي.

هذه الوضعيات يمكن تفسيرها باستمرار كل من نظام التعليم العالي، ونظام الإنتاج في الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد دون الأخذ بعين الاعتبار الاختلال الكمي والنوعي بين نظام التعليم والحاجيات الاقتصادية الحقيقية. فرغم زيادة المنشآت والهياكل، وتحقيق ديمقراطية التعليم، وزيادة عدد الطلبة فإن نظام التعليم العالي يعرف نقصا في التأطير والاعتماد على برامج قديمة وتقديم عروض تكوين بعيدة عن الحاجة إلى يد عاملة مؤهلة، كما يعاب عليه افتقاده للتنسيق والعمل كنظام معزول لا يتم تعديله إلا وفق النظرة الاجتماعية مما أدى إلى ضعف مردوديته، فأصبحت هناك ثغرة كبيرة بين النجاح الكمي والفشل النوعي للنظام التعليمي في الجزائر. ومن جهة أخرى فإن التخلي عن مقاربة المواءمة بين نظام التعليم العالي وسوق العمل وسياسة إعادة الهيكلة التي تم انتهاجها في التسعينات أدت إلى اختلال التوازنات في سوق عمل حاملي شهادات التعليم العالي، فالتخلي التدريجي للدولة عن دورها كمشغل لحاملي الشهادات وفتاوة القطاع الخاص أدى إلى انخفاض تدريجي لمناصب العمل الدائمة.

بين الباحث أنه استجابة إلى هذه الوضعية تم تبني استراتيجيات متباينة لإدماج خريجي التعليم العالي، لكن يرى أنه دون إنشاء ووضع جهاز وأدوات للمعلومات التي تعرفنا بمعطيات سوق العمل، وتمكننا من متابعة سياسات التشغيل، وتسمح بتوجيه وقيادة نظام التعليم والعمل، فانه لا يمكن توقع نجاح استراتيجيات إدماج خريجي نظام التعليم في سوق العمل.

- Bouzid Nabil (2003), **Formation universitaire et préparation des étudiants à l'emploi : Evaluation à l'université de Constantine**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد إلى أي مدى التكوين الجامعي في الجزائر فعال في دوره التحضيري للطلبة إلى سوق العمل من أجل إدماج مهني أفضل، ومن أجل تسهيل مرورهم الى الحياة العملية في عالم شغل يشهد تغيرات مستمرة، وبالتالي المساهمة في تخفيض البطالة الكثيفة لحاملي الشهادات الجامعية. كما هدفت الدراسة إلى تحديد إلى أي مدى نظام التقييم للتعليم الجامعي في الجزائر فعال، أي إذا كانت إجراءات نظام التعليم فعالة عندما تهدف إلى إعطاء تقرير حول نتائج تحضير الطلبة للعمل. وتؤكد هذه الدراسة أهمية تشغيلية حاملي الشهادات الجامعية كمؤشر كبير حول جودة التكوين، وعلى أهمية التحضير للعمل

كدور أساسي للجامعة. وتوصلت هذه الدراسة بعد اختبار الاستراتيجيات والنشاطات الرئيسية اللازمة للتحضير الفعال للطلبة إلى الحياة المهنية، إلى أنه هناك عدم فعالية للتكوينات الجامعية المدروسة فيما يخص دورها في تحضير الطلبة للعمل. ويرجع الباحث عدم الفعالية في هذا المجال إلى غياب ونقص التكوين التطبيقي قريبا من الوسط المهني، وإلى غياب تقييم التكوين في الجامعة. كما توصلت هذه الدراسة أن توجهات الإصلاحات الجديدة المقترحة في الجزائر لا تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الاقتصادية والاجتماعية الجزائرية، وتتبع وجهة دولية، والسبب في ذلك يرجع إلى عاملين:

- غياب الدراسات الميدانية التي تجمع معلومات حول المآل المهني لخريجي الجامعة الجزائرية، وحول تطور سوق العمل؛
- غياب تقييم الجامعة من أجل إعطاء تقرير حول فعالية التكوينات الجامعية.

ومن جهة أخرى لا نجد في توجهات إصلاح نظام التعليم العالي اقتراحات حول هيئات لمساعدة الطلبة.

- بن عمار حسيبة (2018)، **مواءمة التكوين الجامعي مع متطلبات سوق العمل في دول المغرب العربي**

جاءت هذه الدراسة للبحث عن المقاربة الاقتصادية الملائمة التي تمكن من فهم الديناميكية المعقدة لسير أنظمة التكوين–الشغل، وتفسير ظاهرة بطالة الجامعيين في دول المغرب العربي، من خلال تشخيص أنظمة التكوين الجامعي بدول المغرب العربي، وتحليل سياسات التشغيل، وكذا تقييم خصائص البطالين الجامعيين وتحليل شروط الإدماج المهني الأولي في هذه الدول. وتوصلت الدراسة إلى أن المواءمة الخطية والفورية لا يمكن تجسيدها نظرا لعدم توافق التطور الكمي والنوعي للكفاءات والمؤهلات المكتسبة في التعليم مع المطلوبة في مناصب الشغل. وأكدت الدراسة أن مقاربة الادماج المهني هي البديل الأكثر نجاعة وفاعلية في تفسير سير أنظمة التكوين–الشغل، ولذلك توصي الباحثة بجعل وظيفة الملاحظة والإعلام حول الإدماج المهني من الأولويات، وانشاء وتفعيل دور المراصد الوطنية للتشغيل والدخول في الحياة النشيطة، واعتبارها هيئات مستقلة.

- Amrani Abdelmadjid (2005), **« Analyse des principaux facteurs d'inefficience de l'enseignement supérieur par référence aux universités du centre et de l'est algérien : une approche statistique »** ،

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن إشكالية العوامل الأساسية لعدم الفاعلية التي أدت إلى سوء مردودية نظام التعليم العالي في الجزائر، من خلال استخدام المقاربة الكمية عن طريق: سبر الآراء، التقدير الإحصائي، واختبار الفرضيات اعتمادا على دراسة حالة ثلاث جامعات (عنابه، باتنه، الأغواط). وتوصلت

هذه الدراسة أن أهم عامل لعدم الفاعلية الداخلية هو العجز الهيكلي في عروض التكوين التي يمنحها التعليم العالي، وضعف للأداء البيداغوجي نظرا لتفاقم مشكلة الرسوب وإهمال بشكل كبير التكوين في مجال العلوم والتكنولوجيا. أما بالنسبة لعدم الفاعلية الخارجية فتتسم باستمرار التكوين في فروع وبرامج غير كفأه، وبطرق تعليم متجاوزة مما ينعكس على جودة التعليم بالرداءة، وعلى البحث العلمي بالركود، كما أن التطور المنغلق للجامعة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي يحد من فرص الالتحاق بالتكوين ما بعد التدرج، والحصول على مناصب عمل بالنسبة لخريجيها.

من أجل مواجهة هذه الوضعية وتحسين فاعلية الجامعة، فان الباحث يقترح فيما يخص جودة التكوين والبحث العلمي ضرورة التكوين المستمر للأساتذة، وتحسين طرق التدريس باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وضمان التنسيق بين المحاضرات وحصص الأعمال الموجهة / التطبيقية، وتفعيل الطالب في عملية التكوين، والتوجه نحو تمهين التكوين. وأخيرا لابد من تحديد استراتيجية واضحة للتعليم العالي في عملية التنمية الوطنية، وتحسين تنظيم وتخطيط وإدارة الجامعة.

إذن من خلال الاختلالات التي يعانيها نظام التعليم العالي التي أشارت إليها هذه الدراسة، ونظرا للتغيرات التي يشهدها هذا النظام على المستوى الدولي بسبب التطور العلمي والتكنولوجي السريع والتي أدت إلى زيادة الطلب على التعليم العالي كما ونوعا، عرف نظام التعليم العالي في الجزائر منذ سنوات إصلاحات للاستجابة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية، وللاستجابة للمقاييس والمعايير الدولية لنوعية التعليم العالي، حيث تم تبني نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية سنة 2004. وكان هذا الإصلاح محل اهتمام بعض الدراسات لتبيين دوافع اللجوء إليه، ومتابعة تطبيقه، ونذكر هنا:

- بن عويدة نجوى (2019)، **التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية**

من بين أهداف هذه الدراسة الوقوف على واقع تطبيق إصلاح ل.م.د على منظومة التعليم العالي في الجزائر، وتسليط الضوء على دور التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي وتوزيع الدخل، كما حاولت هذه الدراسة الوقوف على واقع سياسات المواءمة مع سوق العمل في الجزائر. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق إصلاح ل م د في الجزائر اصطدم 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 الى آخر على المستوى الوطني؛

- ضعف التواصل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الاقتصادي، في حين ان نجاح نظام ل م د 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.

كما وضحت الدراسة أن التعليم العالي بالجزائر يساهم 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 بالرغم من تسجيل انخفاض في نسبة البطالة بين خريجي التعليم العالي إلا أنها لا تزال نسبة مرتفعة. أما في مجال المواءمة مع سوق العمل، ومن أجل مواءمة خريجي التعليم العالي مع 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 للخريجين الجدد.

- Morana Joelle, Dominique Bonet Fernandez, Brahimi Fouzia (2011), **« La gestion des compétences en Algérie : une analyse des discours des professionnels et des étudiants ».**

حاولت هذه الدراسة توضيح تصور الأطراف ذات المصلحة في الجزائر (الطلبة والمهنيين) حول أهمية الكفاءات ودور تنمينها في بناء المجتمع وإنعاش الاقتصاد الجزائري في ظل التطورات العالمية نحو اقتصاد مبني على المعرفة ويمتاز بانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتطور الخدمات، وارتفاع مستويات التعليم. كما حاولت هذه الدراسة توضيح تصور هؤلاء الأطراف إن كانت إصلاحات ل.م.د تعبر حقا على إرادة السلطات العمومية في اكتساب الكفاءات وتنميتها. واعتمدت الدراسة لمعالجة هذا الإشكال على تحليل المعلومات التي تم جمعها من خلال استقصاء عينة من الطلبة والمهنيين، حيث كانت أسئلة الاستبيان مفتوحة بهدف تحليل الخطاب اعتمادا على التحليل (congnitivo-discrusive) حيث تم جمع الاجابات في (un corpus de verbatim).

بالاستناد على نتائج البرنامج (Tropes) تم تحديد المجالات المرجعية للخطابات (univers de références des discours) والعلاقة بين هذه المجالات وتم التوصل من خلال تحليلها إلى أن تصور عينة الدراسة للكفاءات وتنميتها في الجزائر يبقى ضعيفا وذلك منذ بداية الدخول إلى التعليم وحتى الانتقال إلى الحياة العملية، وترى عينة الدراسة أنه رغم اعتماد الجامعة الجزائرية نظام ل.م.د منذ سنة 2004 فلازالت هناك العديد من النقائص في التكوين الجامعي، فمازال يطغى عليه الطابع النظري وهو بعيد على تلبية

حاجيات المؤسسات، كما أكدوا على ضعف مهنية اليد العاملة ، ونقص التكوين التقني.. وأخيرا فإن الدراسة توصلت إلى أن تصور عينة الدراسة لنوعية التعليم وقدرته على تكوين الكفاءات كان سلبيا.

7. **خطة البحث:**

من أجل معالجة الإشكالية تم تقسيم البحث إلى ثلاث فصول. يتناول الفصل الأول التأصيل النظري للإدماج المهني، حيث سنتطرق فيه إلى مفهوم الإدماج المهني، وتحديد عناصر الادماج المهني والفاعلين فيه ، ثم نعرج على بروز إشكالية الادماج المهني وتحليله الاقتصادي، ثم نفصل في أدوات وأساليب متابعة الإدماج المهني من خلال عرض مختلف الأدوات الكمية و الكيفية لرصد الإدماج المهني، والتركيز على الدراسات الاستقصائية حول الإدماج المهني، كما سنقدم في هذا المجال الخبرة الفرنسية نظرا لريادتها على المستوى الدولي، والإشارة إلى تجربة تونس والمغرب في إقامة جهاز لرصد الإدماج المهني للاستفادة منها في الجزائر.

أما الفصل الثاني سنتطرق فيه إلى إجراءات تقييم إصلاحات نظام التعليم العالي في الجزائر، بدءا بعرض لمحة حول إصلاحات نظام التعليم العالي وأسباب تبنيه وتطورات تطبيقه في المبحث الاول، ثم عرض التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل م د سنة 2016 منذ مراحل تحضيره إلى تحليل نتائج هذا التقييم خاصة فيما يخص محور التكوين، ومحور العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي في المبحث الثاني. اما المبحث الثالث نعالج فيه التقييم الذاتي للجامعات الجزائرية.

يأتي الفصل الثالث لدراسة حالة جامعة فرحات عباس سطيف 1، حيث يتم تقديم الجامعة من خلال عرض مشروعها، ثم يتم تحليل نتائج كل من التقييم الذاتي والتقييم الخارجي، ونتائج الدراسة الاستقصائية التي أجراها مرصد الجامعة حول الإدماج المهني للخرجين، ونختم بحثنا بعرض مختلف النتائج والتوصيات.

# الفصل الأول: التأصيل النظري للإدماج المهني

## تمهيد:

يعدّ الإدماج المهني للشباب من أهم الرهانات التي يواجها المجتمع، وينبثق عن هذا الرهان التساؤل حول كفاءة التكوين وفاعلية المؤسسات التعليمية، والعلاقة بين التعليم والعمل. فإشكالية الإدماج المهني تقع في قلب الجدل حول جودة التعليم، فهناك من يطرح فكرة ما جدوى مؤسسة تعليمية تنتج خريجين (ذوي شهادات) غير قادرين على الاندماج في سوق العمل، وبصيغة أخرى أصبح الإدماج المهني معيار ضمني أو صريح لتقييم النظام التعليمي.

لهذا سنحاول في هذا الفصل عرض الإطار النظري من مفهوم الإدماج المهني، عناصره والفاعلين في مسار الإدماج المهني، وفي المبحث الثاني نحاول تقديم التحليل الاقتصادي للإدماج المهني منذ بروز إشكالية الإدماج المهني، مع تقديم مختلف المقاربات التحليلية له والقضايا الحديثة المرتبطة به كتضخم الشهادات والتراجع، وتطور العلاقة بين التعليم والعمل. أما المبحث الأخير نتطرق فيه لأدوات وأساليب رصد الإدماج المهني، خاصة الدراسات الاستقصائية حول الإدماج المهني، وسنحاول عرض الخبرة الفرنسية في هذا المجال، وتجارب بعض الدول النامية.

## المبحث الأول: مفهوم الإدماج المهني، عناصره والفاعلين فيه

سنحاول من خلال هذا المبحث، تسليط الضوء على توضيح مفهوم الإدماج المهني وتبيين مختلف عناصره مع إبراز أهم الفاعلين فيه.

### المطلب الأول: مفهوم الإدماج المهني

قبل التطرق إلى عرض مختلف التعاريف الخاصة بالإدماج المهني، سنستعرض بعض مفاهيم المصطلحات المرتبطة عادة بالإدماج المهني.

#### أولا: مفاهيم مصطلحات مرتبطة بالإدماج المهني

##### 1- النشاط (Activité):

إن المجموع المركب من الأشخاص الذين يمارسون نشاط مهني مأجور، والأشخاص بدون عمل ويبحثون عن العمل (البطالين) يشكلون ما نسميه بالفئة النشيطة، ويعتبر فرد نشيط بالمعنى المتفق عليه إحصائيا كل من يمارس أو يرغب في ممارسة نشاط مهني مأجور، وفي هذا السياق نتحدث عن الدخول في النشاط لتعيين الشباب، النساء، المهاجرين الذين يدخلون سوق العمل وفي العمل، ونتحدث عن الخروج من النشاط لتعيين التقاعد على سبيل المثال (Guichard & Huteau, 2007, p. 11).

تعني الحياة النشيطة، الفترة ما بين لحظة دخول الفرد في نشاط إلى لحظة الخروج منه، هذه الفترة من النشاط تعتبر معيار اجتماعي، وهي تعتمد على مستوى التعليم، عمر التقاعد، القيمة المرتبطة بالمساواة بين الرجال والنساء، وعمل النساء في كل مجتمع، لكن فترة النشاط تعتمد أيضا على الخيارات الفردية (التحكيم بين الأجر، الترفيه، التكوين) (Guichard & Huteau, 2007, p. 12).

**2- الشغل (Emploi):**

إن مصطلح الشغل يشير إلى مجال واسع من الظواهر الاقتصادية والاجتماعية التي تتعلق بتطبيق العمل في النشاطات الإنتاجية، تكون كلمة الشغل (emploi) مترادفة أحيانا مع كلمة العمل (travail)، فيمكن التعبير باقتصاد العمل، علم اجتماع العمل، سوق العمل، كما نقول سوق الشغل، اقتصاد الشغل، علم اجتماع الشغل، دون أن نضع فروق بين هذه التعابير، لكن الاقتصاديون يستعملون العمل والشغل بمعاني تختلف عن علماء النفس، فالعمل يعتبر عنصر من عناصر الإنتاج، بالإضافة إلى رأس المال، فعندما يعبر الاقتصاديون عن الطلب على العمل يقصدون اللجوء إلى هذا العنصر من الإنتاج، لكن عند العامة فالطلب على العمل للاقتصاديين هو عرض الشغل، بنفس الطريقة فإن عرض عمل الأفراد في سوق العمل يوافق طلب الشغل للأفراد في سوق الشغل، فالشغل بذلك هو منصب العمل الموجود في المؤسسة، والذي يمكن الترشح له إن كان شاغرا وموضوعا للإعلان في سوق الشغل(أو سوق العمل) ويقصد إذا من الشغل ربط مناصب العمل والعمال: الشغل هو منصب العمل في المؤسسة – العامل هو الفرد الذي يحل في هذا المنصب (Guichard & Huteau, 2007, p. 166).

**3- البطالة (Chômage):**

يكون شخص ما في حالة بطالة عندما يكون بدون عمل ويبحث عن عمل، في هذا الوصف يوجد شرطين أساسيين حتى نكون أمام وضعية بطالة، فيمكن لشخص ما البحث عن عمل وهو في نفس الوقت يشغل منصب عمل، فهذه ليست بوضعية بطالة، والشخص هنا يوصف فقط بأنه طالب لعمل آخر، وعلى العكس من ذلك، يمكن أن يكون شخص ما بدون عمل لكنه لا يبحث عن العمل، فهذه الحالة أيضا لا تعد وضعية بطالة، ويوصف الشخص هنا بأنه في حالة عدم نشاط، لكون أن البطالة هي عدم نشاط مجبر وناتجة عن عدم إيجاد عمل رغم البحث عنه (Guichard & Huteau, 2007, p. 78).

**4- الفئات الاجتماعية-المهنية (Catégories Socioprofessionnelles):**

يتكون المجتمع من أفراد يختلفون في وضعياتهم سواء من ناحية النشاط الممارس، الحالة، نمط الحياة، الأجر، ومن أجل فهم طريقة بناءه وهيكلته نقوم بتجميع الأفراد المتشابهين أو الذين يشغلون

وضعيات متماثلة لتحديد الفئات الاجتماعية، ومن بين إمكانيات تجميع الأفراد فحص التماثل بين نشاطاتهم المهنية، فتجمعات المهن المتحصل عليها تسمى بالفئات الاجتماعية المهنية وبالتالي تشكل نوعا ما طبقات اجتماعية (Guichard & Huteau, 2007, p. 74).

### 5- الحركية (Mobilité):

بالمعنى الجغرافي يقصد بالحركية، التنقلات التي يقوم بها الأفراد في الفضاء، سواء كانت تنقلات يومية أو تغيير لمكان الإقامة، وعادة ما ترتبط الحركية بالحصول على الشغل، كما تعني الحركية الحركة الفردية أو الجماعية في التسلسل الهرمي (Guichard & Huteau, 2007, p. 295).

### 6- الكفاءات أو المهارات (Compétences):

المهارة أو الكفاءة هي عبارة عن مجموع المعارف، الصفات، القدرات، المواهب التي تمكن من المناقشة، الاستشارة، واتخاذ القرار حول كل ما يتعلق بمهنة ما، كما يمكن تعريفها على أنها خبرة عملية صالحة، القدرة على حل مشكل في سياق معين، مجموع المعارف، القدرة على التصرف والسلوك المبني وفقا لهدف ما في حالات معينة (Guichard & Huteau, 2007, p. 86).

### 7- المؤهلات أو التأهيل (Qualification):

عملية اجتماعية يتم من خلالها تحديد الأفراد في سوق العمل، وتعيينهم في مناصب عمل مصنفة هرميا وفقا للعديد من المعايير، كما نعرف تأهيل الأفراد بمجموع القدرات المكتسبة (المعارف، معرفة الإنجاز أو الخبرة savoir faire–، معرفة الكينونة savoir–être...) القادرين على استخدامها في العمل، ويعرف تأهيل مناصب العمل كمجموع الصفات المطلوبة من أجل شغلها، فالتأهيل هو علاقة اجتماعية معقدة بين العمليات التقنية وتقدير قيمها الاجتماعية، فهو ناتج عن المفاوضات المتضاربة نوعا ما بين عارضي العمل وطالبيه، فالتأهيل يمثل وساطة بين تكوين الكفاءات والاعتراف الأجري بهذه الكفاءات (Guichard & Huteau, 2007, p. 353).

### 8- التوجيه (L'Orientation):

إن الخاصية الأولى لهذا المصطلح تتعلق في نفس الوقت بالخيار الشخصي لتكوين معين، أو توجه مهني ما، وكذلك الفعل الذي يتم به توجيه الأفراد نحو فرع تكوين معين أو نحو نوع معين من الشغل، فهي إذا مسؤولية شخصية –التوجه (s'orienter)–ومحفز مؤسساتي –التوجيه (orienter)–، فالتوجيه يغطي إذن

مختلف الترتيبات المتخذة لتسهيل المعلومة واتخاذ القرار بالنسبة للطلبة خلال مسارهم الجامعي ومسار الإدماج المهني. (Rose, 2014, p. 169)

### 9-المشروع المهني (Projet professionnelle):

المشروع المهني هو تخطيط للمستقبل من خلال استخدام التجارب الماضية والموارد الحالية، مع القيام بأفعال في الحاضر للوصول إلى أهداف المشروع، فإمكانية بناء المشروع تتوقف على الطريقة التي يتموقع فيها الشخص بين الأزمنة المختلفة، بمعنى أن المشروع يكون موفقا عندما يكون المستقبل بالنسبة للفرد كاستمرارية للماضي، في حين سيكون بناء المشروع صعبا إذا كان الماضي يفتقر للموارد، والحاضر ينقصه وسائل الحركة، ورؤية المستقبل غير واضحة (Rose, 2014, p. 81).

المشروع عبارة عن ربط بين نوايا وموارد الفرد (تجاربه، كفاءاته، علاقاته، وسائله) مع الإمكانيات المتاحة في المحيط (المهن المتواجدة، المتطلبات المسبقة، وسائل الحصول على العمل) للحصول على خطوات مضبوطة، فالمشروع يختلف عن الحلم لأنه يأخذ أشكال واقعية وقابلة للإنجاز ويتطلب القيام بأفعال، فبناء المشروع المهني يتطلب التحديد الجيد لرغبات الفرد فيما يخص الشغل (التخصص الوضعية المهنية، الأجر، الحياة المهنية)، والعمل (محتوى النشاط، مستوى المسؤولية، درجة الاستقلالية، ظروف العمل)، والمؤسسة (حجمها، القطاع، الشكل القانوني، طريقة تسيير اليد العاملة)، كما أن تحضير المشروع يتطلب المعرفة الجيدة بالسياق العام، إمتلاك فكرة واضحة عن وضعية سوق العمل ومناصب الشغل المتاحة في المجال المتأمل، ومعرفة أنواع وأشكال مناصب العمل الموجودة، كما يتطلب معرفة آفاق التوظيف والشروط المطلوبة للحصول على مناصب العمل المستهدفة، فالمشروع عبارة عن موافقة توقعات الفرد والإمكانيات الموجودة في لحظة معينة، هذه الموافقة تسير بطريقة متسلسلة – تحديد المشروع أولا ثم تحليل شروط تحقيقه–أو بطريقة متزامنة (Rose, 2014, p. 82).

### 10-التشغيلية (Employabilité):

ظهر مصطلح التشغيلية (embloyability and unemployability) في بداية القرن العشرين، ويشير إلى معايير التقييم حول القدرة أو عدم القدرة على الحصول على عمل، وانطلاقا من فترة الخمسينيات من القرن الماضي تطورت العديد من المفاهيم حول التشغيلية، واستعمال هذا المصطلح كان مختلفا لكنه كان يتعلق بالسياسات العمومية لمحاربة البطالة، فلا يوجد مفهوم موحد لكلمة التشغيلية، والمعنى الذي يتم إعطاءه لهذا المصطلح يختلف من فترة زمنية إلى أخرى ومن بلد إلى آخر، كما يختلف وفقا لسوق العمل وسياسة التشغيل، ونوعية العمل ومتطلبات أرباب العمل، وتأخذ النظرة المعاصرة للتشغيلية بعين الاعتبار

الأبعاد الفردية (خصائص وكفاءات المترشح) والأبعاد الجماعية (الظروف الاقتصادية، ظروف تسيير الموارد البشرية)، وتؤكد هذه النظرة على الخاصية التطورية للتشغيلية، فهي تعرف على أنها الكفاءة المخصومة في سوق العمل، فهي تخص كل الفئة النشيطة سواء كانت في شغل أو بطالة (Amara & Baumann, pp. 69, 70).

إذن يمكن القول أن الشخص لديه تشغيلية إذا كان قادرا على الحصول على منصب عمل أولي والحفاظ على هذا العمل، والقيام بتحويلات وانتقالات بين مناصب العمل والأدوار داخل نفس المؤسسة وإيجاد منصب عمل آخر في مؤسسات أخرى إذا تطلب الأمر ذلك (Amara & Baumann, p. 69)، فالتشغيلية لا تتحدد فقط مع الإدماج المهني بل تتجاوزها بإدراج معرفة الحفاظ على منصب العمل والقدرة على القيام بتحولات وانتقالات بين مناصب العمل في سوق العمل. (Amara & Baumann, p. 80)

**ثانيا: تعريف الإدماج المهني**

إن مصطلح الإدماج متعدد المعاني، يستعمل عادة لوصف الدخول إلى سوق العمل والاندماج الاجتماعي لمجتمع محدد، خاصة الشباب المتخرجين من نظام التعليم، وكان يستعمل في بادئ الأمر من طرف جمعيات الإعانة والمهنيين في مجال العمل الاجتماعي والسياسات العمومية (في الستينيات من القرن الماضي)، وفي مجال الإعاقة الجسدية والذهنية لإعانة هذه الفئات في الإندماج في المجتمع وفي سوق العمل، ثم أخذ هذا المصطلح ليستعمل في الأولويات الوطنية لمحاربة بطالة الشباب والعلاقة بين التعليم والعمل (في الثمانينيات من القرن الماضي) (Guichard & Huteau, 2007, p. 257).

إن تطور دراسة الإدماج المهني في الدول الصناعية بدأ بالإهتمام بفعالية أنظمة التعليم، ثم انتقل الاهتمام بعد الأزمة[1] لمساعدة أصحاب القرار إلى تقليص الآثار الاقتصادية والاجتماعية للبطالة، فالأصل الواقعي والتجريبي لمصطلح " الإدماج المهني" فرض فيما بعد الاهتمام بوضع إطار نظري للإدماج المهني (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 725)، ففي الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي كان ينظر إلى الإدماج المهني على أنه مسار متسلسل ( خطي) من التخرج نحو العمل مباشرة، فكلما كان للفرد تكوين أولي مرتفع كلما كان الإدماج المهني أفضل، فالتكوين الأولي يعتبر ضمان للنجاح المهني لكن في الثمانينيات من القرن الماضي تغيرت هذه النظرة بسبب الأزمة، فعرف الخريجون صعوبات في إيجاد منصب عمل، وتم إعادة النظر في الإدماج المهني بتصور العلاقة على أنها ذهاب وإياب مستمر بين

[1] الصدمات البترولية 1973، 1979 وآثارها الاقتصادية على الدول الصناعية.

التكوين والعمل، وهذه الحركات بين التكوين والعمل تحتاج إلى تحليل وتفكيك لديناميكيتها (Paquet, 1995, pp. 127, 128).

حينما نذكر الإدماج المهني يفكر فيه على أنه مسار لسيرة شخصية يتم الانتقال فيه من وضعية عدم شغل إلى وضعية عمل مستقرة نوعا ما، نتحدث عن هذا الانتقال في حالة الشباب الذين تخرجوا من نظام التعليم والذين يسعون للدخول لسوق العمل، كما هو الحال بالنسبة للبطالين الذين يعودون للعمل وربات البيوت اللواتي يرجعن للعمل، ونميز عادة ثلاثة مراحل هي: الخروج من نظام التعليم، مرحلة الانتقال، ثم الإندماج في سوق العمل بوضعية مستقرة نوعا ما (Doray, 1995, p. 98).

إن الإدماج المهني يتعلق بالفئة الشابة، ومنه فهي تؤدي إلى تحليل سوق العمل المرتبطة بالفئات الشابة، فالإدماج المهني يتجه نحو هدفه النهائي الهدف الاقتصادي والمتمثل في اكتساب المؤهل المطلوب من طرف النظام الإنتاجي وقابل للمبادلة على مستوى سوق العمل (بن عمار، 2018، صفحة 306).

يعرف (Dupaquier, 1986)[2] الإدماج المهني على أنّه: "الفترة التي تلي الخروج من نظام التعليم والتي توافق اللحظة التي يبحث فيها الفرد عن المفاوضة حول المعارف المكتسبة من أجل الحصول على منصب عمل" (Trottier, 1995, p. 24).

لا يمكننا حصر عملية الإدماج المهني في المسارات الفردية، فهذه العملية (المسار) مهيكلة من المنبع إلى المصب، من خلال تداخلات تسعى لتنظيم وتسهيل الإدماج المهني، فهي تتشكل من خلال هندسة إجتماعية تنظم الإنتقال من خلال الممارسات البيداغوجية، التدخلات الحكومية، والممارسات الصناعية لحركية العمال (Doray, 1995, p. 102).

يمكن التمييز بين نوعين من المقاربات حول الإدماج المهني وهي:

- الإقتصاد الجزئي: يمكن تحليل الإدماج المهني كحالة فردية لتغيير الحالة، حيث يتبنى الفرد إستراتيجية رشيدة من أجل مجابهة بيئته، هذا الإنتقال (التحول) نحو الوضعية المتجهة للإستقرار على مستوى سوق العمل ليست وحيدة ولا فورية، ففي سياق المعلومة غير الكاملة أصحاب العمل غير قادرين على تقييم إنتاجية المترشحين للتوظيف، وسوف يعتمدون على الخصائص الملاحظة للأفراد من أجل إتخاذ القرار (بن عمار، 2018، صفحة 305)؛

[2] دوباكييه ميشال: يشغل حاليا منصب أستاذ محاضر في علم الإجتماع بجامعة ران 2 في فرنسا، وهو محكم في مجلة Cork Institute of technology منذ 1982، ومحكم في مجلة Goteborg Université.

- الإقتصاد الكلي: تطرح إشكالية الإدماج في إطار الميكانيزمات العامة لسوق العمل، وكذلك ميكانيزمات المنافسة مع الأجيال الحاضرة في سوق العمل للحصول على وضعية تتجه نحو الإستقرار في سوق العمل الرشيد (بن عمار، 2018، صفحة 305).

إن أهم ما يميز فترة الإدماج المهني هو السماح للفرد المعني باكتساب خبرة مهنية، تسمح له مع التكوين الأولي الذي تلقاه بالحصول على منصب عمل في نظام الإنتاج، ومنه فالإدماج المهني مسار يتعلق بالشباب الذين ليس لديهم خبرة مهنية مهمة، ومن هنا يمكن إعطاء تعريف مبسط للإدماج المهني على أنه دخول الشباب إلى الحياة المهنية (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 726).

من خلال هذا التعريف المبسط للإدماج المهني، استخرجت ثلاثة عناصر تميز هذا المسار (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 726, 727):

- مصطلح "الدخول"، يعبر عن ظاهرة مختصرة وقصيرة، لكن الإدماج المهني عبارة عن مسار معقد وطويل نوعا ما؛
- فئة " الشباب" ليست لها دلالة في التحليل، فالأهم من العمر هو فترة الخبرة المهنية، ففي الدول النامية عمر الحصول على أول منصب عمل إنتاجي يختلف عنه في الدول الصناعية؛
- إن مفردة "الحياة النشيطة" صعبة التحديد في الدول النامية عن الدول الصناعية.

وبالتالي فإن التعريف الأنسب للإدماج المهني هو مسار يقود شخص بدون خبرة مهنية للحصول على وضعية تتجه نحو الإستقرار (stabilisé) في نظام الشغل، فمصطلح مسار (processus) عبارة عن مجموعة من الظواهر مصممة ومنظمة عبر الزمن، وفي هذا إشارة إلى تعقيد عملية الإدماج، حيث يؤكد هذا التعريف على المدة الزمنية، والخاصية الحركية" الديناميكية" للإدماج المهني، فلا يمكن إختصاره في فترة قصيرة من أجل تسهيل التحليل أو إفتراضه فوريا (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 727).

إن مصطلح مسار يمكن أن يقرأ بمعنيين (Vincens, 1995, p. 88):

- المعنى الأول يرجع على السلوك الفردي، فمسار الإدماج المهني هو توالي الأفعال التي تهدف إلى تحضير الفرد للدخول إلى الحياة العملية والحصول على منصب عمل يخضع لمعايير معينة؛
- المعنى الثاني لمسار الإدماج المهني، يعبر عن المتداول على العموم بأن الإنتقال لدفعة معينة من حاملي الشهادات أو الخريجين من حالة (الانتماء إلى نظام التعليم) إلى حالة أخرى (الحصول على شغل) يأخذ وقت، والتباين في توزيع حالات الإنتقال يكون نوعا ما مرتفع، إذا

هذا المعني يبين أن الإدماج المهني ناذرا ما يأتي كما يتمناه الخريجون، أي إنتقال فوري لكل فرد وبالتالي للجميع.

تم إستخدام "وضعية" وليس "شغل" في التعريف السابق لتبيين أنه حتى بعد الحصول على منصب عمل نهائي بالنسبة للشخص المعني، فهذا لا يعني بالضرورة إنتهاء فترة الإدماج، إذ لابد بعد الحصول على هذا المنصب أن يحصل هذا العامل على خبرة مهنية لفترة معينة وتكوين مكمل، كما أن تبني مصطلح "تتجه نحو الاستقرار وليس مستقرة" (stabilisé et non stable) للتذكير بأنه يمكن للفرد أن يشغل باستمرار وضعيات غير مستقرة (عقد محدد المدة، إستخلاف، النيابة، العمل في قطاع موازي) لكنه يحصل فيها على خبرة مهنية كافية وبالتالي تنتهي فترة الإدماج في هذه الحالة، إن هذا التعريف يناسب كثيرا الدول النامية نظرا لطبيعة نظام الشغل فيها الذي يتميز بعدم إستقرار الشغل (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 727, 728).

لكن تكمن الصعوبة في هذا التعريف في تحديد هذه الفترة، ويمكن القول أن بداية الإدماج المهني لا تطرح مشكلة كبيرة فهي تخص الخروج من التكوين الأولي، لكن يصعب تحديد البداية إذا رافق التكوين الأولي نشاطات أخرى، أما نهاية فترة الإدماج هي التي تطرح صعوبة كبيرة لتحديدها، من خلال التعريف المقدم يمكن تحديد فترة إنتهاء الإدماج عندما يحصل الشخص المعني على وضعية مستقرة في نظام الشغل (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 727). فحسب (Vincens)[3] فإن فترة الإدماج تبدأ عندما يكف شخص ما عن تقسيم وقته بين الترفيه، الدراسة والعمل غير المأجور، من أجل تخصيصه لعمل بأجر أو للبحث عن عمل بأجر، وتنتهي عند الحالات التالية: حينما يتوقف الفرد عن تخصيص وقت للبحث عن عمل أو التوقف عن الدراسة التي تمكنه من الحصول على منصب عمل بديل، أو حينما يكون للفرد منصب عمل دائم (بمعنى أنه لا يملك معلومات تتيح له التفكير بتغيير عمله في المستقبل القريب)، هذا العمل يوافق عمله الإحتياطي (emploi de reserve)، أي العمل الذي يقدر الإحتفاظ أو القبول به حسب المعلومات التي إكتسبها (خلال العمل أو خلال البحث عن العمل)، وحسب تصوره للمنافسة على العمل وحسب وضعيته في سوق العمل (Trottier, 1995, p. 25).

من خلال التعاريف السابقة، نستنتج أنه لا يوجد مفهوم موحد لمصطلح الإدماج المهني نظرا لتعدد الدراسات وتنوع الزوايا التي ينظر إليها، لكنها تتفق على أن الإدماج المهني هو مسار غير خطي، وهناك تناوبات بين الخروج من التكوين الأولي، فترات البحث عن عمل، فترات سكون (inactivité)، فترات الرجوع

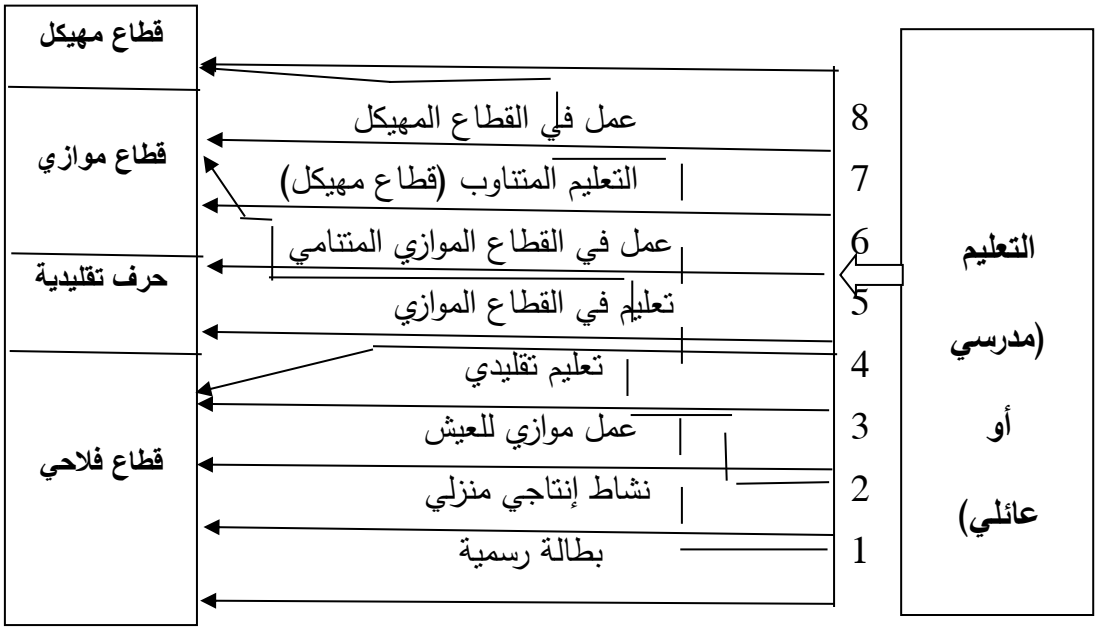
[3] جون فانسان ( Jean Vincens) أستاذ التعليم العالي في العلوم الإقتصادية بجامعة العلوم الإجتماعية تولوز. مؤسس ومدير مركز الدراسات القانونية والإقتصادية للعمل. عمل كمستشار علمي لمركزالدراسات والبحث حول المهن والمؤهلات بفرنسا للفترة 1970-1980، عضو في لجنة التشغيل للخطة السادسة ومجموعة التكوين-التأهيل، وعضو في المجلس الأعلى للتعليم والإقتصاد (1990-1993)، ونائب رئيس المجلس الوطني لتقييم EPCSCP (1991-1995).

إلى الدراسة، فترات الإستفادة من برامج التشغيل والإدماج، هناك تموقع إجتماعي مزدوج (double inscription sociale) بين طالب وعامل في نفس الوقت: طلبة ويعملون في نفس الوقت، أجراء ويدرسون في نفس الوقت، وبالتالي مسار الإدماج المهني يوضح تعقد المسارات الفردية، ويؤكد الدور الجديد لنظام التعليم (الجامعة بالخصوص) (Doray, 1995, p. 98) وعليه لابد من تتبع هذا المسار من أجل تقييم دور الجامعة والتكوين والعلاقة بين التعليم وسوق العمل.

**المطلب الثاني: عناصر الإدماج المهني**

إن تحليل أي مسار يتطلب تحديد عناصره والفاعلين فيه، وفي حالة الإدماج المهني فإن المسار يتميز بتباين كبير في الوضعيات الممكنة التي يكون فيها الفرد في لحظة معينة من المسار، ويختلف ترتيب التواجد بين هذه الوضعيات من فرد لآخر، كما أن هذه الوضعيات تتباين من بلد لآخر ومن حقبة إلى أخرى، وبالتالي يصعب تحديد قائمة للوضعيات المختلفة التي يمر بها مسار الإدماج المهني، والشكل 1 يقترح قائمة من الوضعيات الممكنة خلال مسار الإدماج المهني حيث يتم تمثيل هذه الوضعيات من خلال الأسهم الممكن المرور بها عند الإنتقال من نظام التعليم إلى وضعية تتجه نحو الاستقرار (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 729, 730).

**شكل 1: مخطط مسار الإدماج المهني**




**المصدر:** (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 730)

من خلال قراءة مخطط مسار الإدماج المهني يتضح أن نظام الشغل يلعب دور أساسي في تحليل المسارات، ففي الدول النامية يبرز القطاع الموازي في تركيبة نظام الشغل، وبالتالي من دون شك ستكون بعض المسارات متجهة نحو هذا القطاع، وقد تكون وضعية الإدماج فيه أكثر إستقرار من القطاع الرسمي أو المهيكل.

يتصح لنا من خلال هذا المخطط أيضا، تعدد واختلاف المسارات الممكنة للإدماج المهني، ويمكن تجميعها في ثلاثة مجموعات (Berkane, 2006, p. 241):

- المسارات التصاعدية أو المتصاعدة: والتي توافق الحالات التي في كل مرحلة يتم إكتساب مؤهلات أكبر من المرحلة التي سبقتها في مسار الإدماج، وهو الحال مثلا بالنسبة للمسار الذي يبدء من 1 إلى 6 ثم ينتقل إلى الوضعية 8؛
- المسارات المتراجعة: وهي التي توافق الحالات التي تكون الوضعية الموالية لمسار الإدماج أقل تأهيلا من التي سبقتها، وهو الحال مثلا في الإنتقال من الوضعية 4 إلى الوضعية 3؛
- المسارات المتكررة: والتي توافق التناوب بين حالات إكتساب مؤهلات متباينة، على سبيل المثال الإنتقال من الوضعية 1 إلى 7 ثم من الوضعية 7 إلى 1، أو مثلا الإنتقال من الوضعية 7 إلى 2 ثم نح الوضعية 8 وأخيرا إلى 1.

يمكن تفسير تعدد واختلاف هذه المسارات إلى جملة من العوامل. حيث أن سير تدفق الإدماج المهني يمكن أن يكون نتيجة تطور توليفة العوامل المرتبطة بالأفراد والبيئة التي يعملون بها، وهذه العوامل تركز على مجموع المظاهر ذات الطابع الديموغرافي التعليمي والإقتصادي، وتتمثل العوامل المفسرة لعملية الإدماج المهني في (بن عمار، 2018، صفحة 311):

- المتغيرات الأثرية: تتمثل في مجموع الخصائص الإجتماعية والديموغرافية، والخصائص التي لها علاقة بالتكوين، فالخصائص الإجتماعية الديموغرافية تصف المعطيات المتعلقة بالأصل الإجتماعي، السن، النوع، العرق...، وهي تعكس التنوع الفردي في عملية الإدماج، أما التي لها علاقة بالتكوين فهي تعطي معلومات حول مكتسبات الأفراد في النظام التعليمي؛
- المتغيرات العملياتية: بما أن عملية الإدماج المهني تتكون من مجموعة من الحالات (بطالة شغل مؤقت، بطالة–عمل مستمر)، هذه المتغيرات تصف مسارات الأفراد في بداية الإدماج حتى يحدث تغير معين، فالمجموعة الأولى من المتغيرات هي التي تميز بشكل نهائي شكل الحصول على العمل ولا تتغير مع الزمن، والمجموعة الثانية من المتغيرات يمكن أن تأخذ قيما مختلفة حسب الزمن، وهي تعطينا معلومات حول مختلف الحالات خلال عملية الإدماج؛
- المتغيرات الهيكلية: هي تمثل مجموعة المتغيرات التي تميز توجهات الظروف الإقتصادية فالتقلبات الإقتصادية التي لها آثار تنعكس على سوق العمل تظهر في مراحل طويلة المدى وهذا يتطلب تقسيم مرحلة الإدماج المهني إلى العديد من المراحل الفرعية الممثلة لنماذج المتغيرات الهيكلية.
-

**المطلب الثالث: الفاعلين في عملية الإدماج المهني**

إن الفاعلين الأساسيين في مسار الإدماج المهني هم الطلبة، الجامعات (مؤسسات التعليم العالي) المؤسسات، الحكومة والجماعات المحلية مع هيئات الإدماج، كما يمكن إضافة الهيئات الدولية والمنظمات غير الحكومية في حالة الدول النامية، فالتربصات في الخارج أو برامج التكوين الخاصة المتعلقة بعمليات الإعانة الدولية للتنمية ممكن أن تغير من سلوك الفاعلين الوطنيين، وبالتالي تؤثر على مسارات الإدماج المهني (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 731, 732).

حيث يشمل مسار الإدماج المهني العديد من التفاعلات بين مختلف الفاعلين في مختلف المستويات، فعلى المستوى الوطني يتم تحديد مراجع التكوين وتفاوض إنشاء شهادات وتخصصات التكوين على المستوى الجهوي يتم برمجة إنشاء أو غلق مؤسسات، فروع وتخصصات التكوين، وعلى مستوى المؤسسات يتم التعرف إن كان التكوين معيار لتسيير اليد العاملة، وكيف تبنى الكفاءات خلال ممارسة العمل، وكيف تتحدد العلاقات مع مؤسسات التكوين، أما بالنسبة للطلبة فإن التساؤل يكون حول فهم العلاقة بين التكوين المكتسب والعمل المشغول منذ بداية تشكلها وتحولها خلال الحياة المهنية (Rose, 2014, pp. 67, 68). وسنحاول فيما يلي، توضيح تأثير مختلف هؤلاء الفاعلين في مسار الإدماج المهني.

**أولا: المؤسسات**

تؤثر المؤسسات على مسار الإدماج المهني من خلال ممارسات المؤسات في التوظيف، وظروف الإندماج بعد توظف المبتدئ، وسياساتها في التكوين، ويكون تأثير المؤسسات حسب طبيعتها والقطاع الذي تنتمي إليه.

**1- ممارسات التوظيف:**

تعتبر المؤسسات فاعل أساسي في عملية الإدماج المهني للشباب من حيث نشاطاتها حيث يتحدد وفقا لها حجم العمل، ومن حيث ممارساتها في الإختيار وفي طبيعة المناصب المقترحة، وبالتالي تشكل ظروف العمل للداخلين الجدد في سوق العمل (Moncel, 2011, p. 25).

ينعدم الخريجون (مبتدؤون) من خبرة مهنية وهذا من بين الحجج المقدمة من طرف المؤسسات لتأخر توظيفهم، فلا يوجد إختيار أو إقصاء آلي للمبتدئين، ولكن هناك ظروف متعددة وإجراءات مختلفة لتوظيف المبتدئين، إن إستخدام قنوات التوظيف بطريقة تقود إلى معلومة معيارية حول مستويات وتخصصات التكوين تساعد على توظيف المبتدئين، قنوات المعلومات هذه ترتبط بنوع خاص من التوظيف يتعلق ببعض أجزاء سوق العمل، يمكن القول أن أشكال تنظيم العلاقات في سوق العمل يقرب أو يباعد

أرباب العمل من المبتدئين، إذا كان التكوين (المستوى والتخصص) هو المعتمد لتقييم كفاءات المبتدئين من طرف المؤسسات نظرا للقنوات المستخدمة وليس كمعيار للإختيار فإن دوره غير متجانس (Moncel, 2011, p. 33).

لكن الشهادة تلعب دور مصفاة في التعيين ومعيار تصنيف في صفوف الإنتظار للمترشحين، ولكن هذا يتوقف على المناصب الممنوحة، فبعض المناصب نوع العقد المقترح فيها أو الخصائص المتعلقة بالمظهر تؤدي إلى إختيار المبتدئين عوض غيرهم من المترشحين، أما بالنسبة لمناصب أخرى، ونظرا لعدم تأكد رب العمل من الخصائص المكتسبة للمبتدئين فإنه يفضل الخبرة المهنية أو البحث في الشهادة على إشارة تؤمن على الكفاءات المهنية للمترشح، وفقا لمنطق من يستطيع أكثر يستطيع أقل (Moncel, 2011, p. 33).

في الفترات التي يكون فيها نمو عرض مناصب العمل المؤهل أقل من نمو عرض المترشحين المؤهلين (ذوي الشهادات)، فإن أرباب العمل سيساهمون وفقا لممارسات التوظيف في إنزلاق معيار المؤهلات وذلك بتعيين شباب مؤهلين، ولكن مؤهلاتهم ليست بالضرورة مطلوبة لذلك المنصب، فتصنيف المترشحين من أجل التعيين والذي يعتمد على معايير تركز على مستوى الشهادة أكثر من التخصص سيؤدي إلى تراجع قيمة الشهادات (سيتم إختيار المترشحين في رأس التصنيف)، بالنسبة لأرباب العمل فإن توظيف المبتدئ الذي شهادته تفوق المنصب يستجيب إلى توقع ترقية مهنية في المستقبل، فحسب الدراسات الإستقصائية فإن نسبة غير مهملة من المبتدئين عند التعيين يسترجعون في مناصب تتوافق مع مستوى تكوينهم في حين أن هذا الأمر غير مضمون بالنسبة للحركية الخارجية (Moncel, 2011, p. 34).

### 2- التنشئة المهنية في المنظمات:

إن التنشئة المهنية للمنظمات (La socialisation organisationnelle) تقدم تحليل واقعي للتفاعل بين الأجير ومنصب العمل، الجماعة والمنظمة، هذه المقاربة تفتح العلبة السوداء للإدماج المهني، فمن خلال هذا التحليل يبدو أن صعوبات الربط بين الفرد والمنظمة لها عدة أسباب (Bargues, 2011, p. 51):

- نزاعات يشعر بها الموظف الجديد أو الموظفون القدماء حول سلوكياتهم، قيمهم ومعاييرهم؛
- نقص التبادل والتفاعل بين الموظف الجديد والموظفون القدماء بسبب نقص تفرغ القدماء وإنشغالهم.

### 3- سياسات التكوين:

تشارك المؤسسات في تسيير الإدماج المهني من خلال النقاشات حول سياسات وبرامج التكوين الجامعي (إختيار، توزيع، ونمذجة المعارف)، من خلال تشكيل عروض التكوين عن طريق تسخير المعارف وإستغلالها (l'instrumentalité des savoirs)، وهو تدخل يهدف إلى التنشئة المهنية (la socialisation professionnelle) للإطارات والمهنيين المستقبليين، حيث تتدخل المؤسسات من خلال المشاركة في عروض التكوين من خلال التأثير على توجهات وأهداف التكوين، وكذلك من خلال إنشاء هيئات ومنظمات للربط بين الجامعة والمؤسسة، وإنشاء مؤسسات بديلة عن الجامعات لخلق جو من المنافسة (Doray, 1995, pp. 103, 105).

## ثانيا: الطلبة والمتخرجون

يكون تدخل الطلبة من خلال المشاريع المهنية الإستراتيجيات التي يتخذونها في التكوين وإدماجهم المهني.

### 1- المشروع المهني:

من بين أدوات تحضير الطلبة لمستقبل حياتهم المهنية نجد بناء المشروع المهني الشخصي، فهو يعتبر نقطة إرتكاز في مسار يهدف لتسهيل الإدماج المهني للطلبة، ويساعد الطالب في تحديد مساره المهني وتسهيل عملية الإدماج المهني، لكن هذه العملية ليست دوما سهلة وقابلة للإنجاز، فالمشروع عبارة عن تصورات ذاتية للمنفعة من التعليم تقدم من طرف فاعل قادر على تحديد أهدافه وتقييم الإستراتجيات وتكاليفها، وهذا ما يتطلب صفات قد تكون غير مشتركة لدى الجميع – التحكم في الوقت، العقلانية، درجة معينة من الإستقلالية، مستوى معين من التحكم في الموارد– (Rose, 2014, p. 79).

### 2- إستراتيجيات الإدماج:

غالبا هناك وسيلتين للحصول على منصب عمل: المحاولة الشخصية، وشبكة العلاقات الإجتماعية (الوالدين، المعارف)، ومن بين الإستراتيجيات المعتمدة: إستراتيجية المقاول (stratégie d'entrepreneur) إستخدام أشكال الإدماج التي تم تطويرها في فترات سابقة، أو القبول بوضعيات التراجع من أجل الحفاظ على الأمن، أو توقع ترقية سريعة أو من أجل إتمام الدراسة، أو اللجوء إلى إستراتجية إعادة الرتبة (stratégie de reclassement) بالترشح في مناصب غريبة عن تكوينهم، أو شغل مناصب عمل للإنتظار (occuper un emploi d'attente) (Doray, 1995, p. 100).

إن إستراتيجيات الإدماج تؤكد الطابع الديناميكي لعلاقة الأفراد مع سوق العمل، وإن الإستراتيجيات الرابحة حسب Gauthier 1990 (إستراتيجية المقاول، وإستخدام أشكال إدماج تم تطويرها في فترات سابقة) تؤكد كيف يمكن للأفراد خلال فترة الإنتقال أن يفاوضوا إدماجهم في سوق العمل (Doray, 1995, p. 102).

**ثالثا: الجامعة ومؤسسات التعليم العالي**

تؤثر الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على مسار الإدماج المهني من خلال عروض تكوينها وعمليات مرافقة وتوجيه الطلبة، والمعلومات التي تقدمها في هذا المجال، بالإضافة إلى الأدوار التقليدية للجامعات في إنتاج ونقل المعرفة، تم التوجه بعد مسار بولونيا نحو الإهتمام بحاجيات المستخدمين، سوق العمل والمجتمع بصفة عامة (التشغيلية المستدامة، التنمية الشخصية للطلبة، المواطنة الفاعلة) (Amara & Baumann, p. 28). حيث يضع مسار بولونيا تحسين تشغيلية الطلبة من أهداف الجامعة، فالشهادات الممنوحة في الطور الأول من التكوين يجب أن توافق مستوى تأهيل مناسب للإدماج في سوق العمل (Amara & Baumann, p. 78)، في هذا السياق فإن محاربة الخروج المبكر دون شهادة من الجامعة أصبح محور أساسي في سياسات مؤسسات التعليم العالي، هذه السياسات تهدف لضمان أفضل مرافقة للطالب خلال تكوينه وخلال بناءه لمشروعه المهني (Maunaye, 2013).

يتم تسيير نظام التعليم ليكون أداة للإدماج المهني من خلال: مصالح التوجيه، صيغ بيداغوجية تدعم وتمنح فرصة التقاء الطالب مباشرة مع رب العمل من خلال التعليم التشاركي ( enseignement coopératif)، ومن خلال التربصات (Doray, 1995, p. 103).

إن مهمة الجامعة في مساعدة الطلبة في الإدماج المهني تتعلق بالأساس بعملية التوجيه، فعملية التوجيه في الجامعة تحمل بعد مهني، والأفعال المخصصة لهذه العملية لصالح الطلبة ترتبط بتسهيل عملية الإنتقال نحو العمل، فمعظم الجامعات التي أنشأت مكاتب مساعدة الإدماج المهني أنشأت معها مصالح مشتركة للتوجيه (Rose, 2014, p. 165).

إن توجيه الطلبة يلعب دورا مهما في الإدماج المهني لهم، بهدف تسهيل الخيارات المهنية وتحقيقها من خلال مساعدتهم لتحضير تقدير جيد لمصالحهم، قيمهم، مواهبهم، وفهم كيف تتوافق الملكات الشخصية مع الخيارات المهنية الممكنة، مع هدف واضح، قدرات كافية لاتخاذ القرارات، محيط يدعم الطالب، مجموعة من السمات الشخصية التي تساعد في إتخاذ قرارات مهمة في الحياة وإنجازها (Rose, 2014, p. 171).

يجب مراعاة مهمة التوجيه على أنها كذلك مسار مطول يجب أن ينطلق منذ الثانوية، ويستمر خلال الطور الجامعي وما بعده، وحسب كل مرحلة وخطوة توجد مجموعة محددة ومخصصة من الأفعال،

ففي البداية يتم التركيز في التوجيه على النجاح في الدراسات، وفي المراحل النهائية يتم التركيز في التوجيه على معرفة سوق العمل (Rose, 2014, p. 176).

**رابعا: الحكومات:**

تختلف تدخلات الحكومة في مسار الإدماج المهني من دولة إلى أخرى، ومن أهم تدخلاتها تحمل جزء من تكاليف مسار الإدماج المهني، وإعداد برامج لمساعدة إدماج الشباب، فمسارات الإدماج المهني مهمة جدا وتعكس فعالية عملية التنمية للإقتصاد الوطني، لذا لابد على الحكومة أن تتدخل في عملية الإدماج المهني حسب سياساتها وبرامجها (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 731).

## المبحث الثاني: التحليل الاقتصادي للإدماج المهني

سنحاول من خلال هذا المبحث، تسليط الضوء على إشكالية الإدماج المهني وعرض مختلف النظريات الإقتصادية المفسرة لها، والقضايا الحديثة المرتبطة بها.

### المطلب الأول: بروز إشكالية الإدماج المهني

نظرا لتعقد موضوع إدماج خريجي الجامعات في سوق العمل، حاولت العديد من الدراسات معالجته من جوانب مختلفة، وقد أعطت دراسة (Trottier Claude,1995) لمحة عنها، فمنها من ركزت على التحليل الداخلي لنظام التعليم لتبرز دوره الانتقائي والفرزي، فهي تعتبر نظام التعليم مركزا للاختيار والانتقاء، كما يساهم بشكل كبير في توزيع الأفراد على هيكل العمل، ويستند هذا التحليل على نموذجين أساسين هما النموذج الوظيفي والنموذج الراديكالي، إذ يعتبر النموذج الأول أن نظام التعليم يتواجد في مجتمع تسوده الديمقراطية، أي مبدأ الإستحقاق يكون للأكفأ، وبالتالي فإن نظام التعليم في هذا المجتمع هو مؤسسة رئيسية ووسيلة عقلانية لتحديد وإختيار الأفراد الأكثر كفاءة ليشغلوا أهم الوظائف، أي أن وظيفة نظام التعليم هي تكوين اليد العاملة المتخصصة. وعلى عكس هذا النموذج فإن النموذج الراديكالي يعتبر المجتمع لا يعمل بمبدأ الاستحقاق للأكفأ، بل يرى أن الإنتقاء والإختيار الذي يتم على مستوى نظام التعليم لا يسمح للأكفأ بالحصول على مناصب عمل متميزة، فنظام التعليم يكرس بقاء النخبة المهيمنة، وهي تستخدمه للمحافظة على مصالح الطبقة العليا، من خلال تكوينهم وإمدادهم بالمؤهلات اللازمة لمناصب عمل النخبة، ونقل قيم المبادرة والمقاولة التي تساعدهم على ممارسة مهن النخبة، في حين يتم تلقين الطلبة من الطبقة الدنيا التعليم الذي يحضّرهم لدورهم كمنفذين وتابعين (Trottier, 1995, pp. 16,17) .

وقد أعطت هاتين المقاربتين صورة عن الدور الإنتقائي والفرزي لنظام التعليم، كما عالجت بشكل عام موضوع الإدماج من ناحية العلاقة بين الإقتصاد والتعليم، وركزت أكثر على التجزئة الاجتماعية، وقد أهملت تحليل كيفية الإنتقال من نظام التعليم إلى نظام الإنتاج (Trottier, 1995, pp. 16,17).

وفي هذا الصدد، جاءت بعض الدراسات، نذكر منها: (Pottier, 1986)، (Clarck, Laing et Richnitzer 1986)، (Audet, 1991)، (Michel,1991)، (Belleau et Michel, 1991) ، (Chouinard,1989) (Carrier, 1990) in (Trottier Claude, 1995)، والتي إهتمت بتحليل مخرجات نظام التعليم وسوق العمل والمسارات المتبعة من طرف خريجي نظام التعليم، الإدماج المهني، والعلاقة بين التعليم والعمل، وقد جاءت هذه الدراسات في بادئ الأمر إستجابة لإحتياجات التسيير والتخطيط الحكومي ومؤسسات التعليم، ولقياس التوافق بين التعليم والعمل، بهدف المقارنة بين توقعات التشغيل والأعداد المتخرجة من نظام التعليم، ولكن هذه المقاربة ( مقاربة المواءمة ) لم تعد مجدية لتفسير إدماج خريجي نظام التعليم بعد الأزمة الاقتصادية

فالمؤسسات العمومية لم تعد تمنح نفس فرص التشغيل، كما أن القطاع الخاص لم يتوسع بالشكل الكافي لإستيعاب خريجي نظام التعليم (Trottier, 1995, pp. 19, 20).

بعد التخلي عن هذه المقاربة، توجه الإهتمام بدراسة المسارات المهنية التي يتبعها الشباب، عند خروجهم من نظام التعليم ودخولهم للحياة العملية، وذلك من خلال وصف تدفقات الخريجين لمختلف التخصصات، ظروف وشروط الحصول على منصب عمل، بطالة الخريجين، نوع الوظائف التي يشغلها الخريجون، وتستند هذه الدراسات في تحليلها على مجموعة من المتغيرات المفسرة تتمثل في متغيرات فردية (الجنس، العمر، الأصول الإجتماعية)، متغيرات تعليمية (مستوى التعليم، نوع التعليم، التخصص) ومتغيرات فضائية (الإقليم)، وهي تؤكد أن الإدماج المهني ليس مجرد لحظة إنتقال خطي من نظام التعليم إلى نظام الإنتاج، وهي ليست عملية تعديل وتوفيق بين العرض والطلب، لكن هو مسار معقد، ويجري في فترة تتشابك وتتداخل فيها عدة وضعيات لخريج نظام التعليم، وهذه الفترة تبدأ عندما يتوقف الطالب عن تكريس وقته للدراسة، ليكرسه لعمل مأجور أو البحث عن عمل مأجور، وتنتهي عندما يتوقف الطالب عن تكريس وقته للبحث عن عمل أو الدراسة، ويحصل على عمل دائم يتوافق مع العمل الذي كان يتوقعه (Trottier, 1995).

ولقد ساهمت هذه الدراسات، في تبيان أن إدماج خريجي نظام التعليم في سوق العمل، عبارة عن مسار معقد ومختلف، يتأثر بطرق التردد على نظام التعليم ونظام الإنتاج، والتغيرات التي تطرأ فيهما، كما يتأثر بالإستراتيجيات التي ينتهجها الخريجون لمواجهة المعوقات التي تصادفهم في هذا المسار، وبالتالي تكون هذه الدراسات قد ساهمت في إرساء وتحديد موضوع الدراسة " الإدماج المهني"، لكنها إقتصرت على الوصف ولم تسهم في تفسير هذا المسار وتحليله (Trottier, 1995).

يعالج الإقتصاديون الإدماج المهني من زاوية عقلانية قرارات التشغيل(التوظيف)، فالتحليل الإقتصادي لا يهتم فقط بتشخيص المسارات المهنية (trajectoires professionnelles)، وإنما ينصب الإهتمام في تحليل رشادة (عقلانية) خيارات الأفراد، والقائمة على مقارنة التكلفة بالعائد، فعملية إكتساب المهارات اللازمة في مناصب الشغل تنجر عنها تكاليف وهي عملية استثمارية، وبالتالي لا بد من طرح التساؤل حول ما إذا كانت الخيارات التي يقوم بها الأفراد تسمح بذر عوائد هذا الإستثمار سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (Diambomba, 1995, p. 45).

**المطلب الثاني: النظريات المفسرة للإدماج المهني**

إنّ النقاش حول إشكالية الإدماج المهني لم تتطور كثيرا عند الإقتصاديين، لكن العودة للإهتمام بها، برز بسبب التحولات التي عرفها سوق العمل منذ الثمانينيات من القرن الماضي، والناتجة عن التحول

التدريجي لدور الدولة في سوق العمل، فلقد كانت هي المانح الأساسي لمناصب العمل بصفة مباشرة أو غير مباشرة، وهذا حتى في الدول الرأسمالية، لكن فرص العمل تقلصت منذ السبعينيات من القرن الماضي كما أن سياسات النمو الإقتصادي التي ترتكز على العرض، والتي تم إنتهاجها لمواجهة العجز المستمر في الميزانية العمومية في الثمانينيات من القرن الماضي، قد أدت إلى تعديلات هيكلية تتطلب أن تترك الدولة النشاطات الاقتصادية وتقليص عدد المناصب، واللجوء إلى سياسات التعديل الهيكلي في المؤسسات، وقد أدت هذه الإجراءات إلى إنخفاض فرص العمل بالنسبة لإجمالي اليد العاملة، وعلى الخصوص بالنسبة لخريجي التعليم العالي (Diambomba, 1995, p. 146).

وقد جعلت هذه التحولات، التي طرأت على العلاقة بين التعليم والعمل، من الإدماج المهني مسار غير خطي، فالتصور التقليدي لمسار الدخول للحياة المهنية، يكون وفقا لمرحلتين، تتمثل الأولى في التعليم أي تحصيل المعارف العلمية والمعارف التطبيقية الضرورية للدخول إلى سوق العمل، والثانية الحصول على منصب العمل بعد الخروج من نظام التعليم، حيث كان يتصور أن هاتين المرحلتين تتمان بصورة خطية، فالمرحلة الأولى أعتبرت الشرط الضروري للمرحلة الثانية، وتستند هذه العلاقة على إفتراض وجود علاقة توافق هرمية بين هياكل التعليم ومناصب العمل تتجسد في خصائص مختلف مناصب العمل ومستويات المعارف العلمية والتطبيقية المطلوبة للحصول على منصب ما في مستوى ما (Diambomba, 1995, p. 147).

لقد حاولت العديد من النظريات الإقتصادية أن تعطي تفسيرا للإدماج المهني لخريجي نظام التعليم من خلال تحليل العلاقة بين التعليم والعمل، بإعتبار أن التردد بين نظام التعليم ونظام الإنتاج يرتبط بعملية إتخاذ القرار للمتعاملين (الخريجون، نظام التعليم، أرباب العمل) بناء على مقارنة التكلفة بالعائد.

**أولا: نظرية الرأسمال البشري**

تعتبر نظرية الرأسمال البشري من بين أهم النظريات التي جاءت في هذا المجال، والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن عملية التعليم مكلفة، وبالتالي فإن الفرد (أو المؤسسة التعليمية) لابد أن يقارن بين الكلفة والعائد من العملية التعليمية، وبالتالي الإختيار الزمني بين الأجر المتوقع من التعليم والتكلفة الحالية له، فقرارات التوظيف وفقا لهذه النظرية تتوقف على العلاقة بين تكلفة التعليم والأجر الناتج عن العمل وبطبيعة الحال كلما زادت كمية التعليم ( سنوات التعليم) زادت الأجور المتوقعة، كما أن أرباب العمل لا يدفعون أجورا أعلى إلا إذا تحصلوا على مزايا أكبر لإنتاجهم ( زيادة الإنتاجية نظرا لزيادة المهارات والمؤهلات)، وفيما يلي توضيح لذلك:

تعود أصول نظرية الرأسمال البشري إلى مقولة آدم سميث، حول أسباب عدم تساوي الأجور في مختلف أنواع العمل، والتي مفادها: " إنّ اقتناء آلة مكلفة مدفوع بأمل أن كمية العمل التي ستحققها قبل أن تهتلك تعوض الرأسمال المدفوع لإقتنائها، وأن تحقق أرباحا من إستخدامها"، وعلى ضوء ذلك فإن إنفاق وقت كبير للعمل من أجل التخصص في مهنة ما تتطلب خبرة كبيرة، يمكن أن يقارن بإقتناء تلك الآلة فمن المتوقع أن العمل الذي سيشغله ذلك الفرد يكون بأجر يعوض تكاليف التعليم، ويحقق له أرباحا (Berkane, 2006, pp. 58, 59).

ظهرت نظرية الرأسمال البشري في الستينيات من القرن الماضي من خلال أعمال جامعة شيكاغو في التحليل الإقتصادي للتعليم، حيث قام شولتز[4] (Schultz) بتحليل الظواهر التي لم تتمكن النظرية النيوكلاسيكية من تفسيرها جيدا، فلقد واجهت تلك النظريات صعوبات في تفسير الفوارق في الأجور، كما أن دالة الإنتاج التقليدية عاجزة عن تفسير النمو، وقد قام شولتز بتحليل النمو ولاحظ أن معدلاته تتجاوز التراكم في الرأسمال المادي وقوة العمل، وهذا يفسر بوجود تراكم عامل إنتاج آخر وهو معرفة الآداء ( le savoir faire)، وأضاف بيكر[5] (Becker) أن النشاطات التي تؤثر على العوائد النقدية والمادية المستقبلية والتي تضاعف موارد المجتمع، هي نشاطات تسمى بـــ: **الإستثمار في الرأسمال البشري**، ويقصد بهذا الأخير "مجموع المعارف (connaissances)، والمهارات(aptitudes)، والكفاءات (compétences) والقدرات الفردية (capacité) (Berkane, 2006, pp. 59, 60).

إن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها نظرية الرأسمال البشري هي أن الكفاءات الفردية تنتج وتستهلك على مدى الحياة، وإكتسابها يكلف وتتطلب وقت، لكن آثارها مستدامة، هذه الكفاءات تحدد القدرة الإنتاجية للأفراد، وقدرتهم على ممارسة نشاطات إنتاجية ومأجورة، حيث أن الأجر المتلقى في كل مرحلة من الحياة يترجم العائد من الإستثمارات المنجزة (في المدرسة وكذلك خلال سنوات النشاط في سوق العمل)، ولكونها مستدامة ومنتجة، يمكن تعريف الكفاءات المكتسبة على أنها رأسمال تراكمه يعتمد على التحكيم بين الفترة

[4] ثيودر شولتز بالإنجليزيةTheodore William Schultz : (1902-1998)، هو اقتصادي أمريكي .فاز عام 1979 بـجائزة نوبل في العلوم الاقتصادية. تمكن من دخول الكلية في عام 1924ودرس الاقتصاد حتى حصل على الدكتوراه. من أهم كتبة" إعادة توجيه السياسة الزراعية" عام 1943، "الزراعة في اقتصاد غير مستقر" عام 1945، "القيمة الاقتصادية للتعليم" عام 1963، "تحول الزراعة التقليدية والجديدة الملجأ" عام 1964، "النمو الاقتصادي والزراعة "نيويورك عام 1968، "الاستثمار في رأس المال البشري" عام 1971، "الموارد البشرية (رأس المال البشري: قضايا السياسة والبحث)" عام 1972.

[5] غاري بيكر بالإنجليزية Becker: Gary 2 ولد في بوتسفيلي بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية في 2 ديسمبر 1930. عالم اقتصاد وحائز على جائزة نوبل. إلتحق إلى جامعة شيكاغو للدراسات العليا في الاقتصاد. نشر كتابا في 1957 ويتضمن الكتاب أول جهد منظم لاستخدام النظرية الاقتصادية لتحليل تأثيرات التوظيف والوظائف للاقليات. كما كتب كتابا عن رأس المال البشري.

والموارد الضرورية لإنتاجه، والعائد المتوقع، هاذ الرأسمال المتراكم يوصف بأنه بشري لأ نه لصيق بالشخص الذي إكتسبه (Théorie du capital humain et sources d'hétérogénéité inobservable, s.d., p. 44 ).

حسب نظرية الرأسمال البشري، فإن الرأسمال البشري مثله مثل أي رأسمال، يؤدي الإستثمار فيه إلى زيادة تضاعف مخزونه، وهو مقرون بمعدل العائد الذي يولد تدفقات الأجر، فتكاليف التعليم يمكن تبريرها إذا كان إكتساب المعرفة يولد أرباحا تتمثل في الفرق بين الأجر المتاح للفرد على مدى حياته نتيجة الإستثمار في الرأسمال البشري، كما تعتبر هذه النظرية أن العامل بائع للخدمات المتمثلة في كفاءاته وبالتالي فإن قرارات العمل تتأثر بالعلاقة بين تكاليف العملية التعليمية والأرباح المحصل عليها في العمل ويعود الفرق بين الأجور إلى الفرق في المساهمة في الإنتاج، فكمية أكبر من التعليم تمنح عائد أكبر لأن المستخدمين لا يدفعون أجورا أكبر إلا إذا تحصلوا على مزايا أكبر لإنتاجهم (Berkane, 2006, p. 62).

ينجم عن العملية التعليمية معدل مردودية فردي ومعدل مردودية جماعي، بالنسبة للأول يتم الحصول عليه من خلال التدفقات الإضافية الجديدة في الدخل الصافي (ناقص من التكاليف)، ثم يقارن مع معدل الفائدة في السوق، ويتابع الفرد الدراسة إلى نقطة التوازن، التي يتساوى فيها معدل المردودية الفردي لمستوى التعليم المختار مع معدل الفائدة في السوق، أما معدل المردودية الجماعي فإن السياسة التعليمية ستوجه نحو تشجيع وتطوير التخصصات الأكثر مردودية، وذلك لسببين، إذا كانت القيمة الأكبر للمردودية الإجتماعية ترجع لمكونات خاصة، فإنه لابد من تحفيز طلب كبير من طرف الأفراد الذين سينجذبون نحو هذا التخصص، وبالتالي الإستجابة لهذا الطلب، وإذا كانت القيمة الأكبر للمردودية الإجتماعية ترجع لمكونات جماعية (ضرائب، وفرات خارجية...) فإنه من صالح الجماعة الإستثمار في هذا التخصص للإستفادة من كل أرباحه (Berkane, 2006, pp. 64, 65).

إذا تم تفضيل التخصصات ذات معدل المردودية الإجتماعي الكبير، فإننا سنشهد نموا في عدد الطلبة وزيادة في تكاليف التكوين، وبالتالي مجموع الطلبة (les cohortes) الذين سيتخرجون من نفس هذه التخصصات، سيتقدمون إلى سوق العمل، وهذا سيخلق ضغط تنافسي يؤدي إلى تراجع (إنخفاض) الأجور بالنسبة لحاملي الشهادات في هذه التخصصات، وهذا سيؤدي تباعا إلى إنخفاض معدل المردودية الإجتماعية لهذا التخصص، وفي نفس الوقت فإن الأجراء الذين تخرجوا من التخصصات الأخرى والذين هم أقل عددا وأقل تكلفة، سيشهدون إرتفاعا في أجورهم، وبالتالي فإن معدل المردودية الإجتماعي للتخصصات الأخرى سيرتفع، إذن حسب هذه النظرية فإن آلية السوق تنطبق تماما على التعليم، فإذا كان عدد الأفراد كبير في

تخصص معين، فإنهم لن يجدوا منصب عمل بأجر ذو عائد أعلى، وبالتالي فإن الطلب على هذا التخصص سينخفض، إذأ نظريا سواء على مستوى الفرد أو على المستوى الاجتماعي فسوق العمل قادر على تعديل الطلب والعرض على التعليم، تحديد الأسعار، وتحديد كميات التوازن (Berkane, 2006, pp. 64, 65).

على ضوء ما سبق، يمكن القول بأنه على الرغم من أن نظرية الرأسمال البشري تشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين مستوى متوسط الأرباح والمستوى التعليمي الذي يقاس بعدد السنوات، وأن العلاقة بين نفقات التعليم ونمو الناتج الكلي، تؤكد وجود علاقة سببية بين التعليم والإنتاج، إلا أنه يمكن تلخيص أهم حدود هذه النظرية في النقاط التالية:

- إن نظرية الرأسمال البشري غير قادرة على إعطاء نظرية قابلة للتأكيد حول خيارات مناصب العمل (choix d'occupation)، فهذه النظرية لم تأخذ بعين الاعتبار أثر تكاليف الحصول على المعلومات الضرورية، وعدم كفاءة (imperfections) اسواق رأس المال التي تمنع بعض الأفراد بتمويل خياراتهم (Diambomba, 1995, p. 52)؛
- إن إفتراض عقلانية الخيارات الاقتصادية للأفراد حسب هذه النظرية تعتبر أن الأفراد كائنات مستقلة بعضها عن بعض، تقوم بعملية معزولة لتعظيم عوائدها الفردية، فالأفراد يقومون بإستمرار بعملية الحساب من أجل الظفر بالفرص التي تمنحهم أكبر عائد، وبالتالي تصبح عملية إتخاذ قرار التوظيف مجرد عملية مقارنة بين التكاليف والعوائد، لكن الواقع البشري والتنظيمي أكثر تعقيدا من هذا، كما تمت الإشارة إليه فإن خصائص منصب العمل يمكن أن تجذب الأفراد حتى وإن كانت تمنح أجورا أقل (Diambomba, 1995, p. 53)؛
- ما دامت خيارات الأفراد والمنظمات ليست مدفوعة فقط بمنطق إقتصادي، فإن التكاليف والأرباح لابد أن تشمل على أبعاد غير إقتصادية، والأخذ بعين الإعتبار عدم كفاءة الأسواق والتي يمكن أن تؤثر على هذه الخيارات، إن نظرية الرأسمال البشري تفترض أن الأفراد ذوي الوضعيات المتشابهة لهم حظوظ متساوية في الحصول على عمل، لكن الإختلافات الفردية والظرفية يمكن أن تؤثر على هذه الحظوظ، بالإضافة إلى ذلك فإن بروز التعاونيات (les corporations) في بعض أسواق العمل تحد من حركية اليد العاملة (Diambomba, 1995, p. 53).

**ثانيا: النظريات البديلة**

تم إدراج عوامل إجتماعية لنظرية الرأسمال البشري، وتمت مراجعتها وفقا لوجهتين، المراجعة الأولى (نظرية المصفاة ونظرية التنافس على العمل) وهي إمتداد لنظرية الرأسمال البشري، المراجعة الثانية (نظرية

التجزئة) جاءت معارضة لنظرية الرأسمال البشري، إن الفرق بين نظرية الرأسمال البشري والنماذج البديلة هو أن نظرية الرأسمال البشري تعتبر أن محتوى التعليم أساسي لتحديد العوائد، أما النماذج البديلة تعتبر التعليم أداة لإختيار العمال، بصيغة أخرى بالنسبة لنظرية الرأسمال البشري قرارات الباحثين عن العمل وقرارات أرباب العمل تتحدد وفقا للمعارف العلمية والتطبيقية المكتسبة من التكوين المتلقى، أما بالنسبة للنماذج البديلة فهي تقترح أن التعليم يسمح لترتيب (تصنيف) وتحديد (تعيين) العمال المحتملين.

## 1- نظرية المصفاة ونموذج الإشارة:

تعتبر هذه النظرية إمتداد لنظرية الرأسمال البشري والمقترحة من طرف **أرو**[6] (Arrow, 1973) و**سبنس**[7] (Spence, 1973)، حيث تعتبر هذه النظرية أن التعليم أداة لتعيين العمال، فحسب أصحاب هذه النظرية فإن أرباب العمل في البداية يكونون في وضعية غير متأكدة حول القدرات الإنتاجية للأفراد لحظة توظيفهم، وبالتالي لا يمكنهم بناء قرارات التوظيف إعتمادا فقط على الخصائص الفردية للباحثين عن العمل ومستواهم التعليمي، فأرباب العمل ينظرون لنوع التعليم ومستواه لكن لايأخذونه بعين الإعتبار في تقديم الأجور (Diambomba, 1995, p. 55).

لقد صنف **سبنس** العوامل الحاسمة في عملية توظيف العمال إلى مجموعتين، الأدلة (indices) والإشارات (signaux)، الأدلة تشمل الخصائص الشخصية للأفراد الثابتة التي لا يمكن تغييرها، أما الإشارات فهي العوامل الخارجية للأفراد الممكن تغييرها كمستوى التعليم، وفي عملية التوظيف يضع أرباب العمل أدلة منخفضة، ويشترطون إشارات مرتفعة، فمثلا إذا كان الإنتساب العرقي أو الديني كعامل سلبي لحظة التوظيف فإن أرباب العمل يرفعون من مستوى الإشارات (كمستوى تعليم مرتفع جدا) كشرط للتوظيف وبصيغة أخرى حتى يتفادى أرباب العمل توظيف أفراد لا يستجيبون للملف الشخصي المرغوب فيه فإنهم يضعون حواجز بخفض وزن العوامل المعتبرة غير مرغوبة (الأدلة)، ويقيمون أكثر العوامل التي تعتبر مرغوبة (الإشارات)، إتخاذ هذا القرار غير مبني لأن هناك ميزة خاصة في الإشارات لكنه وسيلة لإقصاء المترشحين غير المرغوب فيهم من بعض مناصب العمل (Diambomba, 1995, pp. 55, 56).

فنظرية المصفاة تسمح بتفسير بعض المجموعات الإجتماعية من بعض أسواق العمل، فعلى سبيل المثال بما أن المجموعات المحرومة لا تتمكن من الوصول إلى مستويات تعليم عالية، فإن إشتراط مستوى

---

[6] كينيث أرو بالإنجليزيةKenneth Joseph Arrow : اقتصادي أمريكي ولد في مدينة نيويورك في 23أغسطس 1921 وتخرج من كلية نيويورك حيث حصل على درجة البكالوريوس في العلوم الاجتماعية بتخصص في الرياضيات عام 1940, ثم التحق بجامعة كولومبيا للدراسات العليا وتلقى الماجستر في الرياضيات 1941 وكان في الفترة من 1946-1949 طالب دراسات عليا في جامعة كولومبيا. أصبح في الفترة من 1948إلى 1949 باحثا في الاقتصاد في جامعة شيكاغو، حصل على دكتوراه في العلوم الاجتماعية والاقتصادية من جامعة فيينا عام 1971, حصل على جائزة نوبل في الاقتصاد في عام 1972.

[7] ولد مايكل سبنس (A. Michael Spence)عام 1943في مونتكلير نيوجيرزيخصص في الرياضيات في أكسفورد راندي وتخرج من جامعة برينستون، من 1968 طالبا في أكسفورد بدأ economica في برنامج الدكتوراه في جامعة هارفارد عمل في حرب فيتنام عام 1969. منح الدكتوراه عام 1970 بكلية كينيدي للتتضمن عام 1971، حصل على جائزة ديفيد أي آبار للكتب اطروحتة الدكتوراه في «إشارة السوق» عام 1973.

تعليم مرتفع يقصيهم من سوق العمل المعنية، فالتعليم لا يعطي فرص متكافئة للأفراد بل يزيد من تعميق اللامساواة (Diambomba, 1995, p. 56).

إذا نستخلص أن نظرية المصفاة جاءت لتفسير إقصاء بعض المجموعات عن بعض أسواق العمل، ويرجع هذا أساسا لكون الشهادة إشارة لرب العمل حول إستعدادات وقدرات الأفراد، فهي المعلومة التي يمتلكها حول إنتاجية الأفراد، وهي معيار لمنح الأجور فهي تكشف عن مستوى معين من الكفاءات التي يمتلكها حائزيها، وفقا لهذه الإشارات التي تمنحها الشهادات يتم إختيار العمال وإقصاء الأفراد غير المرغوب فيهم لمناصب العمل المعروضة، فالتعليم إذا حسب هذه النظرية هو وسيلة لتصفية الأفراد.

**2- نظرية المنافسة على العمل:**

تقوم نظرية المنافسة على العمل أساس على معارضة الفرضية التي تقول أن التعليم يزيد من إنتاجية الفرد، وتعتبر أن الإنتاجية ليست خاصة بالفرد بل خاصية العمل، وأن التعليم يكشف فقط عن قدرات المتعلم على التكيف والتعلم، حيث يرى ثيروو (Thurow) أنه من جانب عرض العمل فإن الأفراد لا يتفرقون عن بعضهم البعض بالإنتاجية، وإنما بالتكاليف التي بذلوها في سبيل التعليم والتكوين وإكتساب الخبرة، ولهذا وحسب هذه النظرية رب العمل مستعد لتكوين العاملين لديه لشغل الأعمال اللازمة له (السوق الداخلية) ومستعد أيضا لدفع أجر عالي لحملة المهارات للإحتفاظ بهم ( التكوين الخاص)، أما إذا اضطر إلى السوق الخارجية للعمل فالمستوى التعليمي يعتبر المحدد الرئيس للتفريق بين المترشحين، حيث يختار رب العمل المترشح الذي يحقق شروط منصب العمل بالحد الأدنى من المستوى التعليمي المطلوب (بمعنى أنه لو تنافس على منصب عمل فردين تتحقق فيهما شروط منصب العمل، فإن رب العمل سيختار الفرد ذو المستوى الأعلى) على إفتراض أن المتنافسين يقبلون بالبقاء في خط الإنتظار بغية الحصول على منصب عمل جيد، وعندما لا يستطيع المستوى التعليمي أن يفرق بين المترشحين المتنافسين على منصب العمل (لما يكون لديهم نفس المستوى التعليمي) يختار رب العمل واحدا من بين المتنافسين (دهان، 2010، صفحة 40، 41).

إذن نظرية المنافسة على العمل تعتمد على الشهادة كإشارة، وليس لتصفية الأفراد بل لترتيبهم حسب قدرتهم على التكون، فهذه النظرية مبنية على فكرة أن الإنتاجية لا تتعلق بالعامل ولكن بمنصب العمل وبالتالي فهي تفترض أن يتم تكوين العامل ليتكيف مع هذا المنصب، وبما أن رب العمل يجهل تكلفة التكوين المتعلقة بكل فرد، فإنه يستعمل مستوى التعليم كإشارة حول القدرة على التكون، وحين يعرض منصب عمل يحدد قائمة من الكفاءات اللازمة وعلى أساسها يصنف المرشحين، فتتشكل صفوف إنتظار لكل منصب عمل، وفي حالة فائض اليد العاملة الماهرة فإن مستوى التأهيل المطلوب يرتفع، وحظوظ التوظف تتقلص كلما نزلنا في صف الإنتظار والعكس في حالة نقص اليد العاملة المؤهلة.

### 3- نظرية تجزئة سوق العمل:

على عكس نظرية المصفاة ونموذج الإشارة اللذان يعتبران إمتدادا لنظرية الرأسمال البشري، فنظرية تجزئة السوق جاءت مناقضة لنظرية الرأسمال البشري، حيث تم تطوير نموذج تجزئة سوق العمل من الأعمال التي أنجزت في الستينات عند إهتمام بعض الباحثين بظاهرة الفقر في الولايات المتحدة الأمريكية ولاحظوا أن هذه الظاهرة مرتبطة بهيكل سوق العمل، حيث في هذا النموذج ينقسم سوق العمل إلى سوق أولي وسوق ثانوي، فالأولي يضم 85 % من اليد العاملة النشيطة ويملك مؤسساته الخاصة وإجراءات التوظيف الخاصة به، وكذلك الترقية التكوين. أما الثانوي فهو مخصص للأمريكيين السود لأنهم أقل تكوينا وتأهيلا، وهو غير مستقر، وظروف العمل فيه قليلة الفرص، ومناصب العمل متدنية التأهيل وغير دائمة بدوام جزئي، من خلال هذه الأعمال طور كل من بيور (Piore, 1973)، جوردن (Gordon, 1973)، ريتش وايدواردز (Reich, Edwards, 1973) نظرية تجزئة السوق، بالنسبة لبيور من الضروري التمييز بين السمات الخاصة والسمات العامة لمهمة ما، هذا يأتي أساسا من التجربة ويكتسب من خلال ملاحظة الآخرين في إنجاز مهامهم، فهذه السمات الخاصة تنتج عن التعليم الذي يمكن الفرد من إستخلاص السلوك الخاص في حالات خاصة من خلال سلسلة القواعد العامة الملاحظة (Laflamme, 1996, pp. 52, 53).

إذا نظرية تجزئة السوق حاولت أن تفسر تفاوت الأجور عند الأفراد الذين يحملون مستويات متقاربة من الرأسمال البشري، ولكن يتواجدون في أسواق عمل مختلفة، فهي تفترض بأنه لا يوجد سوق عمل وحيد ولكن هناك أسواق عمل وكل سوق له قواعده الخاصة في التوظيف، والترقية والأجور.

## المطلب الثالث: القضايا الحديثة المرتبطة بالإدماج المهني

سنستعرض من خلال هذا العنصر أهم القضايا المرتبطة بالإدماج المهني.

### أولا: تضخم الشهادات والتراجع في الترتيب

لوحظ في السنوات الأخيرة عند دراسة الإدماج المهني لخريجي التعليم أن الفترة المتوسطة للحصول على أول منصب عمل إمتدت أكثر، حتى بالنسبة للذين يحملون شهادات أعلى، كما لوحظ أن العائد من الشهادة أصبح أقل ارتفاعا وإنتشار أكثر للعقود محددة المدة، وأخيرا يلاحظ أن مؤهلات مناصب العمل المشغولة أقل من مستوى مؤهلات الأفراد وهو ما يعرف بالتراجع، وتغير على المستوى العام في العلاقة بين التعليم وسوق العمل.

**1- تضخم الشهادات (L'Inflation Des Diplômes):**

تعرف ظاهرة التضخم في التعليم على أنها الإنتاج الزائد للمتعلمين ذوي الشهادات مقارنة لإحتياجات الشغل، فالملاحظ أن نسبة المتخرجين من ذوي الشهادات بالنسبة للفئة النشيطة تتجه نحو الإرتفاع من سنة إلى أخرى، مما يؤدي إلى تفاقم المنافسة على مناصب الشغل المؤهلة، وبالتالي يلاحظ عدم إنتظام بين العرض والطلب من ذوي الشهادات، إن هذا النقص في مناصب الشغل من طبيعته الرفع من المنافسة بين المتخرجين –المترشحين للتوظيف–مما يؤدي إلى تمديد المسار الجامعي أكثر، هذا التمديد في مدة الدراسة هو السبب في ظهور التضخم في التعليم والذي يتمثل في أن الكفاءات الضرورية لمنصب العمل الواجب شغله تكون أقل من الكفاءات الموجودة في الشهادة (بن عمار، 2018، صفحة 296، 297).

أول من بدء البحث في ظاهرة تضخم التعليم هو فريما(Freeman, 1976) حيث أكد أن في الولايات المتحدة الأمريكية معدل الربح لمستوى الشهادة قد إنخفض بشكل معتبر خلال السبعينيات من القرن الماضي، وهو يرجع هذا الإنخفاض إلى زيادة عرض المتخرجين من ذوي الشهادات، ومنه يبين أن الشهادة الجامعية لا تمثل إستثمارا مجديا ومربحا، حيث لم تبقى سوى ضمان إفتراضي للنجاح الاقتصادي، وهناك الكثير من الباحثين الذين أظهروا التطور المتسارع والمكثف لظاهرة التضخم في التعليم مما يؤدي إلى تدهور قيمة الشهادة، وفي هذه الشروط فإن الشباب المتخرجين يفقدون وسيلة لتثمين التكوين الأولي، ولابد من القيام بتعديل طموحهم وإنتظاراتهم على أساس سوق الشغل والأخذ بعين الإعتبار خطر البطالة (بن عمار، 2018، صفحة 297).

خلصت جميع الأبحاث إلى نفس النتيجة التي تبين حالة التضخم في التعليم ولا تقصي الظاهرة العكسية، حيث يكون الفرد يعمل في منصب الشغل أكثر تأهيلا بالنسبة له، فظاهرة التضخم هي ظاهرة قصيرة المدى بالنسبة للأفراد ولكنها دائمة بالنسبة للاقتصاد، وبالتالي يتعلق الأمر بخط الإنتظار الذي يتموقع فيه ذوو الشهادات وأثر هذا التموقع أمام خط الإنتظار، فذلك يمنح فرصا أكثر للفرد للحصول على منصب شغل متوافق مع تكوينه، وفي حالة إرتفاع معدل البطالة فإن أصحاب الشهادات الذين يتموقعون في نهاية خط الإنتظار يجدون أنفسهم أمام التحكيم بين البقاء في حالة البطالة أو تغيير خط الإنتظار لمنصب أقل تأهيلا (بن عمار، 2018، صفحة 279).

**2- ظاهرة التراجع (Le Déclassement):**

في العشريات الأخيرة أصبح التباين بين مستوى الشهادة المطلوب لممارسة العمل ومستوى الشهادة المتحصل عليها من طرف الشباب ظاهرة بارزة، هذه العلاقة المتلاشية بين الشهادة والتأهيل في الشغل وما

ينجم عنها من تراجع في الترتيب أصبحت محل إهتمام الكثير من الدراسات، فلقد توجهت الدراسات حول الإدماج المهني نحو إشكالية التراجع في لحظة زمنية معينة، لكن قليلة هي الدراسات التي تهتم بحركية هذه الظاهرة.

تعد ظاهرة التراجع مع ظاهرة التضخم وجهين لعملة واحدة، فالتراجع يميز وضعية الأشخاص الذين لديهم تضخم الشهادة بالمقارنة مع منصب العمل الذي يشغلونه، ويمكن له أن يمثل شكلا آخر من نقص إستخدام الكفاءات البشرية في سوق العمل، فالتراجع ليست النتيجة الوحيدة لإنتشار الشهادات لكن نتيجة تأخر أو عدم الإنتظام بين وتيرة نمو الشهادات ووتيرة نمو المناصب المؤهلة، ففي سياق البطالة المرتفعة فإن قبول وضعية التراجع تظهر تفضيل الإستقرار في الشغل على حساب جودته (بن عمار، 2018، صفحة 298).

من وجهة نظر النظرية فإن البعض يعتبر ظاهرة التراجع إنتقالية، والبعض الآخر يعتبرها ظاهرة مستدامة، ففي إطار نظرية الرأسمال البشري التراجع يوافق وضعية مؤقتة أين لا تستعمل المؤسسات مؤهلات الأجير كاملة، ولا تعطيهم المقابل الأجري للإنتاجية الحدية المحتملة، هذه النظرية تفسر التراجع على أنه نتيجة إختيار مقصود، فالعمل بمستوى أقل هو وسيلة للإستثمار في الرأسمال البشري الخاص، وهذا يفسر من خلال إحتمال الحركية المهنية المتصاعدة المكثفة للأفراد الذين يمسهم التراجع عن طريق الترقية الداخلية أو من خلال تغيير المؤسسة، فهذه النظرية تفترض إستدراك التراجع الأولي لهذا فهو يعتبر مؤقت وإنتقالي (Di Paola & Moullet, 2012, p. 86).

أما بالنسبة للنظريات البديلة فالتراجع يمكن أن يكون وضعية مستدامة بسب ظاهرة التبعية للحالة ففي وضعية المعلومة غير الكاملة فإن رب العمل يعتبر المعلومة المتعلقة بالمنصب الأخير الذي تم شغله من طرف الفرد كإشارة لإنتاجيته، فحالة التراجع تتحدد كإشارة لإنتاجية قيليلة، فالحالة التي يتواجد فيها الفرد هي التي تكافىء شهادته، وبالتالي إن لم يخرج الفرد من وضعية التراجع الأولية بسرعة من الممكن أن يجد نفسه مقيدا، فكلما مر الزمن كلما نقصت الأهمية المعطاة للدراسة (Di Paola & Moullet, 2012, p. 87).

إذن من خلال الأدبيات الإقتصادية فإن ظاهرة التراجع تشير إلى الجوانب المختلفة لموافقة غير كاملة بين مستوى تعليم العمال ومستوى التعليم المطلوب لمناصب العمل، فالتراجع يشير إلى حالة الفرد الذي يكون مستوى تعليمه يفوق المطلوب في منصب العمل الذي يشغله، فمستوى التأهيل المتحصل عليه يفوق في الواقع مستوى التأهيل الضروري لممارسة المهنة، وبالتالي فإن عدم إستعمال الفرد للكفاءات المكتسبة في عمله سيؤدي بالتحليل أن إنتاجية هذا الفرد في هذا المنصب أكبر من إنتاجية فرد أقل تأهيلا.

فالتركيز ينصب على إتجاه الأفراد ذوي مستويات تعليم مرتفعة يجدون أنفسهم في مناصب عمل يشغلها أفراد بمستويات تعليم أقل، وستنتج عن ذلك ظاهرة تفاعل متسلسل، فإذا دخل هؤلاء العمال الذين يعانون التراجع في منافسة مع عمال أقل تأهيلا سيجد هؤلاء الآخرين أنفسهم في بطالة، فالتراجع يترافق إذا مع أثر الإخلاء، في هذا السياق فمستوى تعليم مرتفع سيؤدي بالعمال الأكثر تعليما إلى عدم إستخدام مؤهلاتهم المكتسبة وسينتج عن ذلك تبذير للموارد، ومن جهة أخرى فإن وضعية العملا الأقل تعليما ستزداد سوءا (Plassard & Nhu Tran, 2009, p. 754).

**ثانيا: العلاقة بين التعليم وسوق العمل في الوقت الحالي**

من الصعب تحديد خصائص العلاقة تعليم–عمل، ولذلك بتم تحليلها عادة من خلال التأهيل، الأجر والتخصص.

**1- العلاقة تعليم–عمل من خلال تأهيل مناصب العمل:**

إن تحليل العلاقة بين التعليم والعمل من خلال تأهيل مناصب العمل معقد فهذا يعتمدعلى كيفية قياس تأهيل مناصب العمل، ونجد ثلاث مقاربات:

- **مقاربة المواءمة:**

وهي أقدم المقاربات، تتم فيها موافقة مستويات التكوين مع قائمة تسميات التشغيل، فتحديد المعيار يعتمد على تحليل العلاقة بين طبيعة العمل (من حيث النشاط الممارس)، الكفاءات المطلوبة والشهادة المطلوبة الموافقة، الهدف هو تحديد محتوى التكوين الضروري لشغل مهنة أو أخرى، ومن جهة أخرى وبطريقة مكافئة نوع المهنة التي تحضرها شهادة ما أو أخرى، ويمكننا إنشاء علاقة متبادلة بين الشهادة والمهنة.

هذه المقاربة كانت لها ميزة موضوعية في وقت ظهورها في الثمانينات، لكن حاليا إستخدامها يؤدي إلى مبالغة تقدير وضعيات عدم التوافق بين الشهادة والعمل، أي وضعيات التراجع فهذه المقاربة لا تأخذ بعين الإعتبار التطور التقني وفائدة تنظيم العمل (Bonnal & Favard, 2007, p. 12).

- **المقاربة الإحصائية:**

هذه المقاربة تعتبر أن المستوى المطلوب عادة للحصول على منصب عمل، يمكن تحديده من خلال مستوى الشهادة المتحصل عليها من طرف أكبر عدد من الأشخاص الذين يشغلون هذا المنصب وبصفة أخرى هذه المقاربة الإحصائية تقيس بصيغة أخرى التراجع عند تحليلها للعلاقة تعليم–عمل بالاعتماد

على الجداول العشوائية المتقاطعة بين الشهادة والفئة الاجتماعية المهنية، عندما يتم إنجاز هذه الجداول سنويا نتمكن من دراسة تطور العلاقة بين الشهادة–مؤهلات العمل، لكن دراسة هذا التطور لا تأخذ بالحسبان المشاكل الظرفية الملاحظة في سوق العمل، فإنجاز جدول موافقة في سنة تكون فيها ظروف سيئة تؤدي إلى المبالغة في تقدير معدلات التراجع، وعلى العكس عندما تكون الظروف جيدة (Bonnal & Favard, 2007, p. 12).

إن كل من المقاربة الإحصائية ومقاربة الموافقة تدرس التراجع (العلاقة بين التعليم والعمل) من خلال ملاحظة وضعية الفرد في سوق العمل خلال لحظة زمنية معينة وهذا غير كاف، يجب تقدير تطور هذه العلاقة على الأقل على المدى القصير، وهذا ما تختص به المقاربة الموالية.

- **المقاربة الدينامكية من خلال المسارات المهنية:**

تشمل هذه المقاربة الدراسات الاستقصائية المتراجعة في الزمن حول مسارات الشباب بعد خروجهم من نظام التعليم، حيث تهدف هذه الدراسات لمعرفة مختلف عناصر مسار الإدماج المهني وإستكشاف جميع الوضعيات (شغل، بطالة، تكوين...). تمكن دراسة المسارات المهنية للسنوات الأولى من الحياة النشيطة من قياس العلاقة بين التعليم والعمل وإيجاد الفروارق بين المستويات وبين الجنس وبين متغيرات أخرى (Bonnal & Favard, 2007, p. 13).

**2- العلاقة تعليم–عمل من خلال الأجور:**

إن دراسة العلاقة بين التعليم والعمل من خلال الأجور تهتم بالتوافق بين الشهادة والأجر الممنوح، فالأجر يعكس رتبة الفرد في العمل الذي يشغله، ولقد أظهرت بعض الدراسات أن الأجور في بداية الحياة المهنية تكون متدهورة وأن نسبة كبيرة من الخريجين يعانون من التراجع، لكن لابد من الأخذ بعين الإعتبار في دراسة العلاقة بين التعليم والأجور عدم التجانس في الأجور من الناحية القطاعية أو الإقليمية أو حتى الملاحظة لنفس مستوى الشهادة (Bonnal & Favard, 2007, p. 21).

إن هذه المشكلة في عدم التجانس يمكن حلها جزئيا عندما نهتم بعلاقة مستوى التعليم ومستوى الأجور من خلال معادلة العائد، في هذا السياق نأخذ بعين الإعتبار عدم الإستعمال الكامل للرأسمال البشري بتعويض المتغير عدد السنوات المدروسة بمتغيرين آخرين، عدد سنوات الدراسة المطلوبة للحصول على منصب الشغل المعني، والفارق بين عدد سنوات الدراسة المطلوب مع عدد السنوات المدروسة، إن النتائج المتوصل إليها تظهر في المتوسط بالنسبة لمجموع الشهادات المدروسة أن الأفراد الذين يشغلون مناصب عمل تتطلب مستوى تأهيل أقل من الذي يملكونه، لديهم أجور أقل من الأفراد

الذين يشغلون مناصب عمل تتوافق مع مؤهلاتهم، ومع الوقت الفارق بين الأجور يختفي (Bonnal & Favard, 2007, pp. 21, 22).

إن عدم تجانس الأجور يرجع كذلك إلى خصائص فردية مثل الوسط العائلي، المهارات المعرفية وجودة مؤسسات التعليم التي تم فيها التكوين، والملاحظ أن الأجر يرتفع كلما كانت المهارات المعرفية وجودة التعليم ووسط عائلي، وتتغير الأجور من مجموعة إجتماعية لأخرى وفقا للأصول العرقية والجنس، حيث تعرف الأقليات العرقية والنساء أجور ضعيفة مقارنة بالمجموعات الأخرى، إذن يمكن تفسير التباين بين الأجور حسب خصائص مناصب العمل المشغولة أو حسب الخصائص الفردية (Bonnal & Favard, 2007, p. 22).

**3- العلاقة تعليم-عمل من خلال التخصص:**

إن عدم التوافق بين تخصص التكوين وتخصص العمل ليس ناذرا، فقد أصبح أكثر إنتشارا لعدة أسباب، فالسبب الأول يمكن أن يكون شخصي، فممكن للشاب بعد تخرجه أن يدرك بعد التجربة التي قضاها في تكوينه أن التوجه الذي إتبعه والعمل الذي كان يريد ممارسته من قبل لم يعد مناسبا وغير مرض له وبالتالي عند دخوله لسوق العمل لن يبحث على عمل يتوافق مع تخصص تكوينه، والسبب الثاني قد يتعلق بظروف العمل المرتبطة بالتخصص المحضر والتي تكون صعبة من خلال ملاحظة الإختلال بين عرض وطلب التكوين المعني في سوق العمل، وبالتالي حتى وان كان الشاب يود أن يشغل منصب عمل يوافق تخصص تكوينه فإن العجز في الطلب في سوق العمل قد يؤدي بقبوله بمناصب شغل من نوع آخر بعيدة عن تخصص تكوينه، وأخيرا من بين أسباب عدم التوافق بين تخصص التكوين وتخصص العمل المنافسة بين الخريجين من مختلف التخصصات تجعل من الحصول على منصب عمل يتوافق مع تخصص التكوين أصعب، إن التعرض للمنافسة يختلف بين التخصصات، فهناك تخصصات تؤدي إلى مهن تتطلب المؤهلات الخاصة أكثر من المؤهلات العامة، وتخصصات أخرى تحضر الطلبة لأسواق مهنية يصعب دخولها دون إمتلاك الشهادة المناسبة، فهؤلاء الخريجين أقل عرضة بل لا يتعرضون للمنافسة من خريجي تخصصات أخرى خاصة التخصصات العامة، إن إشكالية عدم التوافق بين تخصص التكوين وتخصص العمل تطرح مشكلة عدم تثمين الرأسمال البشري الخاص (Bonnal & Favard, 2007, p. 23).

## المبحث الثالث: متابعة ورصد الإدماج المهني لتقييم التعليم العالي

سنحاول من خلال هذا المبحث عرض مختلف أساليب متابعة ورصد الإدماج المهني كمدخل لتقييم التعليم العالي.

### المطلب الأول: أساليب رصد الإدماج المهني

إن موضوع الإدماج المهني ليس حكرا على الدراسات النظرية، فلكونه معيار لقياس فعالية أداء السياسات العمومية (سياسة التعليم، سياسة التشغيل) كان لابد من إجراء دراسات تطبيقية تضمن متابعة مسار إدماج خريجي نظام التعليم وإيجاد الأدوات المناسبة لذلك. ونظرا لتعقد موضوع الإدماج المهني وتأثره بالتحولات المستمرة في النظام الإنتاجي وكذا تحولات نظام التعليم، كان لابد من إقامة أجهزة متخصصة لمتابعة عملية الإدماج من أجل توفير المعلومات اللازمة حول شروط وظروف دخول الشباب المتخرج في سوق العمل، ومكانتهم في التوظيف الشامل لليد العاملة إعتمادا على الدراسات الكمية والكيفية لإعطاء صورة واقعية وواضحة حول وظيفة ودور الجامعة، وكذا آداء سوق العمل حتى نتمكن من تقييم السياسات المعتمدة ومراقبتها وتقويمها نحو الأهداف المرجوة للمجتمع.

إن الفهم الجيد لسير أنظمة التعليم والعمل وعلاقتها ببعضها البعض يسمح بالتخلي عن الافكار الخاطئة وتجنب جماعات الضغط المختلف، ويمكن كذلك للمعلومات المجمعة أن تعطي صورة واضحة مع تحسين المعلومات لدى العامة حول الإدماج المهني، مما يساعد أكثر أفراد المجتمع على إتخاذ الإستراتيجيات المناسبة حول التعليم، لكن حتى يتسنى للفاعلين في نظام التعليم الإستعمال الفعال للمعلومات المتعلقة بالإدماج المهني لابد من إنتاج المعلومات بصفة نظامية ودورية، لأنها تتعلق بمجال يعرف تطورات سريعة، إقتراح إقامة أجهزة متخصصة تتسم بالإستمرارية وتسمح بإنتاج المعلومات بصفة نظامية (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 749).

#### أولا: تقييم التعليم العالي من خلال الإدماج المهني

من المهم معرفة مصير خريجي نظام التعليم، والعلاقة بين التكوين المتلقى والعمل المتحصل عليه من أجل ذلك هناك العديد من الطرق التي تستجيب لهذه التساؤلات، لكن إختيار الطريقة يعتمد على مجموعة من العوامل، الأسئلة المطروحة، الموارد المالية، السياق المؤسساتي، والمجتمع المستهدف من الدراسة حيث أن الدراسات الإستقصائية (enquete) التي تسمح بدراسة العلاقة بين التكوين/ العمل تتوجه نحو العديد من سمات الإدماج المهني، كطرق الإنتقال، إستراتيجيات الإدماج، خصائص الإدماج والفوارق بين الفئات الاجتماعية، ويمكن تلخيص هذه الدراسات الإستقصائية في الجدول الموالي (Berkane, 2006, pp. 242, 243).

**جدول 1: إيجابيات وسلبيات مختلف أنواع الدراسات الاستقصائية حول الإدماج المهني**

| نوع الدراسة الاستقصائية | الإيجابيات(المزايا) | السلبيات (العيوب) |
|---|---|---|
| **الدراسات الاستقصائية الموجهة للعائلات** | – الشمولية وتغطي القطاع الرسمي والحديث،<br>– تمكن من الحصول على بيانات كاملة حول الفئات في حالة شغل والتي في حالة البطالة، مستوى التكوين، منصب العمل المشغول، او العمل المنجز | – تكلفة عالية جدا،<br>– ناذرا ما يتم إنجازها،<br>– المعطيات حول الشغل ليست دائما دقيقة |
| **دراسات المتابعة أو نماذج العينات (Méthodes de panel)** | – تكلفة رخيصة نسبيا،<br>– تعطينا معلومات حول مناصب العمل المشغولة من طرف ذوي الشهادات بعد "ن" شهر، وطبيعة الشغل. | – المتابعة محدودة في الزمن، كما أن التكاليف ترتفع وكذلك عدم الإجابات،<br>– محدودة ببعض النوع من الشهادات،<br>– لا تعطينا معلومات حول الاشكال البديلة للحصول على منصب العمل. |
| **الدراسات الاستقصائية حول أصحاب العمل/ العمال** | – تكاليف منخفضة،<br>– السرعة،<br>– تعطينا معلومات حول مختلف أشكال الحصول على منصب عمل. | – تشمل فقط الأفراد العاملين،<br>– الوصول للمؤسسات ليس دوما سهلا،<br>– لا تقيس حجم البطالة. |
| **الدراسات الاستقصائية حول الإدماج (Enquêtes insertion)** | – تسهل الاتصال بالشباب،<br>– تضع حدود لمجال الدراسة بالرجوع للتقسيم المدرسي،<br>– السرعة في الحصول على النتائج. | – تجزئة مجال التحليل،<br>– لا تمكن من المقارنة ما بين مختلف فروع التكوين،<br>– العزلة عن سوق العمل. |
| **الدراسات الاستقصائية ذات الأثر الرجعي في الزمن (Enquêtes rétrospectives)** | – إعادة بناء الماضي المدرسي والمهني. | – صعوبة تحديد مجتمع متجانس وربطه بماضيه،<br>– مشكلة موثوقية ذاكرة المعني بهذه الدراسة. |

**المصدر:** (Berkane, 2006, p. 244)

بالإضافة إلى إسهامات مختلف هذه الدراسات الإستقصائية الكمية في تقييم التعليم ومتابعة الإدماج المهني، وحتى يكتمل التحليل تعطي الدراسات الكيفية أيضا إسهامات مهمة في هذا المجال، فالخاصية التي تميز الدراسات الكيفية هي إعطاء إمكانية لتسجيل الاستراتيجيات والممارسات للفاعلين الاجتماعيين وكذلك تسمح بتحديد المعاني التي يعطوها لهذه الممارسات، ونظرتهم للوسط الذي يندمجون فيه. كما تسمح

بتحديد مسار بناء الهويات من خلال متابعة المسارات. فالمقاربة الكيفية تعتمد على الملاحظة التشاركية، المقابلة أو قصة الحياة (récit de vie)، فمن خلال هذه الوسائل تعطي المقاربة الكيفية نظرة قريبة للموضوع الذي يتموقع بين العلاقات الاجتماعية، أي بين نظام التعليم وسوق العمل والوسط المهني والثقافي التي يتعلم فيها الفرد (Dandurand, 1995, pp. 185, 186).

فيما يتعلق بموضوع معايير تقييم الإدماج المهني، فإن إختيارها يعد مرحلة مهمة بإعتبارها معايير النتائج( criteres de resultats)، يمكن تصنيف هذه المعايير التي تعالج إنتقال الشباب إلى العمل بصفة عامة، وأخرى تقييس الإنتقال إلى مناصب عمل خاصة، فالصنف الأول يعتبر نسبيا (consensuel) (متفق عليه) لأنه يستهدف ما يفترض أن يكون خيار معظم الشباب، إيجاد منصب عمل في أدني وقت، إيجاد منصب مستقر بأجر جيد، أما الصنف الثاني من معايير التقييم فهي تنصب حول إشكالية العلاقة بين التعليم والعمل والتي يصطلح عليها الموافقة، هذه الأخيرة يمكن أن تأخذ شكلين هما الموافقة بين مستويات التكوين ومستويات العمل من أجل قياس الإرتفاع في التعليم (la suréducation) أو التراجع ، والشكل الثاني يهتم بالموافقة بين ميدان التكوين، وحتى التخصصات المفصلة مع مناصب العمل المشغولة (Beduwé & Vincens, 2011, pp. 6, 7).

لقد إتضح أن تحقق الموافقة لمعظم التخصصات غير ممكن، فالمسلمة التي تنص على أن أحسن ملائمة (match) هي التي تحقق التوافق بين تخصص التكوين وتخصص العمل تستند على نظرة خاطئة حول سوق العمل، حيث أن هذه النظرة تعتبر أن أجزاء السوق كل منعزل تماما عن الآخر وأن البدائل في التكوين التي تمكن من الحصول على منصب ما محدودة، وبالتالي فإن ملاحظة عدم التوافق بين تخصص التكوين وتخصص العمل (وحتى بين مجموعة تخصصات) يعتبر عنصر مفيد للتحليل، ولكن لايمكن إعتماده كمؤشر للتقييم ومؤشر للكشف عن المشاكل المترتبة عن إدماج خريجي كل تخصص (Beduwé & Vincens, 2011, p. 7).

بما أن معرفة مناصب العمل التي يشغلها الشباب، وتفسير دور التكوين الذي تلقوه في الحصول على هذا المنصب ضروريان في عملية تقييم التكوين، يجب التذكير أن تقييم التعليم العالي من خلال الإدماج المهني يستند على مسلمة أن التكوين يلعب دورا مهما أو حتى دور نهائي في نجاح الإدماج المهني للأفراد، فإذا لم يتحقق هذا الهدف أي إذا تعرض خريجوا تكوين ما إلى البطالة أو عدم الإستقرار (précarité)، التراجع...، فإننا نفترض ضمنيا أن التكوين هو المسؤول عن سوء الآداء، أن بث هذه النتائج تدعو الطلبة لإختيار تكوينهم مع العلم بما يجري، وتدعو الجامعات إلى القيام بالتغييرات الضرورية من أجل تحسين النتائج، لكن هذا التقييم والإستناد على هذه المسلمة يطرح مشكلتين (Beduwé & Vincens, 2011, p. 6):

الأولى، أن كفاءات الفرد ليست مرتبطة فقط بالتكوين الآني الذي تلقاه، وإستعمال الكفاءات يتأثر بمجموعة من المتغيرات الشخصية والظرفية، وبالتالي فإن تأثير التكوين يبقى دوما نسبيا، من هذا المنطلق فإنه من الأنسب التساؤل ومحاولة معرفة كيف تساهم الكفاءات المكتسبة في التكوين في الإدماج المهني للخرجين قبل أن نعطي أي حكم لتقييم التكوين.

الثانية، أن الإدماج المهني متعدد الأبعاد وأن مختلف المعايير المستخدمة لتقييمه غير مرتبطة مع بعضها (هناك ضعف في الإرتباط بين هذه المعايير)، فلا يوجد مؤشرات تلخص نجاح الإدماج المهني ففي الواقع يواجه الخريج عند الدخول إلى سوق العمل العديد من الخيارات فمثلا من أجل تفادي البطالة قد يقبل خريجوا تكوين معين مناصب عمل أقل من المناصب التي توافق تكوينهم ورغبتهم، أو أن يحصلوا على أجر أفضل ولكن وضعية غير مستقرة.... وبالتالي فإن أي تقييم للتكوين وفقا لمعيار واحد يختاره المقيم فهو تقييم يتجاهل حقيقة الإدماج المهني كونه متعدد الأبعاد، فترتيب عروض التكوين أو ترتيب الجامعات الذي يعتمد على هذا النوع من التقييم سيرتبط بالمؤشر المختار والأخذ بالإعتبار الكافي أو الناقص للآثار الفردية أو الظرفية للإدماج.

**ثانيا: الدراسات الاستقصائية حول متابعة الإدماج المهني**

على عكس التقييم الداخلي للتكوين الجامعي الذي يهتم بمحتوى مسلك التكوين والمناهج البيداغوجية والتحقق من المكتسبات فإن التقييم الخارجي للتكوين الجامعي يهتم بالنتائج المتحصل عليها من طرف الخريجين في سوق العمل، وبالتالي فإن التكوين بإعتباره جهاز مؤسساتي يمكن تقييمه بالإعتماد على معايير يستعملها الشباب بحد ذاتهم لتقييم نجاحهم، حيث نجد أن من المعايير المستخدمة لتقييم التكوين فترة الحصول على أول وظيفة، الأجر، مستوى وضعيتهم المهنية، إستقرارهم المهني، والرضا عن العمل فكلما بلغت هذه المعايير معدلات مرتفعة كلما حقق التكوين أهداف الإدماج المهني، وكلما كان تقييم هذا التكوين إيجابيا، وتكمن الفائدة من هذه المعلومات في تمكين الطلبة اللاحقين من حسن التوجه، وتمكين الجامعات في حالة ما إذا كان التقييم سلبي من إعادة النظر في عروض تكوينها من أجل التحسين .(Beduwé & Vincens, 2011, p. 6)

**1- شروط إنشاء مرصد لمتابعة الإدماج المهني:**

يتم اللجوء إلى التحليلات والمعطيات الناتجة عن الدراسات الكمية حول الإدماج المهني من أجل إثراء النقاش وإعطاء صورة وتوضيحات عن الواقع حول الإدماج المهني. فتوفير إحصائيات حول الإدماج

المهني تمكن من تفادي العديد من الأحكام والإنتقادات الموجهة لنظام التعليم دون أسس علمية ومنهجية إن هذه الأجهزة تساعد في(Pottier, 1995) :

- تحديد ظروف الإنتقال من التكوين إلى العمل عند فئة الشباب المتخرج؛
- تحديد التكوين اللازم لإكتساب مؤهلات معينة؛
- تتبع إستعمال المعارف المكتسبة في العمل.

لكي تضمن هذه الأجهزة هذا الدور، يشترط عند القيام بالدراسات الكمية حول الإدماج المهني الأخذ بعين الإعتبار ضرورة التغطية الشاملة والدقيقة لخريجي نظام التعليم من أجل معرفة التنافس على العمل بين هؤلاء الشباب، وتقييم ظروف الإدماج المهني لكل فرع تكوين، كما لابد من مراعاة تكرارية (répétitivité) الاستقصاءات من أجل التأكيد على الخصائص الهيكلية اللإدماج المهني لخريجي نظام التعليم (Pottier, 1995, p. 174).

## 2- المشاكل المنهجية في عمل المرصد:

بما أن إقامة الدراسات الإستقصائية الكمية حول الإدماج المهني لخريجي الجامعات تستوجب توفر شروط فهي أيضا تواجه مشاكل نظرية ومنهجية من بينها: **بناء مجال التحليل، واختيار المؤشرات الإحصائية المناسبة.** فحتى يتحدد مجال التحليل يجب أن نعرف من سنستجوب؟ من هم الخريجون؟ فكل مرة يمكن مغادرة الجامعة أو الحصول على شهادة أعلى بالعودة إليها في سنة لاحقة، وذلك إلى غاية الوصول إلى شهادة الدكتوراه، وبالتالي لكل مستوى شهادة يقابله فئة وظيفية مختلفة، فإذا إعتبرنا كل سنة هي نقطة خروج محتملة بشهادة أو دونها، فكيف يمكن أن نحدد من هم الخريجون؟ في هذه الحالة يصعب بناء مجال للتحليل، ومن الأفضل تحديد وتعريف نقاط الخروج بدقة، كما أن تحليل الإدماج المهني للشباب يفترض بناء مؤشرات إحصائية تستجيب إلى ثلاث أنواع من القيود (Pottier, 1995, p. 176):

- أن تحمل نفس المعنى لمجتمعات مختلفة محل الدراسة؛
- أن تأخذ في الحسبان الإدماج المهني كمسار؛
- أن تبقى متجانسة على مر الدراسات الاستقصائية المتوالية.

تعتبر هذه النقطة الأخيرة الأسهل في المعالجة لكنها تطرح قيدا كبيرا، إن إنجاز دراسة إستقصائية واحدة يسمح بتشكيل العديد من المؤشرات المتنوعة تكون كفأه للتحليل (pertinente)، لكن إنجاز دراسات إستقصائية بصفة نظامية (دورية) يستلزم بناء مؤشرات متجانسة ومستقرة من دراسة إلى أخرى من أجل

دراسة التطورات، هذا يتطلب تجانس طريقة الإستجواب رغم التحولات الممكنة لخصائص سوق العمل – تطور الوضعيات المهنية (statuts d'emploi)–، وتطور التكوين (Pottier, 1995, p. 178).

أهم المؤشرات التي يتم اللجوء إليها هي فترة الحصول على أول منصب عمل، معدل البطالة في فترة الإستقصاء، نوع منصب العمل، نوع عقود العمل، التوافق بين ميدان التكوين وميدان العمل، مستوى الأجر....

### 3- إجراءات الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني:

يعتبر إنشاء مرصد لمتابعة الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي إنشغال يهم جميع الفاعلين من طلبة وأوليائهم، المؤسسات، الأساتذة مسؤولي التكوين، والهيئات العمومية...، وحتى تكون المعلومات المقدمة من خلال هذه المراصد واقعية وموضوعية ودقيقة لا بد من التقيد بالإجراءات المنهجية التالية في إنجاز الدراسة الاستقصائية.

- **إختيار مجتمع الدراسة ومجالها:**

عند إختيار مجتمع الدراسة يجب مراعاة الوسائل البشرية والمادية المتاحة للمرصد، كما يجب الآخذ بعين الإعتبار وقت ومدة إنجاز الدراسة، ومن الناحية التقنية لابد من التفكير فيما إذا كان إجراء الدراسة سيكون على مجتمع من الخريجين صغير لن يؤثر على النتائج المتوصلة والاستفادة منها، كما يجب تحديد مجال الدراسة بدقة، أي هل سنختار الخريجين أم حاملي الشهادات لأن هذا سيؤثر على أسئلة الإستبيان (Beaupere & Giret, 2008, p. 07).

- **جمع البيانات وجودتها:**

إن الدراسات الاستقصائية التي يجريها المرصد هي على العموم من نوع الدراسات المتراجعة في الزمن (enquête rétrospective)، أي يتم إنجازها سنتين أو ثلاث سنوات بعد الخروج من نظام التعليم وبالتالي فإن معلومات الإتصال الخاصة بالطلبة التي يتم جمعها من المؤسسات التعليمية ليست محينة حتى عنوان الأبوين لا يمكن ضمان إستقراره عبر الزمن، وبالتالي من الضروري البحث عن معلومات الإتصال الجديدة للخريج، حتى وإن تمكنا من إيجاد هذه المعلومات يوجد تحدي آخر في جمع البيانات وهو حافزية الخريج للإجابة والمشاركة في الإستقصاء، لذا يجب العمل على تحسيس الطلبة قبل تخرجهم بأهمية الدراسة الإستقصائية حول الإدماج المهني وإعطاءهم معلومات حول نتائج الدفعات السابقة (Beaupere & Giret, 2008, pp. 10, 11).

- **طرق الإستقصاء:**

إن طرق الاستقصاء الأكثر إستعمالا في المراصد، هي الإستقصاء البريدي، والإستقصاء الهاتفي والإستقصاء عبر الأنترنيت والجدول رقم 2 يوضح مميزات وسلبيات كل طريقة.

**جدول 2: طرق الاستقصاء**

| طريقة الاستقصاء | الإيجابيات | السلبيات |
|---|---|---|
| **عبر البريد** | – تكلفة متدنية نسبيا<br>– مرونة الوقت بالنسبة للمستجوب<br>– تسمح بتفكير أفضل للإجابة<br>– تجنب تأثير المحقق على إجابات المستجوب | – ضعف معدل الإجابات<br>– تتطلب إعادة الاتصال هاتفيا او إعادة ارسال للذين لم يجيبوا<br>– يجب ألا يكون الاستبيان طويل<br>– لا نعلم من يجيب حقا على الاستبيان (يمكن ان يجيب شخص آخر) |
| **عبر الهاتف** | – الحصول سريعا على الإجابات<br>– معدل الإجابات مرتفع | – أكثر كلفة من الاستقصاء البريدي<br>– الاستجواب يجب ان يكون قصير<br>– يمكن ان تتم الإجابة بطريقة متسرعة وغير متريثة |
| **عبر الأنترنيت** | – تكلفتها صغيرة<br>– مرونة وقت الإجابة للمستجوب<br>– يتم ادخال البيانات آليا | – ضعف معدل الإجابة<br>– تتطلب برنامج اعلام خاص<br>– لا يتمتع جميع الطلبة ببريد الكتروني |

**المصدر**: من إعداد الباحثة إستنادا على (Beaupere, Giret, 2008, p 14, 17)

مهما كانت طريقة الإستقصاء التي يتم إختيارها فإن معدل العائد يعتمد على جودة قائمة الطلبة أو قائمة العناوين التي يمكن أن نتحصل عليها، فالتحقق من هذه القوائم في الأساس (في المؤسسات التي تخرج منها الطلبة) جد ضروري، القوائم غير الجيدة تؤدي إلى أخطاء في بعض المعايير وممكن أن تغير قيمة النتائج في نقاط مصيرية للتحليل (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 744).

- **تاريخ الاستجواب وفترة الاستقصاء:**

إن إختيار تاريخ إستجواب الخريجين عنصر مفتاحي في الدراسة الاستقصائية، فالإدماج المهني يوافق على الأقل مسار من الإستقرار في سوق العمل وقد يأخذ وقتا، فلا يجب التسرع في إجراء الدراسة الإستقصائية بعد تخرج الطلبة، من الأفضل إنتظار سنتين إلى ثلاث سنوات حتى تستقر الوضعيات المهنية ففي الفترة الأولى على المدى القصير بعد التخرج، الفوارق والإختلافات في الإدماج تظهر بسبب الظروف الإقتصادية التي يواجهها الخريج عند الدخول إلى سوق العمل، وبالتالي سيصعب تحديد وعزل أثر التكوين في السنة الأولى بعد التخرج، لكن مع مضي الوقت، تبدأ الوضعيات المهنية في الوضوح وتتجه نحو الإستقرار، ويمكن حينها ملاحظة أثر التكوين (Beaupere & Giret, 2008, p. 19).

فيما يخص فترة الإستقصاء، فكما تؤثر طريقة الإستقصاء على معدل الإجابات، فإن إختيار فترة الإستقصاء كذلك سيؤثر على هذا المعدل، فمن الأفضل إرسال الإستبيانات وإجراء المكالمات الهاتفية للإستجواب بين أكتوبر ومارس، ففي هذه الفترة يكون الشباب في مرحلة شغل مما يسهل الإتصال بهم على عكس فترة الصيف يمكن أن يكون الشباب في عطل ويتنقلوا مما يصعب من الإتصال بهم، ويجب أن تمتد فترة الإستقصاء بين شهر ونصف إلى شهرين للتمكن من إسترجاع الإجابات، وإعادة الإستجواب في حالة ما كان معدل الإجابات منخفضا (Beaupere & Giret, 2008, p. 20).

- **الإستبيان:**

مهما كانت طريقة جمع المعلومات فإن أي دراسة إستقصائية تتطلب تحضير إستبيان، هذا الأخير يتطلب عناية في تحرير الأسئلة إذا كان الاستقصاء بريدي، حيث يجب تجنب ما أمكن صعوبات الفهم أو الفهم الخاطئ، وفي حالة إجراء المقابلة يجب تكوين المحققين لتفادي الوقوع في أي فخ، وفي كل الأحوال فإن هيكل الإستبيان (منطق ترتيب الأسئلة) والمصطلحات المستخدمة عناصر مهمة في جودة الإجابات وتفسير النتائج (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 744).

يتم تحضير الإستبيان بهدف جمع المعلومات التي تمكننا من تقييم التكوين، تقييم العلاقة بين التعليم والعمل، وصف الإدماج المهني والرجوع إلى التعليم، وعليه يجب أن يضم الإستبيان الأسئلة التي تندرج ضمن المحاور التالية (Beaupere & Giret, 2008, pp. 21, 22):

- الخصائص السوسيو ديموغرافية للخريج؛
- مسار التكوين، خاصة حول السنة الأخيرة من التكوين من حيث التخصص، الشهادة، التربص... (حتى فيما يتعلق بشعبة البكالوريا، التقدير، سنة الحصول عليها، وكذلك إن وجد تكوين آخر كان يتبعه في الجامعة)؛
- أول منصب عمل؛
- المنصب الحالي (إعتماد مؤشرات وصفية)؛
- أسئلة مفتوحة تقترح تقييم التكوين من وجهة نظر الخريج، وحول وضعيته الحالية في سوق العمل...

بالنسبة لشكل الأسئلة، من الأفضل إستعمال الأسئلة المغلقة فيما يخص الخصائص السوسيوديموغرافية، ومسار التكوين، أما الخاصة بالعمل فتكون أغلبها مغلقة إلا حول تسمية المنصب، وتكون باقي الأسئلة المفتوحة في آخر الاستبيان مثلا حول الرضا عن العمل وتوافقه مع التكوين، تحديد المهام التي يقوم بها في عمله...، وعادة ما تأخذ الأسئلة المفتوحة فترة أطول للمعالجة والتحليل (Beaupere & Giret, 2008, p. 28).

إن الأسئلة المتعلقة بالفترات المقضية في مختلف الوضعيات (بطالة، وظيفة الراتب، مهنة صغيرة عمل ذاتي، عدم نشاط، ...) تستحق إعتبار خاص، من بين الأدوات الأكثر مناسبة لإعادة بناء المسارات إستعمال الأجندة، وهي جدول يضم إجمالي فترة متابعة الشباب في الوضعيات المختلفة في وحدات زمنية (شهريا أو بالثلاثي) (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 744).

- **المعالجة الإحصائية للبيانات، تحليل ونشر النتائج:**

بعد عملية تفريغ البيانات والمراقبة، تأتي عملية تحليل النتائج، إنتاج ونشر المعلومة، حيث يتم تحديد المؤشرات الأساسية حول المحاور المختلفة في بداية الدراسة الاستقصائية، ويجب أن تكون مفهومة بالنسبة للجمهور، فعند نشر النتائج لابد من أن تكون المؤشرات مرفقة بتعليقات تشرحها وتفسرها للجمهور وعامة الناس، بالموازاة لابد من إنتاج تقارير متخصصة تشمل تحليل معمق للنتائج، ونجد أهم المؤشرات التي يجب إنتاجها معدل البطالة، معدل التشغيل، معدل الرجوع إلى الدراسة، معدل الإطارات من بين المشتغلين، الأجر الوسيط، الأجر المتوسط، قائمة مناصب العمل المشغولة ونوعها،... (Beaupere & Giret, 2008, p. 29).

بعد عرض الإجراءات التي يتم من خلالها رصد الإدماج المهني لخريجي الجامعات، لابد من التأكيد على ضرورة إقامتها بصفة دورية لضمان تشكيل نظام للمعلومات يسمح بتحليل العلاقة بين التعليم

العالي وسوق العمل بصفة مستمرة وتتبع التطورات التي تجري في سوق العمل، حتى يكون للجامعة دور فعال في محيطها.

### 4- إستخدامات نتائج الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني:

تتمثل أهم إستخدامات نتائج الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني في:

- **تحضير الطلبة للحياة المهنية:**

إن معرفة مسارات الإدماج المهني تساعد الطلبة على إختيار فروع تكوينهم، حتى وإن كان هذا الخيار يتحدد كذلك وفقا لأمنياتهم ويتأثر بطبيعة عرض التكوين وفرص النجاح التي يتيحها، كما أن معرفة مسارات الإدماج المهني تحفز الطالب وتدفعه لبناء مسار تكوين بإستهداف مسار مهني معين، وتساهم كذلك هذه المعرفة في إعادة النظر في الأفكار المسبقة حول البطالة، التراجع (déclassement) أو عدم المنفعة من الدراسات، إن معرفة التوجهات الإحصائية ونوعية مناصب العمل ومحتوى النشاطات من الممكن أن تساهم في التهوين من خيارات التوجيه والرسوب وتساهم في الرفع من فرص النجاح (Rose, 2014, pp. 31, 32).

كل هذا يعتمد على وسائل دعم المعلومة وإمكانية الوصول اليها، وهذا يتطلب مجهودات من طرف المصالح المختصة كمراصد الجامعات، ومكاتب دعم الإدماج المهني، والمصالح الجامعية للتوجيه، وهذا يسمح بتنسيق مختلف مبادرات الأساتذة ومسؤولي التكوين في التواصل مع المؤسسات، تنظيم التربصات وتكوين شبكة الطلبة القدماء (Rose, 2014, p. 32).

- **المساعدة في بناء عروض تكوين جذابة ومتناسقة:**

تلعب الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني دورا رئيسيا في المساعدة في بناء عروض التكوين، وإنشاء عروض التكوين بحكمة أكبر، وإعطاء تنسيق أكثر لخريطة الشهادات المقترحة وتحديد محتويات ووسائل التكوين الأكثر كفاءة، فعلى غرار عروض التكوين المهنية التي بالعادة ترتبط بالمؤسسات وتعطي أهمية للمعلومات حول الخريجين من أجل إعادة تأهيلها، فهذه الممارسة غير معممة على باقي عروض التكوين، وبالتالي فإن متابعة الطلبة بعد التخرج يتمثل وسيلة لتطوير عروض التكوين، والتفكير في نوع الكفاءات التي يجب أن يحصلها الطالب التي تتعلق بالمعلومات والمعارف التي يجب إكتسابها (Rose, 2014, p. 35).

من المهم منح الفاعلين الجامعيين المعلومات الكفأة، فخلال ممارسة مهنتهم لايعرف المهنيين في الجامعة الجمهور الذي يتعاملون معه ولا يعرفون مستقبلهم المهني. لكن الحصول والفهم الجماعي في الأقسام والجامعات للمعلومات الناتجة عن الدراسات الإستقصائية اللإدماج المهني سيساهم في الحد من الأفكار المسبقة الخاطئة حول شروط الحصول على منصب عمل والمساهمة في بعض التطورات في الجامعة، كما تسمح بوضع مسؤولية الجامعة في محلها الحقيقي في الحالات التي لا ترتبط الوضعيات بنتائج الجامعة والتكوين، لكن ظروف الإدماج المهني للمبتدئين تتأثر أكثر بحالة سوق العمل وممارسات أرباب العمل (Rose, 2014, p. 35).

- **تطوير الشراكة مع المحيط الخارجي للحصول على الاعتراف بالجامعة:**

إن المعرفة الدقيقة والمفصلة للمسارات المهنية للطلبة تمكن من مواجهة العلاقات مع الشركاء الخارجيين للجامعة، فتحليل المهارات والكفاءات المستخدمة في منصب العمل وليس فقط المطلوبة خلال التوظيف، يمكن أن تكون قاعدة للحوار والنقاش بين الجامعات والفروع المهنية، بينما يمكن تحليل التجارب المهنية الأولية من السماح بوضع إتفاقيات حول التربصات وكيفية سيرها وآفاق التوظيف بعد التربص (Rose, 2014, p. 35).

- **إثراء طرق تسيير الجامعة:**

إن إنتاج ونشر وإستعمال البحوث حول المسارات المهنية للطلبة يمكن أن يكون وسيلة لتطوير ممارسات التسيير، ففي وسط مازال يمانع تقييم نشاطات الجامعة، وفي سياق توجيه المسؤوليات الإدارية نحو الأسفل وتحت صغط التكاليف الجامعية، فإن إقامة جهاز منتظم لمتابعة الخريجين يمكن أن يكون مواتيا لممارسات جديدة قابلة للنقل في وضعيات أخرى، فإنتاج معلومات معيارية حول المسارات المهنية يمكن أن يساهم في تطوير أدوات لمتابعة النشاطات الجامعية وإثراء النقاشات في الهيئات المسيرة والمنتخبة (Rose, 2014, p. 36).

**المطلب الثاني: الخبرة الفرنسية في رصد الإدماج المهني**

أصبح الإدماج المهني دور جديد للجامعة الفرنسية (منذ سنة 2007)، يتم تقييمها وتمويلها حسب النتائج التي تحققها في هذا المجال، ويعتمد ذلك على المعلومات التي تنشرها مراصد الجامعات، وكذا مركز البحث والدراسات حول المهن والمؤهلات.

**أولا: مركز البحث والدراسات حول المهن والمؤهلات**

تم إنشاء مركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) سنة 1971 في فرنسا ويعدّ قطب خبرة في خدمة المهنيين، أصحاب القرار، الشركاء الاجتماعيين وكل الفاعلين في ميدان التكوين والعمل والتشغيل، ويشتغل تحت وصاية كل من وزارة التعليم ووزارة التشغيل. يقدّم هذا المركز منذ 45 سنة نظرة واضحة حول الإشكاليات المتعلقة بدور التكوين الأولي والمستمر في المسارات المهنية، الإدماج المهني للشباب، تطوّر المهن، العمل، الكفاءات والشهادات. ويلعب هذا المركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) ثلاث أدوار رئيسية (CEREQ, 2018):

- تطوير المعرفة حول العلاقة بين التكوين، العمل والتشغيل؛
- إرشاد أصحاب القرار والفاعلين في ميدان التكوين والعمل بناءا على ما تتوصل إليه الدراسات والأبحاث؛
- تقديم إستشارات ومرافقة الفاعلين والإمداد بالأدوات اللازمة لإقامة أجهزة التقييم والترصد.

يقوم مركز البحث والدراسات حول المؤهلات( CEREQ) بثلاث نشاطات رئيسية تتمثل في إجراء دراسات ميدانية، إقامة أجهزة للدراسات الإحصائية، القيام بأعمال بحثية(CEREQ, 2018) ، حيث ينص قانون التعليم أن مهمة الخدمة العمومية لمركز البحث والدراسات حول المؤهلات( CEREQ) هي إجراء دراسات وأبحاث حول مؤهلات السكان وظروف إكتسابها، من خلال التكوين الأولى والتكوين المستمر وممارسة نشاط مهني، وحول تطور المؤهلات المرتبطة بالتحولات التكنولوجية، وتنظيم العمل والتشغيل وكذلك حول ظروف الحصول على العمل، وظروف الحركية المهنية والإجتماعية وفقا للتكوين المتلقّى وتسيير اليد العاملة من طرف المؤسسات، كما ينصّ على المهمة الثانية تتمثّل في صياغة الآراء والاقتراحات من خلال نتائج الدراسات والأبحاث، لتحديد الخيارات في صياغة سياسة التكوين والتعليم (CEREQ, 2018).

لضمان عملية ان تكون هذه المهمة عملية فإن الأهداف الإستراتيجية لمجموع نشاطات مركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) تندرج في المهن الثلاثة للمركز (CEREQ, 2018) :

1. انتاج قاعدة بيانات إحصائية، كيفية ووثائقية مفيدة للدراسات والبحث؛
2. الخبرة والتقييم من خلال الدراسات والأبحاث من أجل ارشاد أصحاب القرار والفاعلين في ميدان العلاقة بين التكوين والتشغيل (الحكومة، الأقاليم، الشركاء الاجتماعيون، المؤسسات، المنظمات المهنية، الهيئات الدولية)؛
3. إنتاج ونشر وتراكم المعارف العلمية حول مجال العلاقة تكوين– عمل– تشغيل.

لهذا الغرض يعمل مركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) ضمن المحاور البحثية التالية، الإنتقال من المدرسة إلى الشغل، تطور المهن والمؤهلات، الشهادات والتكوين مدى الحياة، التوجيه والتسرب المدرسي، ونهتم في دراستنا بالمحور الأول المتعلق بالإنتقال من المدرسة إلى الشغل. في هذا المحور يتم تقديم الاختلاف في مسارات الإدماج المهني حسب الشهادات، الفروع، التخصصات وتعطى أهمية أكبر للمسارات المتاحة بعد التعليم العالي، حيث يبني مركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) أعماله على الملاحظات الميدانية، على المقابلات والإستقصاءات الإحصائية، وأهم هذه الدراسات نجد (les enquêtes génération) حيث تعتبر هذه الدراسات الجهاز الوطني الوحيد الذي يمكّن من متابعة الإنتقال إلى العمل عند الشباب لمختلف مستويات التكوين(CEREQ, 2018) .

**ثنيا: الدراسات الإستقصائية متابعة "الجيل"**

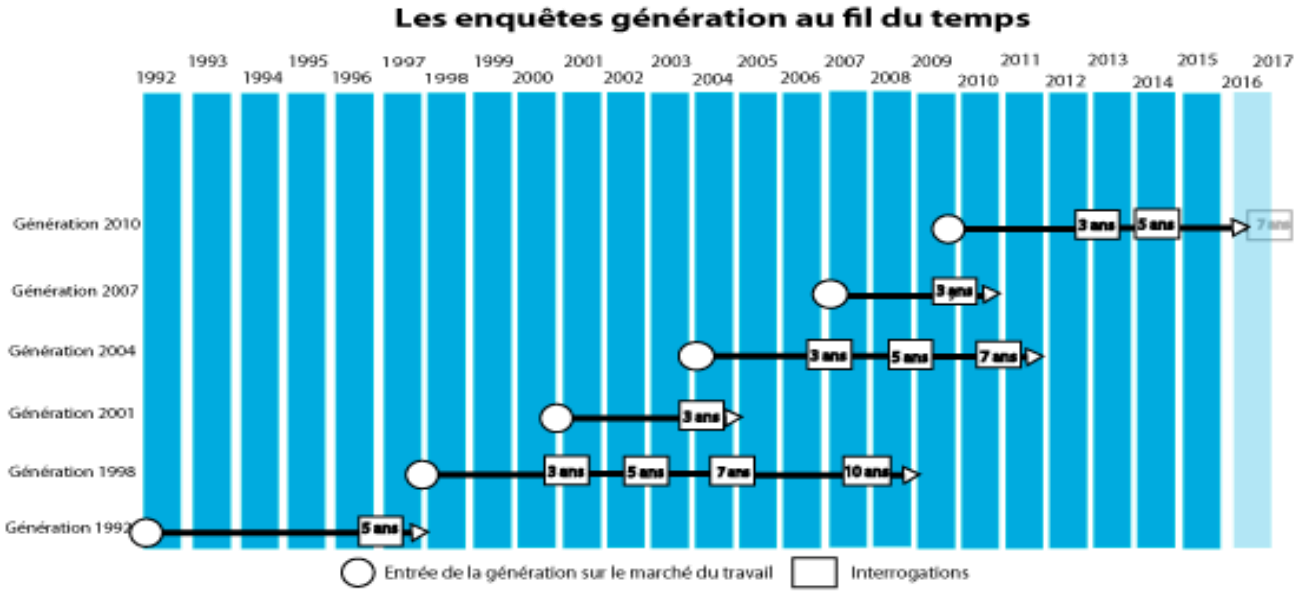
تهتم الدراسات الاستقصائية " الجيل" (les enquêtes génération) بإدماج ومسارات خريجي نظام التعليم في السنوات الأولى من الحياة النشطة. والهدف الأساسي من هته الدراسات انتاج مؤشرات حول الإدماج المهني (معدل التشغيل، معدل البطالة، معدل التشغيل لفترة غير محدودة،) حسب مستويات التكوين، الفروع، التخصصات، لفائدة الفاعلين العموميين والاجتماعيين. فهي تقترح معلومات تساهم في فهم مسار الإدماج وفهم الفوارق والاختلافات في المسارات في بداية الوظيفة (Aliaga, Duplouy, Jugnot, Rouaud, & Ryk, 2010, p. 7).

أول دراسة إستقصائية( enquête «génération») تم إجراءها كانت سنة 1997 على الشباب المتخرج من نظام التعليم سنة 1992 بمختلف مستوياتهم، وفي سنة 2001 تم وضع جهاز دوري لإجراء هذه الدراسات كل ثلاث سنوات على جيل جديد من الخرجين، ويتم التناوب كل ثلاث سنوات بين دراسة إستقصائية كاملة (enquête génération pleine) وأخرى مصغرة (mini génération)، حيث تضمّ الدراسة الإستقصائية الكاملة العديد من الإستجوابات حيث أن الإستجواب الأول يكون ثلاث سنوات بعد الخروج من نظام التعليم، هذا الإستجواب الغاية منه هو إنتاج مؤشرات وإستعمالها المؤسساتي، أما الإستجوابات الموالية

بعد خمس سنوات، ثم بعد سبع سنوات من الخروج من نظام التعليم تهتم أكثر بالإستعمالات التحليلية (كإشكالية المسارات، الحركية على المدى المتوسط)، كما تمكّن من التعمق في بعض النتائج المتوصل إليها في الإستجواب الأول (مثلا حول حالات الإدماج الأكثر تعقيدا)، أما الدراسات المصغّرة فهي تكتفي بالإستجواب الأول ثلاث سنوات بعد الخروج من نظام التعليم، ويكون حجم العينة المستجوبة محدود، حيث تهدف إلى تحيين مؤشرات الإدماج، وتعتمد على سلم تحليل أقل تفصيلا من الدراسات الإستقصائية الكاملة .(Aliaga, Duplouy, Jugnot, Rouaud, & Ryk, 2010, p. 7)

يوضح الشكل 2 جميع الدراسات الإستقصائية التي أجراها المركز لمختلف الأجيال، فمثلا نجد أن جيل 2001 أجريت عليه دراسة مصغرة سنة 2004، أما جيل 2004 كانت دراسة إستقصائية كاملة فكان الإستجواب الأول سنة 2007، والإستجواب الثاني سنة 2009، والإستجواب الأخير سبع سنوات بعد الخروج من نظام التعليم أي سنة 2011.

**شكل 2 : تطور الدراسات الإستقصائية بفرنسا enquete génération**




**المصدر**: Isabelle Recotillet, Stéphane Jugnot, 2010: les enquêtes «génération» atouts et modes d'emploi, les Brèves du Cereq de juillet-août 2010

يمكننا تمييز هدفين لهذه الدراسات، الأول هو إنتاج بيانات موحّدة (produire des données standards) في الأجل القصير الذي يلي الإستجواب الأول، هذه البيانات تكون قابلة للمقارنة من إستقصاء إلى آخر من أجل دعم إتخاذ القرار، أي تقديم معالم إحصائية حول الإدماج المهني لمختلف فروع التكوين الإدماج في المهن(professions) ، والفروع (secteurs)، ويتمثل الهدف الثاني في المساهمة في فهم مسار

الإدماج وهيكلة بداية المسار الوظيفي بالتركيز على التحليل المعمق للمسارات والحركيات الأولى خلال خمس إلى سبعة سنوات (Aliaga, Duplouy, Jugnot, Rouaud, & Ryk, 2010, p. 7) .

ترتكز الدراسات الاستقصائية (les enquêtes «génération») على خمس أبعاد :

**1- إطار تحليل متجانس ومتسق:**

فعلى عكس الدراسات الاستقصائية حول الإدماج المهني التي تختص بجزء من الجمهور (خريجي الثانويات، خريجي المدارس العليا، خريجي الجامعات...)، فإن جهاز الدراسات الاستقصائية les enquêtes «génération» يقدم استجواب، منهجية وإطار تحليل متجانسة لجميع خريجي نظام التعليم مهما يكن مسارهم المدرسي، الشهادات التي تحصلوا عليها، وميدان تكوينهم. وبالتالي يسهل مقارنة وتقييم أثر مختلف الخصائص على التغيرات والاختلافات الملاحظة خلال السنوات الأولى من الحياة النشطة: من يحصل على منصب عمل في فترة اقل؟ من يبقى في بطالة مستدامة؟ أي صنف من العمل؟ ما مستوى الأجر؟ هذه الأسئلة التي يتيح هذا الجهاز الإجابة عليها. على العموم يمكن من مشاهدة المنافسة والتكامل بين مستويات وميادين التكوين (Recotillet & Jugnot, 2010).

**2- معلومات ثرية ومتنوّعة:**

ذلك بفضل إستبيان مفصّل وعينة كبيرة من المستجوبين (أنظر الجدول 3)، فهذه الدراسات الإستقصائية تتيح بالإضافة إلى المعلومات حول خصائص المسارات المدرسية، الشهادات المتحصل عليها الأخذ بعين الإعتبار معايير أخرى، كدور الجهاز العمومي لتشغيل الشباب والتكوين على مدى الحياة وكذلك الخصائص الفردية وخصائص المحيط ( الجنس، الأصول الاجتماعية، الأصول الجنسية، مكان الإقامة الحركية الجغرافية، الحالة العائلية، العلاقات الاجتماعية) والكثير من الأبعاد التي يتيح جهاز الدراسات الاستقصائية « les enquêtes génération » بإدراجها في تحليل الاختلافات والفوارق الملاحظة في السنوات الأولى من الحياة النشطة(Recotillet & Jugnot, 2010) .

**جدول 3: عدد الإجابات على الإستبيان في الإستجواب الأول (ثلاث سنوات بعد التخرج) –فرنسا–**

| | سنة أول استجواب | عدد المجيبين |
|---|---|---|
| **جيل 1992** | 1997 | 26000 |
| **جيل 1998** | 2001 | 55000 |
| **جيل 2001** | 2004 | 25000 |
| **جيل 2004** | 2007 | 65000 |
| **جيل 2007** | 2010 | 29000 |

**المصدر:** Pascale Rouaud (2012)، Enquête 2010 auprès de la Génération 2007: Bilan des redressements, Net.Doc.95, Cereq, Aout.

### 3- تراجع زمني ضروري (un recul temporel nécessaire):

في هذا النوع من الدراسات الإستجواب الأول يكون ثلاث سنوات بعد الخروج من نظام التعليم وهو الوقت اللازم لترصد الزمن الأول للإدماج المهني للشباب، وتشير نتائج الدراسات الاستقصائية الأولى على أهمية التراجع في الزمن، لأنه من أجل الوصول إلى إستقرار مهني لأغلبية الجيل يجب إنتظار بضع سنوات، فإن تمت الدراسة الإستقصائية مبكرا بعد خروج الشباب من نظام التعليم ستعطي النتائج صورة مغلطة لوضعيات الشباب بالنسبة للشغل، وبالتالي ستبرز الفوارق أكثر فأكثر، ولكن الدراسات الاستقصائية («génération» les enquêtes) توضح أن هذه الفوارق تتقلص مع الزمن،. وبالتالي يمكن إعطاء صورة أوضح وواقعية عن وضعيات الشباب والفوارق الحقيقية وفقا لمختلف المعايير (Recotillet & Jugnot, 2010).

### 4- متابعة مطولة (un suivi longitudinal) :

يسمح الإستبيان المقدم للشباب أن يصفوا بصفة منتظمة شهر بشهر مختلف الوضعيات التي شهدوها منذ الخروج من نظام التعليم، وهذا ما يسمح ببناء العديد من المؤشرات كمعدل البطالة والتشغيل كما يسمح ببناء تصنيفات تعطي نظرة ملخصة عن السنوات الأولى في سوق العمل، فالإدماج المهني حقيقة متعددة الأبعاد التي لا يمكن وصفها وتحليلها بمجرد إعطاء مؤشر أو مؤشرين، فإعطاء وصف مفصل لكل فترات العمل تسمح بقياس جودة مناصب العمل (مستوى الأجر، نوع عقد العمل، التوافق بين

الشهادة المتحصل عليها والمنصب المشغول)، كما أن إعطاء وصف مفصل لكل فترات البطالة تسمح بتحليل آليات خروج الشباب من البطالة (Recotillet & Jugnot, 2010).

**5- نفس الظروف تواجه الجميع (la même conjoncture pour tous) :**

إن تشكيل الجيل في هذه الدراسات يتم على أساس تاريخ الخروج من نظام التعليم وليس على أساس سنة الميلاد، فمهما كانت مستوياتهم التعليمية، فان جميع الشباب يلتحقون في نفس ظروف سوق العمل وبالتالي يسهل مقارنة مسارات الحصول على عمل، لكن هل هذه الظروف لها نفس التأثير على الجميع؟ من يستفيد أكثر من ظروف الانتعاش؟ ومن يعاني أكثر عند تراجع الظروف؟ هذا ما تسمح الدراسات الإستقصائية («les enquêtes «génération) الإجابة عليه، وبالتالي فان المعلومات المقدمة للسلطات العمومية حول مسارات الإدماج المهني تمكن من تغذية النقاشات حول تطور نظام التعليم، كما تمكن من عقلنة تقديم عروض تكوين جد متخصصة، وتسمح من الحد من فكرة تدني مستوى الشهادات عند الرأي العام السائد (Recotillet & Jugnot, 2010).

يتم إستغلال النتائج التي تتوصل اليها الدراسات الاستقصائية (« les enquêtes «génération) من قبل العديد من الهيئات، ويتم عرضها في عدة أشكال، مؤلفات علمية، معلومات إلكترونية، حيث يتم عرض المؤشرات التي تم إنتاجها على الموقع الرسمي لمركز البحث والدراسات حول المهن، ويستفاد من هذه المؤشرات في عمل العديد من الهيئات كمديرية التعليم المدرسي لوزارة التربية الوطنية، مديرية التنشيط والبحث والدراسات والإحصائيات لوزارة التشغيل، مديرية التقييم والإستشراف والآداء لوزارة التربية الوطنية التفاوضية العامة للشغل والتكوين المهني...، كما يتم نشرها في وسائل الإعلام، ويستفاد منها كذلك في البرلمان لمناقشة بعض السياسات، كما أن النتائج التي تتوصل إليها الدراسات الاستقصائية ( les enquêtes « génération ») يتمّ إستغلالها في البحث العلمي لتطوير المعرفة (Lopez & Moncel, 2006, pp. 9, 10).

بالنسبة للمحور الذي يخص الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي، فبالإضافة إلى الدراسات الإستقصائية («les enquêtes «génération) التي يجريها مركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) فإنه يدعم كذلك المراصد الجامعية لمتابعة خريجيها في سوق العمل، حيث ينص قانون إستقلالية الجامعات (LRU/2007) (la loi d'autonomie des universités) على أن الإدماج المهني للطلبة يعد من مهام الجامعة، وبالتالي لابد من إنشاء مرصد اللإدماج المهني والحياة الطلابية في كل جامعة، تعنى بإقامة دراسات إستقصائية دورية حول الإدماج المهني لخريجيها، فنتائج هذه الدراسات أصبحت جد مهمة للعديد من الفاعلين (الطلبة، وأولياؤهم، الأساتذة المسؤولين على عروض التكوين، السلطات العمومية بمختلف

مستوياتها...). ويمكن تلخيص تجربة مركز البحث والدراسات حول المؤهلات (CEREQ) في المخطط الموالي:

**شكل 3: مخطط يوضح نظام المعلومات حول الإدماج المهني للشباب الذي يوفره مركز البحث والدراسات حول المؤهلات بفرنسا**

**المصدر**: من إعداد الطالبة

## المطلب الثالث: تجارب بعض الدول النامية في رصد الإدماج المهني

إن الأعمال المرتبطة برصد الإدماج المهني بدأت في الظهور منذ السبعينيات من القرن الماضي في الدول الصناعية وبالخصوص في فرنسا، ولم تكن الدول النامية في منأى عن ذلك، على العكس كانت هناك جهود لتبني والتحكم في العلاقة التعليم/ العمل، فلقد عرفت الدول النامية مبكررا محاولات التخطيط المبنية على منطق مقاربة الحاجة لليد العاملة، ثم سرعان ما تداركت قصور هذه الممارسات وهذه المقاربة (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 733).

في مرحلة ثانية في الثمانينات من القرن الماضي، إنتقلت إلى مقاربة الدراسات الإستقصائية اللإدماج وبشكل أوسع إلى الدراسات الإستقصائية التي تهدف إلى دراسة مسار الدخول إلى سوق العمل بعد الخروج من نظام التعليم، وكان الهدف الأول من هذه الدراسات – دون إغفال الإنشغالات ذات الطبيعة الأكاديمية حول تحليل سير سوق العمل–هو جمع المعلومات للتقييم الخارجي (عن طريق السوق) لأنظمة التعليم وعلى الأخص التكوين المهني الأولي، ويبرر الإنشغال بتقييم هذا النوع من التكوين بأهمية الأهداف التي سطرت له، فمن الناحية الإقتصادية التكوين المهني يرفع من معدل النمو، ومن الناحية الإجتماعية يساعد في تجنب البطالة، كما أن الهدف من التكوين المهني هو الحد من الطموح في تمديد الدراسات إلى أبعد ما يمكن (الحد من متلازمة الشهادات)، لكن الإهتمام بالتكوين المهني لا ينفي دراسة المستقبل المهني لخريجي التعليم العالي، حيث كان الهدف التساؤل حول نتائج وآثار تضاعف عدد الطلبة على ظروف الدخول إلى سوق العمل، وهذا النوع الأخير من البحوث إنتشر أكثر في دول المغرب العربي (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 733, 734). لذلك سنحاول عرض تجارب كل من تونس والمغرب في مجال رصد الإدماج المهني (نظرا لقربها الجغرافي للجزائر ووجود بعض نقاط التشابه بين أنظمة التعليم وسوق العمل بين دول المغرب العربي).

### أولا: تجربة تونس والمغرب

**جدول 4: قائمة الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني المنجزة في المغرب وتونس**

| البلد | نوع التكوين | سنة الخروج/ سنة الاستقصاء | مدة الرصد | طريقة الاستقصاء |
|---|---|---|---|---|
| **المغرب** | التعليم العالي (علوم اقتصادية) | 1981، 1982، 1983 | 3 إلى 5 سنوات | البريد |
| | التعليم العالي (جامعة أغادير، تطوان، الجديدة، مراكش، مكناس، وجدة، فاس) | 2010، 2011 | 4 و5 سنوات | المقابلة (عبر الهاتف) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **تونس** | التعليم العالي | 1983 | 3 سنوات | المقابلة |
| | التكوين المهني | 1989 (سنة إجراء الدراسة) | / | / |
| | التعليم العالي | 2004 | 1 سنة ونصف | / |
| | التعليم العالي (جامعة قابس، قفصة، جندوبة، منستير) | 2010، 2011 | 4 و5 سنوات | المقابلة (عبر الهاتف) |

**المصدر**: من إعداد الطالبة بالاعتماد على: (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 735)، (Berkane, 2006, p. 248)، (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, 2016)، (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir, 2016)، (professionnelle & Banque Mondiale, 2008)

في هذا الجدول حاولنا جمع الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني التي أجريت في كل من تونس والمغرب، لكن ليست كل الدراسات فهذا حسب المعلومات التي تمكنا من جمعها، والملاحظ أن الإهتمام بموضوع الإدماج المهني في دول المغرب العربي كان منذ الثمانينات، لكن يتضح لنا أن هناك إنقطاع حول هذا الإهتمام وغياب الإستمرارية في إجراء مثل هذه الدراسات، فهناك غياب لأجهزة قائمة بذاتها تهتم بالعلاقة بين التعليم والعمل، فالحالة الفرنسية التي ذكرناها سابقا، ونظرا لوجود جهاز مختص فإننا نلاحظ وجود إستمرارية في بحوث الإدماج المهني ما أكسبها خبرة دولية، كما أن كلا من تونس والمغرب تعدان من بين الدول التي إستفادت من هذه الخبرة كما سنراه لاحقا.

سمحت الدراسات الإستقصائية التي أجريت على خريجي التعليم العالي دفعة 1983 بمقارنة تخصصات التعليم العالي من حيث الفعالية الخارجية، وأتاحت الدراسة الإستقصائية التي أجريت في المغرب على خريجي التعليم العالي دفعات 1981، 1982، 1983 بقياس البطالة بدقة لدى حاملي الشهادات في تخصص العلوم الإقتصادية وتطور البطالة من دفعة إلى أخرى (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 735).

إن الدراستين اللتين أجريتا في تونس سنة 1989 وسنة 2008 كانت بدعم من البنك الدولي الذي يشجع هذا النوع من الدراسات، حيث إختصت الدراسة الإستقصائية لسنة 1989 بخريجي التكوين المهني وكان معدل الإجابة 65% للمسح التجريبي و52% للمسح الشامل، وشمل الإستبيان خمسة محاور (Berkane, 2006, pp. 248, 249):

- الأول حول معلومات عامة عن المستجوب، التكوين المتلقى، ووضعيته الحالية في سوق العمل؛
- الثاني كان موجها للذين يشغلون منصب عمل لتحديد نوع العمل المشغول، وطريقة الحصول عليه؛
- في الثالث الأسئلة موجهة للبطالين وكانت حول البحث عن عمل؛

- الرابع موجه للفئة غير النشيطة؛
- في الأخير تم توجيه أسئلة حول التكوين المتواصل لاحقا.

إن الدراسة الإستقصائية لخريجي التعليم العالي في تونس دفعة 2004 تم إنجازها في ظروف خاصة لسوق العمل، الذي شهد إختلالات قوية بين الكفاءات من طرف خريجي التعليم العالي وحاجيات الإقتصاد آنذاك، هذه الدراسة تعتبر من بين الأعمال الأولى المنجزة في إطار بناء جهاز دائم لرصد الإدماج المهني لذوي شهادات التعليم العالي، حيث تم إنجاز هذا الإستقصاء من طرف وزارة التشغيل والإدماج المهني للشباب في نهاية سنة 2005 وبداية سنة 2006، حجم العينة كان يقدر ب 4763 خريج دفعة 2004 من مختلف مستويات التعليم العالي، والتخصصات ومن مختلف الإقليم الوطني لتونس، حيث تهدف الدراسة إلى تحليل وضعية الخريجين في سوق العمل والتوافق بين المؤهلات والشغل، كما حاولت معالجة المسارات المهنية للشباب للفترة بين الحصول على الشهادة ولحظة إجراء الدراسة، إن النتائج المقدمة بعد الدراسة تم تحليلها بحذر لأنها أجريت 18 شهر بعد التخرج من الجامعات، وهي فترة غير كافية وليست معبرة ولا تسمح بإعطاء نتائج نهائية (professionnelle & Banque Mondiale, 2008, p. 6).

بالنسبة للدراسات الإستقصائية التي أجريت في كل من تونس والمغرب حول خريجي التعليم العالي دفعة 2011/2010 لحاملي شهادات الليسانس، فهي تجربة حديثة أجريت بالإشتراك مع مركز البحث والدراسات حول المؤهلات بفرنسا في إطار "**مشروع إصلاح**" **(آليات دعم سوق الشغل والتعليم العالي) (Projet ISLAH: Instruments de Support au Marché de l'Emploi et à l'Enseignement supérieur)**

إن الهدف الأساسي لمشروع" **إصلاح** "المنضوي في إطار برنامج (TEMPUS) والممول من طرف المفوضية الأوروبية، هو السعي لخلق تكامل ونقل الكفاءات إنطلاقا من المبادرات المعتمدة في إيطاليا ضمن منظومة (Almalaurea) وإسبانيا وفرنسا، إضافة إلى المبادرات الناشئة في المغرب وتونس. ويسعى الشركاء في هذا المشروع وعددهم **19** مؤسسة بتنسيق من ألمالوريا (**Almalaurea**) إلى التعاون من أجل بلورة أداتين جديدتين: (مطوية حول مشروع إصلاح، بلا تاريخ)

- برنامج مندمج لملاءمة العرض والطلب من أجل متابعة وتقييم التكوين في التعليم العالي وحاجيات سوق الشغل على المستوى المحلي والوطني؛
- شبكة مراصد لدعم الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإقتصادية من خلال إعتماد نموذج "مركز وأطراف (**hub and spoke**) ، حيث تتمتع المراصد المحلية الموجهة لمهننة خريجي الجامعات بالإستقلالية التامة وتتكفل المراصد الوطنية بتطوير آليات المتابعة المشتركة، وهذا يمكن الجامعات والخريجين والمؤسسات الاقتصادية من الحصول على المعطيات الكاملة والضرورية والتي يمكن تحيينها آنيا بفضل شبكة" ويب "مترابطة.

إن هذه الأهداف تطلبت إقامة إستقصاء تجريبي حول ظروف العمل لحاملي الشهادات، وعلى هذه الدراسات الإستقصائية أن تشمل عدة شروط هي الإتفاق بين الشركاء، الإرتكاز على منهجية قوية مستدامة وسهلة الإعادة في المستقبل من أجل ضمان إستمرارية رصد الإدماج المهني.

لقد مكن مشروع الإصلاح (الذي إنطلق في أكتوبر 2012 وإنتهى في أكتوبر 2015 بميزانية قدرها 50000 يورو) الجامعات الشريكة من إكتساب خبرة متينة في متابعة خريجيها وإنجاز الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني، فالمشروع إستجاب لحاجيات تقييم الآداء الداخلي والخارجي للجامعات الشريكة وساهم في إنتاج ملفات تسمح بمساندة ودعم القرارات وتسيير الجامعات، والجدول الموالي يوضح المراحل التي مرت بها هذه التجربة (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir, 2016, p. 15).

**جدول 5 المراحل الأساسية لإقامة الإستقصاء حول الإدماج المهني في إطار مشروع إصلاح**

| متى؟ | ماذا؟ | أين؟ |
|---|---|---|
| **أفريل 2013** | إطلاق مشروع إصلاح والتخمين في أهم الخطوات | مارسيليا |
| **أكتوبر 2013** | الإجتماع التوجيهي: تحديد مجال الدراسة الاستقصائية وطريقة جمع البيانات | برشلونة |
| **فيفري 2014** | مناقشة المؤشرات والاستبيان،<br>اختيار طريقة عمل مشتركة،<br>تنبيه حول إمكانية الحصول على البيانات الإدارية ونشرها | مكناس |
| **جوان 2014** | المصادقة على الاستبيان،<br>مجموعة عمل المعاينة،<br>تنبيه حول إمكانية الحصول على البيانات الإدارية ونشرها. | جندوبة |
| **أكتوبر 2014** | الرجوع حول اختبار الاستبيان (باللغتين العربية والفرنسية) وحول المعاينة،<br>تحضير دفتر الشروط لمقدم الخدمة. | طنجة |
| **ديسمبر 2014** | تعيين مقدم الخدمة (معهد العموري)،<br>إطلاق الدراسة الاستقصائية في تونس،<br>بناء الفريق التوجيهي للدراسة الاستقصائية. | تونس |
| **جانفي – مارس 2015** | **المرحلة الميدانية في تونس** | **تونس** |

| | | |
|---|---|---|
| | (التصريحات، تكوين المحققين، تطوير أرضية CATI، إجتماعات أسبوعية مع مقدم الخدة) | |
| **مارس 2015** | تعيين مقدم الخدمة (أطلس الأفق الجديد)، طلاق الدراسة الاستقصائية في المغرب، بناء الفريق التوجيهي للدراسة الاستقصائية. | أغادير |
| **أفريل – جوان 2015** | **المرحلة الميدانية في المغرب** | **المغرب** |
| **جوان – جويلية 2015** | تصحيح عدم الإجابات وعمليات التعديلن النتائج الأولية | الجديدة |
| **سبتمبر–أكتوبر 2015** | تحضير التقرير | مارسيليا |

**المصدر:** (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir, 2016, p. 16)

إن مجتمع الدراسة (حاملي شهادة الليسانس دفعة 2016) في تونس في الجامعات الأربعة تميزه بعض الخصائص: أغلبه إناث، متوجه أكثر للفروع التطبيقية، معظمه من المعاهد العليا وليس الكليات وبالتالي لا يمكن تعميم النتائج على باقي الجامعات خاصة الكبرى منها، والتي تضم مختلف المؤسسات والتخصصات. (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir, 2016, p. 22).

أما مجتمع الدراسة في المغرب، ونظرا لعدم التمكن من جمع المعلومات بما يكفي في خمس جامعات، أخذ مجتمع الدراسة من جامعتين فقط أغادير وتطوان، حيث يتميز بأن أغلبه إناث في جامعة تطوان (51%)، لكن في أغادير لا يتجاوز 41%، أما التخصصات الغالبة فهي الفروع الأساسية (النظرية) خاصة في أغادير حيث أن الفروع المهنية تمثل 2 %وفي تطوان تبلغ 31 %من الطلبة المسجلين في الليسانس التطبيقي (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités d'Agadir et de Tétouan(enquête expérimentale pour les universités d'El Jadida,Marrakech, Meknès, Oujda, Fès), 2016, p. 24).

أدت الدراسة الإستقصائية حول الإدماج المهني لحاملي شهادة الليسانس دفعة 2011 في كل من تونس (أربع جامعات)، والمغرب (سبع جامعات) في إطار مشروع إصلاح إلى مجموعة من النتائج (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités d'Agadir et de Tétouan(enquête expérimentale pour les universités d'El Jadida,Marrakech, Meknès, Oujda, Fès), 2016, pp. 58, 59) (Calmand, ،

Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence :2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir, 2016, pp. 75, 76)

- أول ما يمكن إستنتاجه أن هذه التجربة سمحت في كل من تونس والمغرب بإقامة هيئة إستقصاء ومتابعة الخريجين مرنة وبتكاليف محكمة للسماح للجامعات بجعل هذا العمل مستمرا في المستقبل؛
- من أهم عناصر النجاح الجيد للإستقصاء هو توفر وجودة البيانات الخاصة بأرقم الهاتف للخريجين، فعلى الجامعات بذل المزيد من المجهودات في جمع ومتابعة المعلومات الشخصية للطلبة وعقد شراكات مع الهيئات العمومية المكلفة بإدماج الخريجين من أجل تحيين المعلومات دون أي صعوبات أو تكاليف إضافية، والحالة بالنسبة للمغرب أشد، حيث من بين الجامعات السبع نجد خمسة منها لم تتمكن من إعطاء قاعدة بيانات بأدنى الضروريات الإحصائية لإنجاز إستقصاء تمثيلي يمكن من تعميم النتائج، وعلى هذا الأساس فالنتائج التالية تخص جامعتين فقط هما جامعة أغادير وجامعة تطوان؛
- أوضحت الدراسة الصعوبات التي يتلقاها الخريجين في الإدماج المهني:

في تونس، أربع سنوات بعد التخرج من الجامعة أقلية من الشباب في حالة شغل (من 25 % إلى 30% حسب الجامعة)، وبالعكس نجد أن معظم الشباب مازالوا يبحثون عن عمل (من 60 %إلى 70 %حسب الجامعة)، أما في المغرب فحتى وإن أظهرت النتائج أن معظم الشباب في حالة شغل (من 53% إلى 58% حسب الجامعة) فإن نسبة معتبرة من الشباب في حالة بطالة (36%)؛

الوضعية حرجة كذلك بالنسبة للذين يشغلون مناصب عمل، ففي تونس أظهرت الدراسة أن العمل لفترة طويلة نسبيا تبقى أجور الشباب ضعيفة نسبيا، وتقريبا نفس الحالة في المغرب فالعمل لمدة لا بأس بها يبقى أجر الشباب ضعيف نسبيا، وفي كلتا الحالتين يؤدي ذلك إلى عدم رضا الشباب في العمل، فالكثير منهم يشكون من عدم توافق كفاءاتهم مع العمل وأنها غير مستعملة بالشكل المناسب، كما أنهم يشكون من أن منصب العمل الذي يشغلونه يتطلب مستوى شهادة أقل من مستواهم.

في المغرب يلاحظ الوزن المهم للقطاع العمومي كمشغل مهم للشباب، فمهما كانت الجامعة المدروسة فإن نصف الخريجين الذين في حالة شغل سنة 2015 يتواجدون في القطاع العمومي وأكثر من 40% موظفين عموميين، إن اللجوء المكثف إلى هذا القطاع قد يتسبب في المدى القصير والمدى المتوسط في مشكلة إدماج الخريجين إذا لم يتولى القطاع الخاص بتعويض هذا الدور، فالقطاع العمومي لن يكون قادرا على إمتصاص الإرتفاع المنتظم لعدد الخريجين ويمكن أن يصل المغرب إلى حالة تونس للبطالة المكثفة والمستدامة لخريجي التعليم العالي.

- بالنسبة للبطالين الذي يشكلون نسبة معتبرة في المغرب ونسبة كبيرة في تونس، فإنهم يعانون من صعوبات للدخول في سوق العمل، ففي المغرب المدة المتوسطة للحصول على منصب عمل جد طويلة (24 إلى 32 شهر بالنسبة لخريجي جامعة تطوان وأغادير على التوالي). كذلك الحال في تونس يواجه الشباب فترة طويلة من البطالة تتراوح بين 21 إلى 25 شهر حسب الجامعة، هذه الفترة المطولة من البطالة تؤدي إلى نقص رأسمال البشري في نظر الشباب، ويرون أنها تؤدي إلى حظوظ منعدمة للحصول على منصب عمل يتوافق مع تكوينهم بالنسبة لحالة تونس وحظوظ منخفضة لحالة المغرب، معظم الشباب البطال في هذه الدراسة في كل من تونس والمغرب يعتبرون أن السبب الرئيسي في عدم قدرتهم على الحصول على منصب عمل هو نقص عرض العمل المؤهل، والسبب الرئيس لهذه الوضعية في المغرب هو وضعية الإقتصاد الكلي الذي يعتمد على نموذج نمو غير قادر على إنشاء مناصب عمل مؤهلة كافية، وفي كل من تونس والمغرب لا يرى الشباب البطال أن على الجامعة أن تطور كفاءة معينة أو تكوين معين من أجل تحسين فرص إدماجهم المهني، أما في المغرب يبدو أنهم يتمنون رفع كفاءاتهم في الأدوات المتداولة (اللغات، الإعلام إلىلي، التسيير)؛
- بالنسبة لإشكالية التربصات، في تونس معظم حاملي شهادة الليسانس قاموا على الأقل بتربص واحد خلال تكوينهم، وفي المغرب بين الثلث إلى نصف الخريجين قاموا بتربص واحد على الأقل خلا تكوينهم، لكن في الحالتين يعتبر الخريجين أن التربص الذي قاموا به غير مفيد تماما أو قليل الإفادة في إدماجهم المهني، وحسب رأي الخريجين فإن مصالح الجامعة نشاطهم ضعيف في دعم الطلبة لإيجاد تربص أو منصب عمل.

من أجل تحسين دراسة إستقصائية حول الإدماج المهني في المستقبل من طرف الجامعات، لابد من الأخذ بعين الإعتبار نتائج هذه التجربة، أن العمل على الإستبيان يجب أن يعطي أهمية للشباب في حالة البطالة وتطويره نظرا للوزن الهام للخريجين في حالة بطالة، يجب طرح أسئلة مباشرة حول إمكانيات/ أمنيات الحركية الجغرافية للحصول على منصب عمل، حول الأفعال المتخذة للبحث عن عمل، حول الموارد المالية، حول حاجتهم إلى تكوين مكمل أو مستمر (Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir, 2016, p. 76).

**ثانيا: صعوبات رصد الإدماج المهني في الدول النامية**

إن إجراء الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني في الدول النامية يضعها تحت ثلاث تحديات وصعوبات (خلال جمع المعلومات، فخ الإستبيان، مشاكل تحليل النتائج)، لا يوجد حل عام لكل هذه الصعوبات لكن هي محاولات إجابات خاصة يجب مناقشتها حسب الحالة، فالمعرفة المسبقة لأهم الثغرات

في هذه الدراسات الإستقصائية يعد عنصرا لتحسين فعاليتها (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 742, 743).

**1- الصعوبات في جمع المعلومات:**

إن إختيار مجتمع الدراسة والعينة المستخرجة منه عنصرا أساسيا، لكن إشكالية "الممول" ممكن أن تكون غير واضحة وغير صريحة وهذا يقودإلى دراسة إستقصائية موسعة، حيث ستتم محاولة شمل الشباب بكل الآفاق، وستصطدم الدراسة في هذه الحالة بمشاكل المعاينة بسبب عدم معرفة المجتمع المراد دراسته (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 743).

المشكل الثاني الذي يطرح يكمن في إختيار الطريقة المناسبة لجمع البيانات: إجراء مقابلة أو إستقصاء بريدي، فعلى العموم الخيار بعتمد على حساب التكلفة/ الفعالية، من خلال الخبرة في هذا المجال يتضح وجود قيدين (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 743):

الأول، يتمثل في أن الإستقصاء البريدي غير عملي في الدول التي يكون فيها نظام العناوين البريدية غير موجود أو غير عملي (سكنات ريفية مشتتة، غياب صناديق بريدية فردية أو سوء سير توزيع البريد)، أما القيد الثاني فيتعلق بمشاكل فهم الأسئلة مهما يكن المستوى الدراسي، فمثلا السؤال "أي مهنة تمارس؟ ومنذ أي فترة؟" أعطى إجابات خاطئة حيث أن العديد من المستجوبين أدرجوا مدة التكوين التقني في فترة العمل.

إن إختيار الإستقصاء البريدي في الدول النامية يتطلب تحفيز المستجوبين للحصول على معدلات إجابة مقبولة، يمكن إستعمال عدة طرق في ذلك كربط الإستقصاء بطومبولا (هدايا جذابة للشباب)، عرض الدفع أو تعويضات للمستجوبين. (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 744)

**2- فخ الاستبيان:**

كما سبق وأشرنا إليه، تعتبر الأجندة أداة جيدة لتلخيص وضعيات الخريج في مسار الإدماج لفترة زمنية معينة وفقا لوحدات زمنية، لكن المشكل يطرح في حالة تعدد الوضعيات في نفس الوحدة الزمنية، ذلك أن تعدد النشاطات جد متداول في الدول النامية مثل حالة تراكب وضعيتين مختلفتين كالطلبة الأجراء أو الطلبة الذين يشتغلون بأعمال صغيرة، ولهذا السبب نجد قلة إستعمال الأجندة في الدراسات الإستقصائية التي تجري في الدول النامية (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 745).

لإدخال وضعيات العمل لابد من اللجوء إلى التسميات(nomenclature)، فالتي تتواجد في البلد تكون غير مواتية، على سبيل المثال يمكن أن تكون التسميات الجارية جد عامة وغير دقيقة، في البرازيل مثلا مصطلح بنكي يشير إلى أي عامل في البنك من الإطار إلى العامل البسيط وبالتالي فإن الشاب الذي يجيب ويصرح بعمله على أنه بنكي يعطي معلومة غير كافية لتحليل العلاقة بين التكوين والعمل، إن إختيار التسميات يرتبط بنوع المجتمع المستهدف من الدراسة، فإن كانت الدراسة تهتم بمقارنة أنواع التكوين المختلفة فإن تسهيات العمل المجمعة تماما تفي بغرض الدراسة، أما إن كانت الدراسة تعنى فقط بمستوى واحد من

التكوين أو صنف خاص من مؤسسات التعليم فمن الأفضل إستخدام التسميات لاتي تكون جد دقيقة ومفصلة (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, pp. 745, 746).

**3- مشاكل تحليل النتائج:**

كل ما سبق ذكره من صعوبات سيؤثر على تحليل النتائج وتفسيرها، فكل سؤال تم بناءه بطريقة غير جيدة، أو لم يتم تحضيره جيدا، أو كانت صياغته غير جيدة سيقود إلى نتائج تافهة وذات تأثير ضعيف، وفي بعض الأحيان نتائج خاطئة على الإطلاق وتتعارض مع عناصر أخرى من الدراسة الاستقصائية (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 746).

كما أن بعض المتغيرات جد حساسة فالاجر أو الدخل عندما نتحصل على الإجابات، نتعرض لمشاكل تفسير جد حساسة ودقيقة، فهل يمكن لدخل تمت ملاحظته في زمن معين أن يكون قاعدة لقياس العائد من التكوين؟ في هذه الحالة يفترض أن الفوارق بين الأجور الملاحظة لحظة الدراسة الاستقصائية بين مستويات وأنواع التكوين ستبقى ثابتة خلال كل الحياة المهنية. ففي الدول التي تشهد معدلات تضخم متصاعدة (معدل أكبر من 100%) فإن استغلال بيانات الدراسة الاستقصائية الطولية (enquete longitudinale) سيتعرض لصعوبات عند القيام بالمقارنات الزمنية للأجور، حتى وإن كان ذلك على المدى المتوسط (عامين أو ثلاث سنوات)، والمشكل الآخر في قضية الأجور العمل في القطاع الموازي، فلهروب من الضرائب أو دفعها يمكن أن يغير بدرجة كبيرة الأجور المصرح بها في الإجابات على الاستبيان، كما نجد مشكل الوقت الفعلي للعمل حيث يجعل المقارنة بين المهن وبين التكوين غير مضبوطة (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 746).

في الأخير يمكن القول أن الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني تشكل أداة مستقلة يمكن تطبيقها على إجمالي نظام التعليم، أو على أجزاء منه (أو على مستويات محددة)، أو على أصناف محددة من التعليم، أو على مؤسسات التعلبم، هذه الدراسات تعطي معلومات ثرية لكنها غير مستغلة بالشكل الكافي.

إن التجربة المكتسبة من خلال ممارسة الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني تشير إلى أن كفاءة هذه الدراسات تتضاعف إذا تم إدراجها في جهاز كامل لملاحظة سوق العمل، هذا الجهاز لا يختص فقط بالجانب الكمي للعرض والطلب ولكن يهتم كذلك بأنظمة القواعد (التشريعات، العادات...)، والعلاقات المؤسساتية بين نظام التعليم ونظام العمل (Vernieres, Foucarde, & Paul, 1994, p. 747).

**خلاصة:**

لا يوجد مفهوم موحد لمصطلح الإدماج المهني نظرا لتعدد الدراسات وتنوع الزوايا التي ينظر إليها، لكنها تتفق على أن الإدماج المهني هو مسار غير خطي، وهناك تناوبات بين الخروج من التكوين الأولي، فترات البحث عن عمل، فترات سكون (inactivité)، فترات الرجوع إلى الدراسة، فترات الإستفادة من برامج التشغيل والإدماج، حيث يصعب تحديد قائمة للوضعيات المختلفة التي يمر بها مسار الإدماج المهني الممكن المرور بها عند الإنتقال من نظام التعليم إلى وضعية تتجه نحو الاستقرار. ويشمل مسار الإدماج المهني العديد من التفاعلات بين مختلف الفاعلين في مختلف المستويات، فعلى المستوى الوطني يتم تحديد مراجع التكوين وتفاوض إنشاء شهادات وتخصصات التكوين، على المستوى الجهوي يتم برمجة إنشاء أو غلق مؤسسات، فروع وتخصصات التكوين، وعلى مستوى المؤسسات يتم التعرف إن كان التكوين معيار لتسيير اليد العاملة، وكيف تبنى الكفاءات خلال ممارسة العمل، وكيف تتحدد العلاقات مع مؤسسات التكوين، أما بالنسبة للطلبة فإن التساؤل يكون حول فهم العلاقة بين التكوين المكتسب والعمل المشغول منذ بداية تشكلها وتحولها خلال الحياة المهنية.

لقد كان الإدماج المهني موضوعا للتحليل للعديد من النظريات، حيث جاءت هذه الدراسات في بادئ الأمر إستجابة لإحتياجات التسيير والتخطيط الحكومي ومؤسسات التعليم، ولقياس التوافق بين التعليم والعمل، بهدف المقارنة بين توقعات التشغيل والأعداد المتخرجة من نظام التعليم، ولكن هذه المقاربة ( مقاربة المواءمة ) لم تعد مجدية لتفسير إدماج خريجي نظام التعليم بعد الأزمة الاقتصادية فالمؤسسات العمومية لم تعد تمنح نفس فرص التشغيل، كما أن القطاع الخاص لم يتوسع بالشكل الكافي لإستيعاب خريجي نظام التعليم.و بعد التخلي عن هذه المقاربة، توجه الإهتمام بدراسة المسارات المهنية التي يتبعها الشباب، عند خروجهم من نظام التعليم ودخولهم للحياة العملية، وذلك من خلال وصف تدفقات الخريجين لمختلف التخصصات، ظروف وشروط الحصول على منصب عمل، بطالة الخريجين، نوع الوظائف التي يشغلها الخريجون، وتستند هذه الدراسات في تحليلها على مجموعة من المتغيرات المفسرة تتمثل في متغيرات فردية (الجنس، العمر، الأصول الإجتماعية)، متغيرات تعليمية (مستوى التعليم، نوع التعليم، التخصص) ومتغيرات فضائية (الإقليم).

لقد لوحظ في السنوات الأخيرة عند دراسة الإدماج المهني لخريجي التعليم أن الفترة المتوسطة للحصول على أول منصب عمل إمتدت أكثر، حتى بالنسبة للذين يحملون شهادات أعلى، كما لوحظ أن العائد من الشهادة أصبح أقل ارتفاعا وإنتشار أكثر للعقود محددة المدة، وأخيرا يلاحظ أن مؤهلات مناصب العمل المشغولة أقل من مستوى مؤهلات الأفراد وهو ما يعرف بالتراجع، وتغير على المستوى العام في

العلاقة بين التعليم وسوق العمل. لذلك من المهم معرفة مصير خريجي نظام التعليم، والعلاقة بين التكوين المتلقى والعمل المتحصل عليه، فالتكوين بإعتباره جهاز مؤسساتي يمكن تقييمه بالإعتماد على معايير يستعملها الشباب بحد ذاتهم لتقييم نجاحهم، حيث نجد أن من المعايير المستخدمة لتقييم التكوين فترة الحصول على أول وظيفة، الأجر، مستوى وضعيتهم المهنية، إستقرارهم المهني، والرضا عن العمل فكلما بلغت هذه المعايير معدلات مرتفعة كلما حقق التكوين أهداف الإدماج المهني، وكلما كان تقييم هذا التكوين إيجابيا،

يعتبر إنشاء مرصد لمتابعة الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي إنشغال يهم جميع الفاعلين من طلبة وأوليائهم، المؤسسات، الأساتذة مسؤولي التكوين، والهيئات العمومية...، وحتى تكون المعلومات المقدمة من خلال هذه المراصد واقعية وموضوعية ودقيقة لا بد من التقيد بالإجراءات المنهجية التالية في إنجاز الدراسة الاستقصائية في إختيار مجتمع الدراسة ومجالها، جمع البيانات وجودتها، طرق الإستقصاء، تاريخ الاستجواب وفترة الاستقصاء، الإستبيان، والمعالجة الإحصائية للبيانات إلى تحليل ونشر النتائج. وتستخدم نتائج هذه الدراسات في تحضير الطلبة للحياة المهنية، المساعدة في بناء عروض تكوين جذابة ومتناسقة، تطوير الشراكة مع المحيط الخارجي للحصول على الاعتراف بالجامعة، وإثراء طرق تسيير الجامع. لكن إجراء هذه الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني في الدول النامية يضعها تحت ثلاث تحديات وصعوبات (خلال جمع المعلومات، فخ الإستبيان، مشاكل تحليل النتائج)، لا يوجد حل عام لكل هذه الصعوبات لكن المعرفة المسبقة لأهم الثغرات في هذه الدراسات الإستقصائية يعد عنصرا لتحسين فعاليتها.

# الفصل الثاني: إجراءات تقييم إصلاحات نظام التعليم العالي في الجزائر

**تمهيد:**

شهدت الجزائر إصلاحات في نظام التعليم العالي، نظرا للقصور الذي وصل إليه النظام القديم، وسنحاول في هذا الفصل إبراز المراحل التي مر بها نظام التعليم عالي في الجزائر قبل إصلاح ل.م.د ومختلف الاختلالات التي نتجت عن هذا التطور، وعرض مراحل تبني الإصلاح وسيرورته على مدى هذه السنوات الأخيرة، ومحاولة تقييم الإصلاح، وتقديم ممارسات التقييم التي لجأت إليها الجزائر لتوجيه الإصلاح وتغطية ثغراته، وتثمين إنجازاته للسير نحو ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

**المبحث الأول: نظام التعليم العالي في الجزائر والتحديات التي يواجهها**

لقد مر التعليم العالي في الجزائر بعدة مراحل تأثر فيها بوضعية البلاد وأثر فيها على الجانب الاقتصادي والاجتماعي، وسنعرض في هذا المبحث أهم هذه المراحل وخصائصها وأهم الإصلاحات التي تمت في نظام التعليم العالي والتحديات التي يواجها هذا النظام.

**المطلب الأول: التعليم العالي في الجزائر قبل إصلاح ل.م.د**

يعد إصلاح ل.م.د أهم الإصلاحات التي تعرض لها نظام التعليم العالي في الجزائر، لكن قبل هذا الإصلاح شهد نظام التعليم العالي عدة محاولات للتحسين منذ الاستقلال، لذا من المهم المرور بأهم المراحل التي شهدها نظام التعليم العالي في الجزائر قبل إصلاح ل.م.د والاختلالات التي نتجت خلال هذه الفترة.

**أولا: مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر**

محطات عدة مر بها التعليم العالي في الجزائر غداة الاستقلال إلى غاية اليوم، الغاية الأولى منها تطوير النظام الجامعي في مختلف الجوانب مسايرة للتغيرات والتطورات الوطنية والعالمية، ويمكننا حصرها في أربعة مراحل أساسية (بحري، 2021، صفحة 72):

**1- المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:**

عرفت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة تغيرات في مختلف الميادين لتسيير وحفظ أمن البلاد من جهة، ومواجهة أعباء الإرث الاستعماري الثقيل المتمثل في الثلاثي: الفقر، المرض، والجهل من جهة أخرى؛ فتأسيس نظام تعليمي ينتج فرص التعليم لكافة أبناء الجزائر، إناثا وذكورا لمواجهة سياسة التجهيل الفرنسية طيلة حوالي قرن وثلث قرن كان أول الأمور التي تستدعي الاهتمام والتركيز بعد الاستقلال (بحري، 2021، صفحة 72).

هذا الاهتمام الذي عبر عنه بميثاق الجزائر الصادر عام 1964 والداعي ليكون التعليم الشامل هدفا استعجاليا؛ وتجسيدا لهذه السياسة عمدت الدولة على تأسيس جامعات لتغطية العجز ومباشرة عملية التنمية (بحري، 2021، صفحة 72)، وانطلق التعليم الجامعي في الجزائر عام 1962 بجامعة واحدة (هي جامعة الجزائر التي إنشاؤها عام 1907) ومدرستين للتعليم العالي، ونظام جامعي موروث عن العهد الاستعماري، وشهدت هذه المرحلة انطلاقة التفكير في الإصلاح الجامعي (دهان، 2018، صفحة 13)، والتوسع في الشبكة الجامعية من جامعة الجزائر إلى عدة جامعات في المدن الكبرى، إذ أنشأت جامعة وهران بمقتضى الأمر 67-278 الصادر في ديسمبر 1967، وأنشأت جامعة قسنطينة بمقتضى الأمر رقم 69-45 الصادر في جوان 1969، وجامعات أخرى انطلقت بها الأشغال في نهاية هذه المرحلة، كجامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين الجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران وجامعة عنابة (بوسنة ، 2021، صفحة 221).

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الاستعمار الفرنسي، حيث كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة. كما كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدد من الأقسام، تدرس تخصصات مختلفة وكان النظام البيداغوجي مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 355):

- مرحلة اليسانس: تدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات، تنتهي بالحصول على شهادة ليسانس في التخصص المدروس؛
- شهادة الدراسات المعمقة: تدوم سنة، ويتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية؛
- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتان على الأقل لإنجاز البحث (أطروحة علمية)؛
- شهادة دكتوراه دولة: قد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

أهم ما تميزت به هذه المرحلة (بحري، 2021، صفحة 73):

- ميلاد أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي؛
- الزيادة المطردة في عدد الطلبة وبشكل واضح في مرحلة التدرج من 2725 إلى 19311 طالب؛
- 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 تضاعف عددها من 298 هيئة سنة 1962 مرتين فقط وأغلبهم من الأجانب؛
- شهدت هذه المرحلة انطلاقة التفكير في الإصلاح الجامعي.

**2- المرحلة الثانية: مرحلة إصلاحات السبعينيات من القرن الماضي من 1971- 1997**

عرفت هذه المرحلة أول دفعة لإصلاح التعليم سنة 1971 والذي كانت أهدافها الكبرى (بحري، 2021، صفحة 73):

- إدماج الجامعة الجزائرية في سياق حركة التنمية الشاملة، وجزأرة المؤطرين والمكونين، وديموقراطية التعليم وتعريبه، والتأكيد على التوجه العلمي والتكنولوجي، والتركيز على التكوين الكمي والنوعي كضرورة لسد حاجات البلاد؛
- العمل على خلق التوازن العددي في نسب المسجلين في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج؛
- فتح المجال أمام المرأة الجزائرية وارتقائها، كما يدل ارتفاع عدد هيئة التدريس على أن الجامعة الجزائرية أثمرت وبدأت تعتمد فعلا على سواعد خريجيها في مرحلة شهدت بداية الإصلاحات.

وقد مس هذا الإصلاح مختلف الجوانب التي تخص التعليم العالي من حيث: البرامج التعليمية، المسارات والتخصصات الجامعية، مختلف أنواع الشهادات، التسيير البيداغوجي، الهيكل التنظيمي، التسيير الإداري... (دهان، 2018، صفحة 14)

وتمثل هذا الإصلاح في تعويض الكليات بمعاهد مستقلة تضم أقسام متجانسة واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية، كما أجريت التعديلات التالية على السنوات الدراسية (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 355):

- مرحلة الليسانس: ويطلق عليه أيضا مرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية؛
- مرحلة الماجستير: وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى وتدوم سنتين على الأقل، وتنقسم إلى فترتين الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة للمناقشة؛

- مرحلة دكتوراه علوم: ويطلق عليها تسمية مرحلة ما بعد التدرج الثانية وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي

كما أضيفت في البرامج الجامعية الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية، كما عرفت هذه المرحلة فتح مجموعة من المراكز الجامعية في عدة ولايات لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 356).

كانت الغاية إذن من اصلاح 1971 تكوين اكبر عدد من الاطارات الذين يجب استخدامهم فوريا، وبأدنى التكاليف والاستجابة لحاجيات القطاع المستخدم. من اجل تحقيق ذلك الهدف تطلب الامر اصلاح التعليم واعادة النظر في الشهادات، والاساتذة مع الاخذ بالاعتبار طبيعة التكوين المحدد بالاتفاق مع القطاع المستخدم. سمح اصلاح 1971 بدخول اعداد اكبر من الطلبة للتعليم العالي، ومنح استجابة اكثر كفاءة لمتطلبات وحاجيات المجتمع. لكن منذ ذلك الحين وبسبب التحولات الجذرية في الجانب الاقتصادي والاجتماعي وبالخصوص الانتقال من الاقتصاد المخطط الى اقتصاد السوق ادت الى تغير الاوضاع في الجامعة استدعت اللجوء الى اصلاح 2003 .(Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 193)

### 3- المرحلة الثالثة من 1997 إلى 2003:

تميزت الفترة من سنة 1997 إلى 2003 بخروج الجزائر من العشرية السوداء وتدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية وما صاحبها من فشل كل المبادرات الوزارية للنهوض بالتعليم العالي، وعرفت الدولة بعدها نوعا من استقرار الأوضاع، فشرعت في وضع مخطط خماسي (1998-2002) لتصحيح الانحرافات والأخطاء، كما تم إصدار القانون رقم 99-05 بتاريخ 4 أفريل 1999، والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي، والذي يمثل لحظة فارقة ومهمة بالنسبة لتطور منظومة التعليم العالي في الجزائر ويهدف إلى (مرادسي، 2010، صفحة 73):

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع اداري؛
- إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات وإنشاء جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق لجامعات، مما ساهم في تدعيم هياكل قطاع التعليم العالي وتجسيد ديمقراطيته؛
- رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات؛

- توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة؛
- تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

على الرغم مما حققته الاصلاحات السابقة من نتائج ايجابية في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أنّ منظومة التعليم العالي بقيت تميزها جملة من الاختلالات والنقائص سواء من الناحية الهيكلية والتنظيمية للمؤسسات أو من الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، فمنذ مطلع سنة 2000 بدأ التفكير في كيفية تحسين الجامعة وتمكينها من تأدية دورها في عملية التنمية وتكييف النظام التعليمي والتكويني مع خصوصيات هذه المرحلة؛ فنصبت لجنة وطنية لإصلاح التعليم العالي، والتي أوضحت في تقريرها النهائي النقائص التي يعاني منها هذا المجال الحساس، كما صادق مجلس الوزراء الذي انعقد في 03 جانفي 2002 على هذا المخطط الإصلاحي ليتم وضع هذه التوصيات موضع التنفيذ. فيكون الدخول الجامعي لسنة 2004 أول سنة تبنت فيها الجامعة الجزائرية نظام ل.م.د (بحري، 2021، صفحة 74).و سنرى لاحقا مراحل تطور التعليم العالي بعد تبني هذا النظام، لكن قبل هذا لابد من التفصيل في الاختلالات التي عانى منها نظام التعليم العالي قبل تبني نظام ل.م.د.

**ثانيا: اختلالات التعليم العالي في الجزائر**

عرف نسق التعليم العالي اختلالات عدة، سواء على الصعيد الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي والعلمي للتكوينات المقدمة وتتمثل هذه الاختلالات على وجه الخصوص في (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 356):

- **في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة** (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 356):

- استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، فرغم المساواة التي حققها هذا النظام، إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكزنه يقود إلى مسالك تكوين نفقية؛
- مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة وهي الوضعية التي تزداد تفاقما 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 توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها؛
- نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، الامتحانات الاستدراكية).

- **في مجال هيكلة وتسيير التعليم** (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 356، 357):
  - هيكلة معقدة ونفقية، ولا توفر مقروئية واضحة؛
  - طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له، فضلا على 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.
- **في مجال التأطير** (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 357):
  - مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا؛
  - استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا لا سيما في غياب قانون أساسي خاص محفز وجاذب.
- **في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل** (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 357):
  - برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة؛

- اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، كما يرجع الكثير من الخبراء ضعف التعليم العالي في الدول العربية وعلى راسهم الجزائر إلى ضعف الطرق والمناهج التعليمية المتبعة من طرف هذه الدول.

إذن كشفت الاختلالات التي يعرفها نظام التعليم العالي عن نقص التأطير في الجامعة الجزائرية، تراجع ظروف العمل، نقص الوسائل البيداغوجية، طغيان التكوين في الفروع العامة على حساب الفروع العلمية والتكنولوجية، وعدم التوافق الكمي والنوعي لحاملي الشهادات الجامعية مع سوق العمل، كل هذا يؤثّر سلبا على جودة التعليم العالي وعدم رضا جميع الفاعلين (Berrouche & Berkane, 2007, p. 3). فهذه الاختلالات نتجت عن عدم قدرة نظام التعليم العالي القديم للاستجابة بفعالية الى التحديات الكبرى لتطور: العلوم والتكنولوجيا، العولمة الاقتصادية، بروز مجتمع المعلومات، ظهور حرف أو مهن جديدة، وعولمة أنظمة التعليم العالي. (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, pp. 192, 193).

لهذا كله أصبح من اللازم إيجاد نظاما تعليميا يغطي جملة هذه النقائص التي شابت النظام القديم، وأن الإصلاحات المزمع تطبيقها يجب أن تمس هذه الثغرات، المتعلقة بالجانب الهيكلي، والبرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات القريبة من بعضها البعض، التنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه، والتعليم وتحسين مستوى الطلبة، تنظيم و تسيير مختلف البنى البيداغوجية والبحث (غلاب و عين سوية، 2018، صفحة 7).

**المطلب الثاني: إصلاح ل.م.د في الجزائر**

إن معالجة الاختلالات المسجلة سواء كان في مجال التسيير أو في مجال مردودية الجامعة الجزائرية تستدعي لا محالة إصلاحا شاملا للتعليم العالي الأمر الذي جعل السلطات الجزائرية في شهر سبتمبر من عام2004 تستجيب بفعالية من خلال تبني نظام ل.م.د (غلاب و عين سوية، 2018، صفحة 7). فالإصلاح سلوك مسؤول بالخصوص إذا كان يستجيب الى حاجات محددة بوضوح انطلاقا من عمليات تقييم منتظمة لنظام معين، واذا كان يسير وفقا لاستراتيجية تم وضعها بعد تفكير عميق وبمشاركة جميع الاطراف والفاعلين (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 190).

فلقد تطور إصلاح ل.م.د في الجزائر حسب مسار عرف أربع مراحل كبرى متميزة: مرحلة التحضير من 2000 إلى 2004، مرحلة الإنطلاق من 2004 إلى 2008، ثم مرحلة التعزيز من 2008 إلى 2013، وأخيرا مرحلة التعميق من 2013 إلى يومنا هذا. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 25)

**أولا: مرحلة التحضير (2000-2004)**

**جدول 6: أهم محطات مرحلة التحضير للإصلاح**

| السنوات | أهم المحطات |
|---|---|
| **2000** | توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية |
| **2003-2002** | لقاء تحضيري لوضع الإصلاح موضع التنفيذ<br>- إعتماد قائمة الميادين الثلاثة عشر<br>- إعداد النماذج الأولى لاقتراح عروض التكوين في الليسانس الأكاديمية والمهنية |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 25)

لتدارك الوضع وإصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولمواكبة النظام الدولي للتعليم، شرعت الوزارة الوصية في إحداث نظام تعليم عالي جديد يعرف بنظام الليسانس الماستر والدكتوراه ل.م.د، حيث تم في سنة 2004 ، وبموجب المرسوم التنفيذي 371الصادر بتاريخ 21 نوفمبر 2004 ، وهو إصلاح يمس الجانب البيداغوجي (حرز الله و بداري، 2008، صفحة 89)، حيث ينتظر من هذا الاصلاح الجديد الاستجابة الى انشغالات الجامعة الجزائرية ويستهدف (Berrouche & Berkane, 2007, p. 9):

- تحسين نوعية التعليم(جودة)؛
- تشجيع العمل الشخصي للطالب؛
- تسهيل حركية وتوجيه الطالب؛
- استقلالية المؤسسات الجامعية؛
- تشجيع وتنويع الشراكة الدولية؛
- اقتراح ميادين تكوين متنوعة ومناسبة؛
- تسهيل الإدماج المهني للطلبة بانفتاح الجامعة على العالم الخارجي؛
- توحيد النظام في جميع الادبيات.

ترجع أصول هذا النظام إلى مسار بولونيا الذي وضعه الاتحاد الأروبي نظرا لتفاقم التنافس بين مؤسسات التعليم العالي، والمكانة المهمة التي تحتلها الجامعات الامريكية والآسيوية، بالاضافة الى انفجار عدد الطلبة وزيادة التكاليف الناجمة عن هذه التدفقات من الطلبة، ففرضت هذه العوامل ضرورة اصلاح

الجامعات. حيث سطر الاتحاد الأروبي لآفاق 2010 ان يصبح الاقتصاد المعرفي الاكثر تنافسية وديناميكية في العالم، ودخل في اصلاحات عميقة للجامعات من أجل بلوغ هذه الافاق. من بين هذه الاصلاحات نظام ل.م.د او مسار بولونيا، والهدف من هذا الاصلاح هو تنسيق الشهادات وتجانسها (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 191). وقد أوضح مسار بولونيا استهداف "انشاء سوق مشتركة للشهادات من اجل تسهيل حركية الطلبة، وانشاء سوق مشتركة للعمل من أجل تسهيل حركية حاملي الشهادات مع اقرار مصطلح التشغيلية. " مما يستدعي كفاءة التكوين بالنسبة لسوق العمل.

لقد تم تبني هذا النظام من طرف جميع الدول الاروبية وبوتيرة مختلفة بين الدول، وكان له أثر بالغ على تشغيل الجامعات الأروبية. هناك دول أخرى يختلف واقعها الاقتصادي والاجتماعي عن الدول الاروبية التي استوردت نظام ل م د، (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 191)ان فتبني وتطبيق اصلاح ل.م.د يتطلب ادراجه في سياق اقتصادي واجتماعي يحدد طبيعة الشهادات في اطار خريطة جامعية لعروض التكوين. لكن الذي حدث في الجزائر ان تبني اصلاح ل.م.د –كما وصفته الباحثتين– كان دخولا بالسطو (entrée par effraction)، ولكن تم عرضه كضرورة ملحة وحل لاختلالات التعليم العالي. هذا ما يجعل من تطبيقه مرفوقا بشكوك وارتيابات (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 189). ان تطبيقه كان مسبوقا بنقاش بدأ من الوزارة الوصية دون الاخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الاسرة الجامعية، او على الاقل لم يتمكن من التحقيق من تخوفات هذه الاخيرة (Berrouche & Berkane, 2007, p. 4).

**ثانيا: مرحلة الانطلاق (2004–2008)**

يمكن ابراز أهم محطات مرحلة الانطلاق في الإصلاح في الجدول التالي:

**جدول 7: أهم محطات مرحلة الانطلاق في الاصلاح**

| السنوات | أهم المحطات |
|---|---|
| **2005–2004** | انطلاق إصلاح ل.م.د على مستوى عشر (10) مؤسسات نموذجية:<br>– أربعة في الشرق: جامعتي قسنطينة وعنابة، المركزين الجامعيين لأم البواقي وبرج بوعريريج،<br>– ثلاثة في الوسط: جامعات بومرداس والبليدة وبجاية،<br>– ثلاثة في الغرب: جامعات تلمسان ومستغانم والعلوم والتكنولوجيا لوهران |

| | |
|---|---|
| | المبدأ الذي تحكم في هذه العملية تمثل في " إصلاح تدريجي وتشاركي وإدماجي"، مع تعايش نظامي التعليم (الكلاسيكي والجديد)، أحيانا في نفس الفرع لنفس المؤسسة، لمدة تفوق خمس سنوات.<br>إعداد النصوص التنظيمية الأولى لانطلاق الإصلاح:<br>– المرسوم التنفيذي المنشئ لشهادة الليسانس " نظام جديد".<br>– إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل.<br>– إقامة فضاءات لتقييم العروض (اللجان الجهوية للتقييم واللجنة الوطنية للتأهيل).<br>– إعداد المنشور الذي ينظم إعداد عروض التكوين وتقييمها وتأهيلها. |
| **2006-2005** | توسيع تطبيق الإصلاح إلى تسعة عشر مؤسسة للتعليم العالي. |
| **ماي – جوان 2005** | الحملة الأولى لتقييم المؤسسات المحتضنة لتكوينات ل.م.د<br>أشرفت على هذه الحملة الندوات الجهوية للجامعات التي أودعت تقاريرها لدى المديرية المركزية للتعليم العلي بالوزارة |
| **2008-2007** | تخرج أول دفعة من حاملي الليسانس ل.م.د وانطلاق أولى تكوينات الماستر |
| **ماي 2007** | تنظيم ندوة دولية حول نظام ل.م.د بين التطبيق والأهداف |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 25، 26)

في البداية تمّ تبنّي نظام ل م د في الدخول الجامعي 2004 /2005 في عشر مؤسسات للتعليم العالي، ففي البداية تم تقديم نظام ل م د كالحل الوحيد المتاح من خلال تثمين خواصه: كحركية الطلبة والاساتذة والباحثين، والتنسيق (harmonisation) في محتويات ومستويات التكوينات الجامعية، ومرونة مسارات التكوين وتنوعها، وتوقع تطور معدلات النجاح... لكن تطبيقه في الجزائر يدعو الى مجموعة من التحفظات. خاصة وان الهيكل التنظيمي للمؤسسات الجامعية لا يتناسب مع الاصلاح الجديد (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 204).

اذا كان تطور التثبيت الافقي (implantation horizontale) لنظام ل م د ايجابي باقبال عدد اكثر من المؤسسات لتطبيقه، فان التكثيف العمودي (Intensification verticale) (عدد ميادين وفروع التكوين في المؤسسة الواحدة) غير مرض، وهذا بسبب ضعف تحمس واعجاب الطلبة للتكوين في هذا النظام الجديد

وذلك رغم ان الدخول لهذا النظام لا يتم وفقا لشروط من النظام القديم. ويعود هذا لغياب الاعلام، وكذلك نظرة الطالب ان الانتقال دون شروط يعني عدم تثمين التكوين، وبالتالي يحجم على الاقبال. غياب الشروط المادية والبشرية اللازمة وكذلك المعطيات المتعلقة باختيارات الطلبة الجدد، هذا قد يؤدي الى فتح عروض تكوين في الليسانس فارغة من الطلبة، كما ان عروض التكوين في الليسانس المهني تلقى نفس المشكل في النظام القديم (Berrouche & Berkane, 2007, p. 8; 9).

كما أن ابقاء النظام القديم بالموازاة مع ادراج نظام ل.م.د لا يوحي ( لايطمئن) بالارادة الحقيقية للانتقال الى ل.م.د، فالدارة المركزية مازالت تتشبث بالنظام القديم، هذا مايدعو الى افتراض ان اختيار ل.م.د ليس قطعيا ( نهائيا). كما ان تواجد النظامين يؤدي الى صعوبة في تسيير التمدرس فالهياكل الادارية مبنية على اساس النظام القديم فكل ما يمنح للنظام الجديد من اجل تاطيره الاداري فريق بيداغوجي يتكون من اساتذة غير مدعومين بالوسائل الضرورية الخاصة بهذا النظام. احتمال خطر مضاعفة شهادات لنفس المحتوى او تكوينات مختلفة لشهادة مماثلة (Berrouche & Berkane, 2007, pp. 10, 11).

لهذه الأسباب جاءت الخطوات الموالية لتعزيز نظام ل.م.د وتجاوز الصعوبات الأولى التي واجهها.

**ثالثا: مرحلة التعزيز (2008-2013)**

**جدول 8: أهم محطات مرحلة التعزيز**

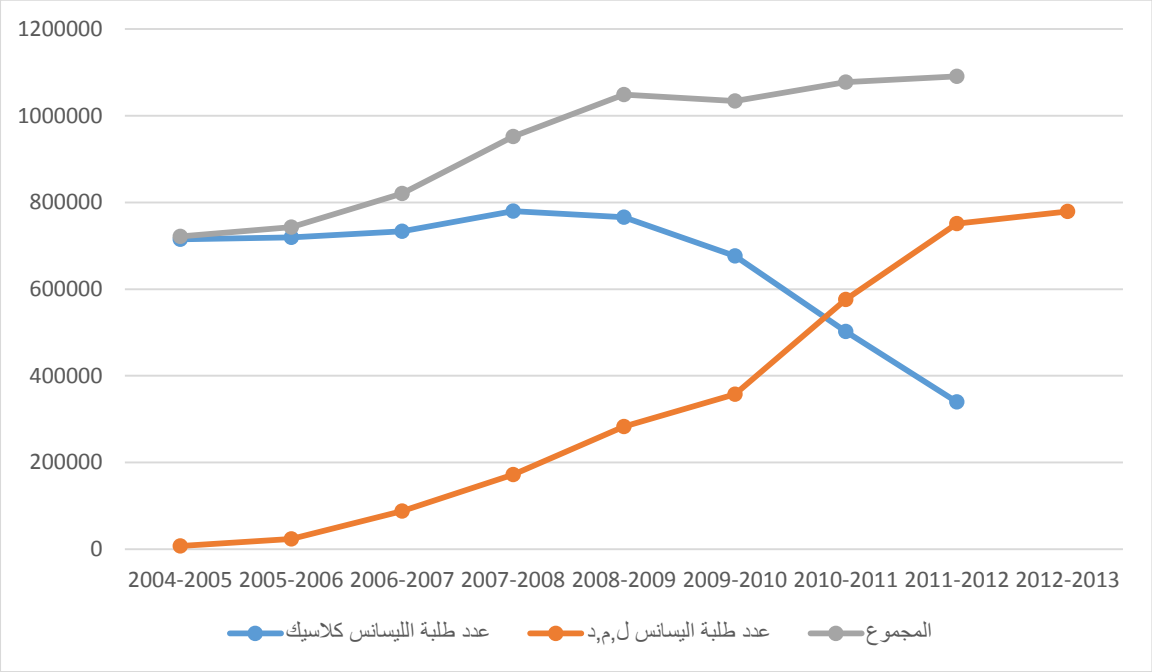
| السنوات | أهم المحطات |
|---|---|
| **أفريل 2008** | تنظيم جلسات وطنية حول التعليم العالي:<br>تم تنظيم هذا اللقاء على أساس تقارير كافة المؤسسات التي أفضت لخارطة طريق وتوصيات، حيث تبع ذلك على المستوى التشريعي والتنظيمي إصدار النصوص التالية:<br>- القانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فيفري 2008 المعدل والمتمم للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، مكرسا النظام الجديد للتعليم،<br>- المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 أوت 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه (يلغي المرسوم التنفيذي رقم 04-371 |

| | |
|---|---|
| | المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 والمتضمن إحداث شهادة ليسانس " نظام جديد")<br>- المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 03 جانفي 2009 والمتضمن توضيح مهمة الإشراف وتحديد كيفيات تنفيذها،<br>- إنشاء مناصب بيداغوجية للتأطير لمسؤولي الميادين والفروع والتخصصات. |
| **2009** | - تعميم نظام ل.م.د على كافة الفروع، ماعدا العلوم الطبية والبيطرية وتكوينات المدارس العليا للأساتذة.<br>- تخرج أول دفعة لحاملي شهادة الماستر<br>- انطلاق أولى دفعات التكوين في الدكتوراه ل.م.د |
| **2010-2009** | إجراء ثاني عملية تقييم على مستوى المؤسسات. قام بهذه العملية التي شملت كل مؤسسات التعليم العالي تسع مجموعات من الخبراء، بإشراف اللجنة الوطنية للتأهيل، وقدمت التقارير للمديرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة. |
| **2010** | تنظيم حملات واسعة للنقاش والتشاور ولقاء وطني في مارس 2010 حول آليات الانسجام والتوافقات (المعابر) بين النظام الكلاسيكي ونظام ل.م.د |
| **2011** | - مراجعة النصوص التنظيمية التي تحكم البيداغوجيا في نظام ل.م.د<br>- تنصيب لجنة مكلفة بتنفيذ ضمان الجودة (2010) في التعليم العالي |
| **2012** | - تنصيب اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين<br>- الشروع في إرساء " القواعد المعرفية المشتركة" |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 27، 28)

قد أضحى هذا النظام، بعد أقلّ من عشر سنوات من انطلاقه، يطبع مشهد التعليم العالي في الجزائر، بحيث أنّ كل الجامعات تطبّقه في جميع الاختصاصات، وازدياد عدد الطلبة في نظام ل.م.د تدريجيا إلى أن أصبح معظم الطلبة في الجامعة ينتمون إلى نظام ل.م.د وتناقص عدد الطلبة في النظام الكلاسيكي حيث أصبح مهملا بالنسبة للطلبة المسجلين في ل.م.د (كما هو موضح في الشكل 4)، لذلك تم التفكير ومناقشة المعابر الممكنة لهؤلاء الطلبة المتبقون في النظام الكلاسيكي، للوصول تدريجيا إلى إلغاءه من الجامعة الجزائرية والقضاء على ازدواجية التعليم، والإبقاء فقط على نظام ل.م.د.

**شكل 4: تطور عدد طلبة الليسانس في النظامين بين 2004-2013**




**المصدر:** (نوي، غربي، و سرار، 2018، صفحة 357، 358)

على الرغم من النتائج الايجابية التي حقّقها هذا النظام إلا أنه لم يحقق كل الأهداف التي جاء بها من أجلها، ممّا دفع السلطات الجزائرية إلى خوض إصلاحات تصحيحية تكميلية تمثّلت في الشروع في تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن مسار إصلاحات التعليم العالي في الجزائر خلال مرحلة تعميق الإصلاح(رقاد، 2013، ص179).

**رابعا: مرحلة التعميق من 2013 إلى يومنا هذا**

**جدول 9: أهم محطات تعميق الإصلاح**

| السنوات | أهم المحطات |
|---|---|
| **2013** | تنظيم ندوة وطنية للجامعات ( مارس 2013) مخصصة للتقييم الشامل لإصلاح ل.م.د ( تقرير اللجنة الوطنية للتقييم) |
| **2015-2014** | - مطابقة عروض التكوين في الليسانس بفضل توحيد القواعد المعرفية المشتركة.<br>- إعلان اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة. |
| **جانفي 2015** | التطبيق الرسمي للمرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي |

| | |
|---|---|
| **2016** | – الندوة الوطنية الموسعة الى القطاع الاقتصادي والاجتماعي حول تقييم تطبيق نظام ل.م.د<br>– إنشاء وتجديد خلايا ضمان الجودة في جميع مؤسسات التعليم العالي<br>– تكوين مسؤولي خلايا ضمان الجودة |
| **2017** | إجراء عملية التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي |
| **2018** | – إجراء عملية التقييم الخارجي من طرف مجموعة من الخبراء لبعض المؤسسات المختارة<br>– تحضير "مشروع المؤسسة" |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 28)، مع إضافات من إعداد الطالبة اعتمادا على الوقائع المشهودة

من خلال الجدول 9، نلاحظ أن ما يميز مرحلة تعميق الإصلاح الاهتمام أكثر فأكثر بعملة التقييم المستمر وضمان جودة التعليم العالي، مما يبرز الإرادة في تصحيح العثرات والتحسين المستمر لعملية الإصلاح، ويجب الإشارة أيضا إلى الأهمية التي أعطيت لمشروع المؤسسة وهذا يبين أهمية اعتماد مؤسسات التعليم العالي على رؤية واضحة، وكذا اهمية الاستشراف من اجل التفكير في مستقبل الجامعة من اجل حسن التخطيط لمواجهة التحديات الحالية والمتوقعة.

**المطلب الثالث: التحديات التي يواجها التعليم العالي في الجزائر**

إن الإصلاحات المنتهجة من خلال تبني نظام ل.م.د تضع نظام التعليم العالي أمام تحديات كبرى، وترسم خصائص هذا النظام، وسنحاول التطرق إليها وكيف أثرت على سيرورة الإصلاح في العناصر التالية:

**أولا: تدويل التعليم العالي**

ان العولمة لم تعد تقتصر على تدفقات المبادلات السلعية والمالية والتكنولوجية، ولكن أصبحت تمس أكثر فأكثر الإنتاج غير المادي. ان متطلبات التنافسية الدولية التي اصبحت ترتكز على الكفاءة والابداع، جعلت من الاندماج في الاقتصاد العالمي مرتبط بالتوفر على يد عاملة عالية التأهيل (Berkane, L'université algérienne : entre réalisations et défis, 2011). فقد أصبحت أنظمة التعليم العالي كذلك تتأثر أكثر فأكثر بالعولمة، نتيجة ما أفرزته الاتفاقيات التجارية من انتشار واسع للمبادلات التجارية للسلع ورؤوس الأموال والأشخاص مما أثّر على هيكل ومضمون وانتاج التعليم العالي على المستوى المهني .

كما أدّت كذلك عولمة بعض المهن وزيادة الحراك المهني إلى زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج شهادات معترف بها على مستوى سوق العمل الدولية (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014) ،ومن مخلفات العولمة نذكر:

- **هجرة الأدمغة:**

نتيجة سهولة حركة الأكاديميين وانتقالهم بين المؤسسات التعليمية حيث أصبح التنافس كبيرا بين المؤسسات لاستقطاب أفضل الكفاءات والقدرات لتحقيق مكانة أفضل ومراتب أرقى بين الجامعات المنافسة وتشير الدراسات التي قامت بها جامعة الدول العربية ومنظمة العمل العربية واليونسكو أن 50 % من الأطباء و 23 % من المهندسين و 15 % من العلماء في البلدان العربية يهاجرون متجهين بوجه الخصوص إلى أوروبا وأمريكا الشمالية. كما أن ما يقرب من 54 % من الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج لا يعودون إلى بلدانهم. وهذا ما يؤدي إلى ضياع الجهود والطاقات وتحولها إلى خدمة البلدان الغربية في حين تبقى الدول العربية في أمس الحاجة لهذه الكفاءات بغية النهوض باقتصادها وتعليمها. وهو ما سينعكس على ضعف وتدهور الإنتاج العلمي والبحثي في البلدان العربية بالمقارنة مع الإنتاج العلمي للعرب المهاجرين إلى البلدان الغربية.

وفي هذا الصدد، وفي محاولة منها لاستقطاب العلماء الجزائريين والمفكرين والباحثين المتواجدين خارج الوطن قدّمت الدولة العديد من الامتيازات و التحفيزات المادية من خلال إصلاحات التعليم العالي سنة2011 والتي تضمنت تعديل القانون الأساسي للأستاذ والزيادة النسبية في الأجور غير أن غياب المناخ الملائم وتفاقم حدة البيروقراطية عرقلت هذا المسعى الإصلاحي، وبذلك لم تنجح الجزائر في استقطاب سوى عدد قليل من الكفاءات، ففي دراسة حديثة قام بها مدير المركز الوطني للاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية "كريد" الدكتور محمد صايب موسات، حيث كشف عن أرقام مخيفة فلقد فاق عدد العلماء الذين غادروا الجزائر إلى غاية 2015 ربع المليون( 268 ألف عالم) في مختلف التخصصات العلمية بين أطباء و أساتذة و باحثين في مختلف المجالات العلمية. (بونقيب، 2017، صفحة 106، 107).

- **زيادة التحرك الدولي للطلاب:**

فحسب تقرير منظمة اليونسكو لسنة 2009 فإنه قد بلغ عدد الطلبة الذين يدرسون خارج أوطانهم ب 2.5 مليون طالب، والذي من المقدر أن يصل إلى 7 مليون طالب بحلول سنة 2020 ، حيث أصبح ينظر إلى الطلبة كعملاء لهذا القطاع حيث يجب جلبهم وإرضاؤهم والأهم من ذلك الاستفادة منهم في عملية

تمويل مؤسسات التعليم العالي. وفي المقابل من ذلك فقد طورت الجامعات والنظم الأكاديمية نفسها من خلال وضع استراتيجيات للاستفادة من البيئة العالمية الجديدة وجذب الطلاب غير المقيمين. وفي هذا الصدد قامت الجزائر بمواجهة التحدي المتمثل في تدويل التعليم العالي من خلال تطبيدق نظام (L.M.D) الذي يهدف أساسا إلى توحيد الشهادات مع الاتحاد الأوروبي، كون شهادات النظام الكلاسيكي كان غير معترف بها (بونقيب، 2017، صفحة 107). لكن للأسف فإن حركة تدفقات الطلاب، تكون من الجزائر نحو الخارج خاصة نحو الدول الأروبية، وبسبب الإتفاقيات المنعقدة بين الجزائر والالدول الأروبية فإن الحركة تستهدف الطلبة الأكثر كفاءة والمتفوقين في دفعاتهم، كما أن حركة تدفقات الطلبة الأجانب معظمها من الدول الإفريقية والتي تعتبر الجزائر كمعبر نحو الدول الأروبية، ولا يستفاد كثيرا من هؤلاء الطلبة في تمويل الجامعات الجزائرية فعددهم جد محدود.

في ظل هذه التطورات لابد للجامعة الجزائرية ان تضع الاستراتيجة المناسبة للاستفادة من الاثار الايجابية وتلافي الاثار السلبية للعولمة، بحيث تسمح هذه الاستراتيجية بتعديل مستمر يواجه تطورات سوق العمل، والمتطلبات المعقدة والجديدة لمجتمع المعرفة، ومتطلبات تدويل التعليم العالي وأسواق العمل (Berkane, L’université algérienne : entre réalisations et défis, 2011).

**ثانيا: كثافة التعليم العالي وتضخم الشهادات**

إن الإقبال على التعليم العالي يتزايد بشكل ملحوظ في العصر الحالي وأصبح ظاهرة جماهرية بعدما كان مقتصرا على النخب فقط (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 61). ويعزّز هذا الطلب كل من الفعل العمومي، وطلب العائلات. من أجل تنمية اقتصادية واجتماعية للدول (Bouzid, 2005, p. 1). فلقد شهد التعليم العالي تطورا ونموا ملحوظا في الجامعات الجزائرية وبالنظر لسياسة الدولة التي تقضي بأحقية الجميع في التعليم ومجانيته فقد شهدت السنوات العشر الأخيرة ارتفاعا كبيرا في عدد الطلبة حيث وصل العدد إلى1447064 طالب سنة 2018/2017 وهو عدد كبير يخلق تخوفا بارزا فيما يتعلق بالتأطير وتوفر الهياكل ونوعية التكوين التي تتأثر نتيجة اعتماد الكم على الكيف (بونقيب، 2017، الصفحات 105-106).

**جدول 10: تطور عدد الطلبة ما بين 2004-2018**

| المؤشر / السنة الدراسية | عدد الطلبة المسجلين في التدرج | عدد الطلبة المسجلين فيما بعد التدرج |
|---|---|---|
| **2005-2004** | 721833 | 33630 |
| **2006-2005** | 743100 | 37700 |
| **2007-2006** | 820664 | 43458 |
| **2008-2007** | 952067 | 48767 |
| **2009-2008** | 1048899 | 54924 |
| **2010-2009** | 1034313 | 58945 |
| **2011-2010** | 1077900 | 60700 |
| **2012-2011** | 1090592 | 64212 |
| **2013-2012** | 1124434 | 67671 |
| **2014-2013** | 1119515 | 70734 |
| **2015-2014** | 1165040 | 76510 |
| **2016-2015** | 1315744 | 76961 |
| **2017-2016** | 1416045 | 76202 |
| **2018-2017** | 1447064 | 76921 |

**المصدر:** من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الديوان الوطني للإحصائيات
http://www.ons.dz/spip.php?rubrique327

الملاحظ من خلال الجدول 10، تطور مستمر في أعداد الطلبة المسجلين سنويا في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج خلال السنوات الأخيرة من القرن الحالي، حيث ارتفع عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من سنة 2004-2005 إلى 2017-2018 بضعفين وهذا ما يعكس زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي. وفي المقابل، سجّل عدد الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج كذلك تزايدا مستمرا من سنة 2004-

2005 إلى 2017–2018، وذلك نتيجة وعي الطلبة بأهمية استمرارية التكوين في الدراسات العليا والتحصل على شهادة جامعية أعلى لزيادة حظوظهم في الاندماج في سوق العمل.

بسبب الزيادة المضطردة لعدد الطلبة، تواجه الجامعة الجزائرية مشاكل عدة، فحتى وإن تمكنت من مجابهة كثافة المجتمع الطلابي لكنها بعيدة عن تحقيق الحاجات الحالية، فنظرا لديموقراطية التعليم فإن الجامعة الجزائرية تستجيب أكثر للطلب الاجتماعي على حساب الانشغالات والواقع الاقتصادي للبلد. فمن المفروض أن تكون الجامعة قطب امتياز، إلا أنها في الجزائر تعرف نظام ضعيف الانتقاء للدخول للجامعة. فكثافة عدد الطلبة المتنامية لم تتبعها الزيادة المتناسبة في الوسائل، وهذا ما أدى إلى تراجع ظروف استقبال الطلبة وظروف عملهم وحرمهم من التأطير الشخصي الذي يحتاجه بعض الطلبة (المرافقة). كما عرفت الجامعة معدلات رسوب مهمة.

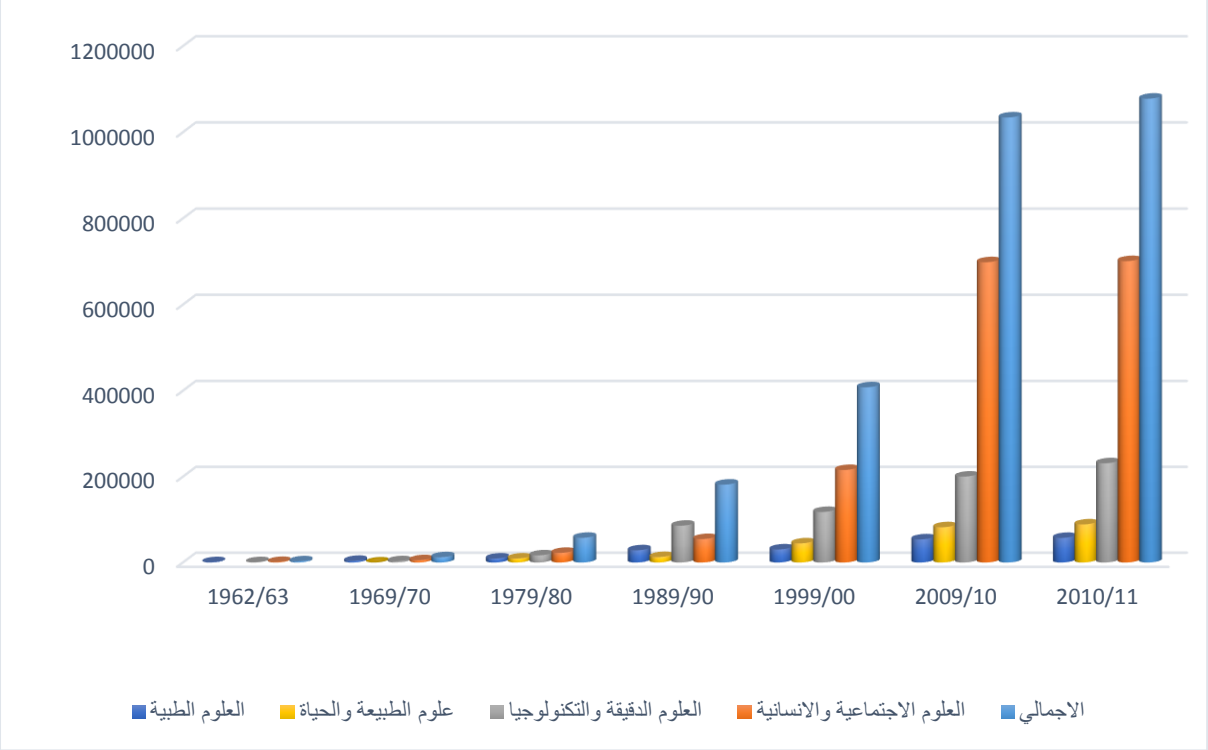
ان الانتقال الأوتوماتكي لحاملي شهادات البكالوريا الى الجامعة، يمنحهم مزايا كثيرة، كالحصول على منح دراسية، ودعم للحصول على خدمات الاطعام، النقل، والايواء. ان الاستفادة من هذه المزايا لا تخضع لمعايير جدية وبناءة، لذلك تشهد هذه النسب ارتفاعا، وتسبب بذلك تدني ورداءة جودة الخدمات المقدمة (نقص العناية بالأحياء الجامعية وصيانتها، وجود فائض عن طاقتها الاستيعابية، منح غير كافية لتلبية الحاجات الأساسية للطلبة...). كما ان عدم وجود معايير ضابطة للاستفادة من هذه المزايا والخدمات، ونظرا لصعوبة الحصول على العمل بعد التخرج دفع بعض الطلبة الى تمديد سنوات دراستهم (الرسوب) عن المدة العادية، مما يثقل ميزانيات التوظيف للمؤسسات الجامعية. فمجانية الدراسات أصبحت تدفع الافراد الى استهلاك غير عقلاني للتعليم والتبذير (استهلاك فوق الحاجة، تمديد فترة الدراسة...). حيث بينت دراسات ان مجانية التعليم فوق الاجباري غير عادلة، وغالبا ما تكون فعالية – داخلية أو خارجية– هذا النظام ضعيفة (Berkane, Adéquation emploi formation postsecondaire en Algérie, 2006, pp. 216, 217).

هذه الوضعية ستؤثر حتما على جودة التعليم العالي، وتثير عدم رضا جميع الفاعلين عن الجامعة ( الطلبة، عائلاتهم، الجامعيين، الباحثين، المؤسسات...) وتعكس ضرورة استعجال امداد الجامعة بوسائل بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية تسمح لها بالاستجابة لتوقعات المجتمع، والاندماج في النظام الدولي للتعليم العالي (Berrouche & Berkane, 2007, p. 3).

### ثالثا: الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي

تعد العلاقة بين الجامعة وسوق العمل من أهم العلاقات التي تتطلب تبني سياسات تحسين جودة التعليم، وفقا لمستويات الجودة في السوق الدولية، فكما أن زيادة الطلبة يؤثر داخليا على جودة التعليم العالي، فإن آثاره تتوسع نحو الخارج وتؤثر على الإدماج المهني للخريجين، حيث شهدت الجزائر كباقي الدول، تطوّرا في الطلب على التعليم العالي، والتمثيل البياني الموالي يوضح تطور أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي للفترة بين 1962 إلى غاية سنة 2011 حسب التخصصات وفقا للإحصائيات المقدمة من طرف الوزارة الوصية:

**شكل 5: تمثيل بياني لتطور عدد الطلبة المسجلين في التدرج حسب التخصصات في الفترة (1962-2011)**




**المصدر:** من إعداد الطالبة بالاعتماد على إحصائيات وزارة التعليم العالي

L'enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie : 50 Années au service du développement 1962-2012, p.40.

إن توجيه الطلبة نحو مختلف التخصصات يعاني من سوء تسيير نظرا لعدم الأخذ بعين الاعتبار في عملية التوجيه تشغيلية الخريجين، وقد يتسبب سوء التوجيه في التسرب الجامعي نظرا لعدم توافق قدرات الطلبة ورغباتهم مع مسارهم الدراسي، كما أن سوء توجيه الطلبة بترك حاملي شهادة البكالوريا الاختيار وفقا

لرغباتهم الشخصية والشروط الأكاديمية فقط، سيؤدي ذلك لبروز ظاهرتي الاختناق والعجز في سوق العمل، بمعنى آخر:

- إما أن يكون عدد الطلبة يفوق عدد المناصب المتاحة في سوق العمل لتخصص ما؛
- أو ان تكون هناك منافسة شديدة بين تخصصات مختلفة على نفس مناصب العمل المتاحة؛
- وإما أن يعاني قطاع معين من العجز نظرا لعدم توفر الخريجين بالعدد اللازم في ذلك المجال.

والشكل 5 يوضح هذا المشكل، حيث نلاحظ أن معظم الطلبة موجهون نحو العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهذا ما ينتج اختناق في هذا المجال ويتسبب في بطالة كبيرة لخريجي هذا الفرع، وفي نفس الوقت نلاحظ تطور ضعيف في عدد الطلبة في التخصصات العلمية والطبية مما يفسر العجز في الأطباء مقارنة بعدد السكان في الجزائر.

إن زيادة عدد الطلبة المسجلين يتبعه الزيادة في عدد حاملي الشهادات الجامعية في سوق العمل كما هو موضح في الجدول الموالي.

**جدول 11: تطور عدد حاملي الشهادات الجامعية للفترة 1962- 2017**

| المؤشر / السنة الدراسية | عدد الطلبة الخريجين |
|---|---|
| **1963-1962** | 93 |
| **1970-1969** | 759 |
| **1980-1979** | 6963 |
| **1990/1989** | 22917 |
| **2000-1999** | 52804 |
| **2010-2009** | 199767 |
| **2011-2010** | 246743 |
| **2012-2011** | 233879 |
| **2013-2012** | 288602 |
| **2014-2013** | 271430 |
| **2015-2014** | 311976 |
| **2016-2015** | 292683 |
| **2017-2016** | 303100 |

**المصدر**: من إعداد الطالبة بالاعتماد على

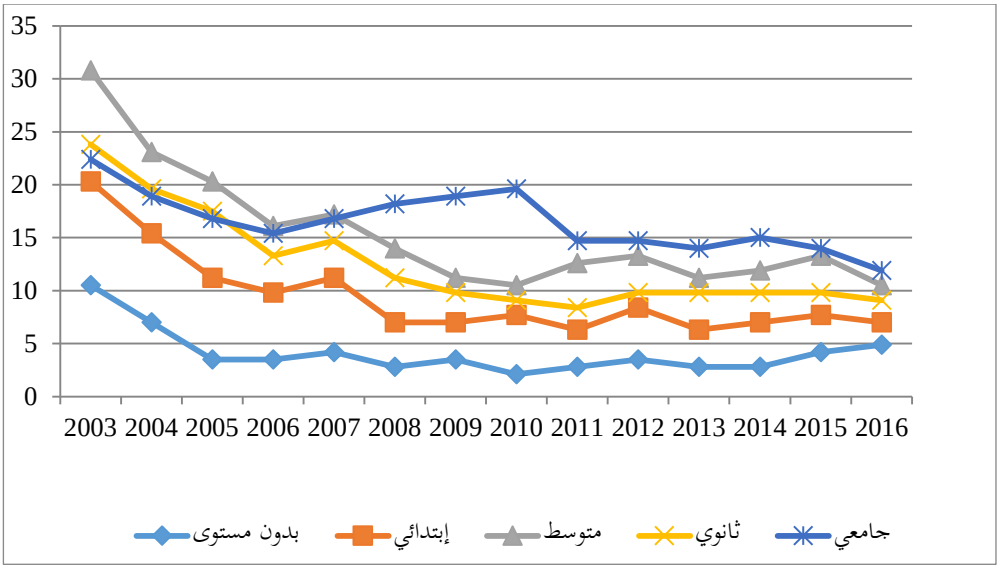
- بيانات الديوان الوطني http ://www.ons.dz/spip.php?rubrique327

– إحصائيات وزارة التعليم العالي
L'enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie : 50 Années service du développement 1962-2012, p.40.

نستنتج أن عدد المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي الجزائرية يزداد سنويا، فقد أنتجت منظومة التعليم العالي حوالي 2.000.000 من حاملي الشهادات خلال خمسين سنة، وهو عدد يوضّح تضاعف عدد الخريجين منذ الاستقلال إلى سنة 2010 بحوالي 2000 مرة، ومن 2010 إلى 2017 تضاعف عدد الخريجين بمرة واحدة وفي ظروف اقتصادية مختلفة تؤثّر على مسارات الإدماج المهني للخريجين.

من خلال ملاحظة البطالة حسب الكفاءات، نجد أن معدل البطالة عند السكان غير المؤهلين أو الأقل تأهيلا ينخفض في الوقت الذي يرتفع فيه عند أصحاب شهادات التعليم العالي **(من خلال الشكل رقم 6)**، هذا يدلّ على نمو وتطوّر عدم التوافق بين المؤهلات وطلب المؤسسات والإدارات. هذه الوضعية جد مخسرة فهي تؤدّي إلى تبديد الموارد العامة لأن الجزء الكبير من تمويل الاستثمار التعليمي يتم من طرف الدولة، ولا يتم استعمال الرأسمال البشري الذي تم إعداده ليساهم في النمو ( BOUKLIA-HASSANE & Talahite, 2008, p. 422). هذه الوضعية تترجم كذلك عدم قدرة الاقتصاد الوطني على امتصاص هؤلاء الشباب نظرا لتضخم أعداد الطلبة في التعليم العالي وضعف أداء نظام التعليم الذي ينتج مستوى كفاءات لا يتوافق مع حاجيات أصحاب العمل (Benhabib, 2017, p. 60).

**شكل 6: منحنى بياني لتطور معدلات البطالة حسب مستوى التعليم للفترة 2003– 2016**




**المصدر:** (Benhabib, 2017, p. 61)

بالإضافة إلى الاختلالات والنقائص التي يعانيها نظام التعليم فان التطورات العلمية والتقنية المتسارعة أدّت إلى تغيّر في المواصفات المطلوبة في سوق العمل (profils recherchés). كما أن النسبة الكبيرة لحاملي الشهادات الجامعية في حالة بطالة طويلة المدى (50 % أكثر من عام، 31 % أكثر من عامين تُحْدِث مفارقة اذا نظرنا إلى نسبة مناصب العمل المؤهلة (offre d'emploi qualifié) الشاغرة والتي قدرت سنة 2013 ب 37 % حسب وزارة العمل والتشغيل والتضامن الاجتماعي. فهذه المفارقة تؤكد أن المشكل ليس عدم توفّر مناصب عمل، ولكن هناك نقص في اليد العاملة (Benhabib, 2017, p. 61) .

ففي الوقت الذي يشهد فيه الاقتصاد الوطني نقص في التأطير، فالعمال الذين يحملون شهادات جامعية لا تتعدى نسبتهم 12 % من اليد العاملة الأجيرة، بالإضافة إلى ذلك وما يؤكّد الوضعية المتناقضة لسوق العمل في الجزائر، تلجأ الحكومة إلى استيراد اليد العاملة المؤهلة (الصينية، التركية، المصرية،...) في العديد من المشاريع الكبرى حيث بلغ عددهم –الصينيون– سنة 2013 حوالي 55000 عامل، 26000 منهم في قطاع البناء و18000 في الصناعة. إن هذه الوضعية تدلّ على عدم موافقة الكفاءات المحلية والتي لابد من إعادة النظر فيها لإعدادها بما يتناسب والظروف المحلية من أجل حل هذه الإشكالية وهذا التناقض (Ghouati, 2016, p. 7).

لكن هذه الوضعية التي تتجسد في بطالة حاملي شهادات التعليم العالي واستيراد اليد العاملة المؤهلة لا تفسّر إلاّ جزء صغير لمشكلة الإدماج المهني لخريجي الجامعات، فقد يحصل هؤلاء الشباب على مناصب عمل لكن فترة الانتظار قد تطول، قد تكون هذه المناصب هشّة، أو لا تتوافق مع مؤهلاتهم، مما قد يؤدي إلى ترك العمل والوقوع مجددا في البطالة، وانخفاض الرأسمال البشري المتراكم من التكوين لعدم استعماله وتطويره. وبالتالي لابد من توفّر نظام معلومات حول وضعيات الشباب حاملي الشهادات الجامعية في سوق العمل من أجل توجيه سياسات التشغيل والإدماج المهني وتوجيه عروض التكوين بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل.

إن غياب متابعة خريجي التعليم العالي تكبح عملية توجيه وإعلام الطلبة حول المهن الممكنة مستقبلا، ناذرا ما نجد جامعات تتابع خريجيها بعد تخرجهم ودخولهم لسوق العمل، وهذا الغياب في الإحصائيات حول الإدماج المهني على المستوى الوطني وعلى مستوى الجامعات يؤدي إلى توجيه غير جيد للطلبة، ولا يسمح بتقييم العلاقة بين التكوينات الجامعية وسوق العمل. إن الوعي بأهمية هذا التقييم ومتابعة الخريجين لم يبرز إلا في الآونة الأخيرة خاصة مع ظهور عملية التقييم الذاتي للجامعات الجزائرية سنة 2017، ومشروع المؤسسة الذي يتبع هذه العملية.

## المبحث الثاني: التقييم في مؤسسات التعليم العالي

يعتبر تقييم التعليم العالي من الضرورات التي تقتضيها عملية ضمان الجودة في التعليم العالي، سنحاول تبيين ذلك من خلال التطرق إلى ضمان الجودة في التعليم العالي، تقييم التعليم العالي بما فيه عملية التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي.

### المطلب الأول: ضمان الجودة في التعليم العالي

أصبح تقييم التعليم العالي على المستوى العالمي جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطا أساسيا تشترطه جميع هيئات ضمان الجودة، فهو يشير إلى التأكد من تحديد مدى تطبيق مؤسسة التعليم العالي لمعايير ضمان الجودة الموضوعة، ومن ثم تأهيلها للاعتماد فيما بعد إذا تأكدت من تطبيقها لمعايير الجودة أو محاولة إجراء التعديلات والتحسينات المطلوبة إذا تأكدت من عكس ذلك (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 98)

#### أولا: تعريف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

قبل أن نعرف ضمان الجودة في التعليم العالي لابد من تعريف الجودة، وقد أعطيت لها العديد من التعاريف نقدمها فيما يلي:

عرفت جمعية الجودة الامريكية الجودة بأنها: المزايا والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة والتي تشتمل عل قدرتها في تلبية الاحتياجات (تومي، 2021، صفحة 4).

وبالنسبة لوكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي بالمملكة المتحدة (QAA) فقد عرفت الجودة في التعليم بأنها: "أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها ويتضمن ذلك التدريس وكيفية تعلم الطلاب والمنح الدراسية والبحوث" (تومي، 2021، صفحة 4).

وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 تم تحديد العناصر التي يجب أن يشملها مفهوم الجودة في التعليم العالي باعتباره مفهوم متعدد الأبعاد ويفترض عليه الإلمام بجميع وظائف التعليم العالي وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، التعليم الذاتي الداخلي، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي (بوكرع، 2021، صفحة 30).

كما جاءت الجودة بمعنى تأمين رضى المستفيدين وأصحاب الشأن المعنيين: طلاب كانوا أو أولياء الامور او مؤسسات التشغيل، ووفق هذا التوجه تتنقل مقاربة الجودة من التوجه نحو الداخل الى التوجه نحو الخارج والنظر الى مجمل عناصر المؤسسة أو البرنامج من هذا المنظور، بما في ذلك تقييم الغايات والأهداف لقياس مدى ملاءمتها مع الاحتياجات المجتمعية وتقييم العمليات من وجهة نظر الطلبة، وتوسيع نطاق التقييم ليشمل جودة المخرجات ومدى ملاءمتها لاحتياجات سوق العمل والتنمية (عباس، 2020، صفحة 74، 75).

أما ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي مصطلح عام، يعبر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف تأكيد ومراقبة، وضمان، ومحافظة، وتحسين جودة نظام أو برامج أو مؤسسات التعليم العالي، ويعد ضمان الجودة آلية قانونية تركز على مسؤولية التحسين كمحور رئيسي (بن عودة ، 2020، صفحة 57). كما عرف ضمان الجودة في التعليم العالي بأنه: الأداة التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لتؤكد لنفسها ولأصحاب المصلحة بأن تم تحقيق الحد الأدنى من الالتزام (تومي، 2021، صفحة 5).

إنّ نظام ضمان جودة التعليم العالي هو أداة تسمح لمؤسسة التعليم العالي بالقيام بدورها في ضمان جودة مخرجاتها لأصحاب المصلحة، فبواسطته تؤكد على جودة كافة عناصر نظام التعليم العالي من توفير الأنظمة والموارد البشرية والمالية والمعلومات المناسبة (المدخلات)، واستغلالها بشكل أمثل من خلال الالتزام بمعايير الجودة الموضوعة، وتحقيق أعلى المستويات في المخرجات مع الاهتمام بعملية التقييم المستمر لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 74).

كما عرف ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي على أنه عملية منظمة تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، حيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، كما أن الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة (بن عودة ، 2020، صفحة 58).

وبالتالي فإن ضمان جودة التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل مختلف أنشطة المؤسسة الجامعية من تعليم وتكوين وبحث، ومختلف جوانب التسيير المالي، البيداغوجي، وتسيير الموارد البشرية، فهو يعبر عن الإجراءات والنشاطات التي تعتمد آلية التقويم المستمر للمؤسسات والبرامج الجامعية التي تتضمن إجراءات :التقييم، المراقبة، التحسين، ضمان الجودة والمحافظة عليها (بن عودة ، 2020، صفحة 58).

ونستخلص من هذه التعريفات أن الجودة غاية تسعى مؤسسة التعليم العالي لبلوغها و ذلك من خلال التقييم المستمر، وهو ما يتطلب ليس فقط التركيز على قياس مدى ما يتم تحقيقه من أهداف وغايات ، بل ينبغي أن يشمل تقييما للإنجازات التي تم تحقيقها في مستوى التعليم العالي. وفي ظل غياب معايير محددة ومتفق عليها في التعليم العالي يصلب من الضروري على المؤسسة الأكاديمية أو الجامعة أن تحدد رؤيتها وأهدافها وغاياتها لكي يمكنها من تقييم أداءها وإنجازاتها بناء عل هذه الأهداف والغايات (تومي، 2021، صفحة 5). حيث يسعى تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها ما يعكس مصالح ومتطلبات حكومات الدول، ومنها ما يعكس الاحتياجات الداخلية لمؤسسة التعليم العالي .وعموما، تصنف أهداف نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي إلى ثلاثة أصناف، هي :الرقابة على الجودة، المساءلة والتحسين المستمر للممارسات الموجودة (Martin & Stelle, 2007, p. 45).

**ثانيا: مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**

هنالك عدة مراحل مهمة لتطبيق الجودة في التعليم العالي يجب المرور بها وهي (بوكرع، 2021، صفحة 31، 32):

1- **مرحلة التقييم:**

يتم بموجبها التعرف على الوضع القائم بالمؤسسة سواء من ناحية الإمكانيات المادية أو البشرية – والطريقة التي يطبق بها النظام التعليمي ونتائج التحصيل العلمي للطلبة وفعالية العلاقة بين الكلية والمجتمع؛

2- **مرحلة تطوير وتوثيق الجودة:**

يتم فيها تطوير النظام عن طريق إعداد خطة تطويرية شاملة للاستفادة من متطلبات الجودة بإنشاء دليل الجودة وإجراءاتها للحصول على نظام الجودة المطلوبة؛

3- **مرحلة تطبيق نظام الجودة:**

يتم تطبيق نظام الجودة بالكلية وأقسامها العلمية وحتى وحداتها الإدارية والفنية والتأكد من تطبيق وتنفيذ إجراءات وتعليمات نظام الجودة؛

4- **مرحلة إعداد برامج ومواد التدريس:**

تقوم مختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق النظام، بتوزيع المواد على جميع العاملين في الكلية للاطلاع عليها ومن ثم القيام بالتدريب على كيفية أدائها؛

5- **مرحلة التدريب:**

يتم تدريب مجموعة من منتسبين إلى الكلية على نظام الجودة وتطبيقاتها، ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لبقية العاملين ويركز التدريب على الطريقة المثلى لإجراء المراجعة الداخلية؛

**6- مرحلة المراجعة الداخلية:**

تهدف المراجعة الداخلية إلى التأكد من قيام جميع الأقسام العلمية من تطبيق متطلبات المواصفة العالمية والتحقيق من تفعيلها ميدانيا، وتتم عن طريق فرق العمل في الجامعة المطبقة للنظام؛

**7- مرحلة المراجعة الخارجية:**

هنا تقوم الجهة المانحة لشهادة المطابقة بالمراجعة لاستفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفات واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة؛

**8- مرحلة الترخيص:**

بعد المراجعة الخارجية من الجهة المانحة للشهادة يتم اتخاذ القرار بشأن منح شهادة الجودة العالمية في حالة المطابقة الشاملة للمواصفات وتدعى شهادة الايزو.

**ثالثا: ضمان جودة مخرجات التعليم العالي (الخريجون)**

تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى متانة النظام التعليمي ومدى تطور أو تأخر المجتمع. فالمخرجات هي إسهامات الجامعة للبيئة الخارجية والمتمثلة في الخدمات والإنتاج المعنوي بأشكاله المختلفة وتتم معالجتها من خلال التغذية العكسية حيث تعتبر المعلومات المرتدة من البيئة الخارجية عن مخرجات الجامعة وسيلة للتأكد من رضا الأفراد في هذه البيئة عنما تقدمة الجامعة لمجتمعها، وتتم عملية التعديل على المدخلات وعملياتها في ضوء المعلومات المسترجعة (بن عودة ، 2020، صفحة 61)

إن المتخرجون من العملية التعليمية هم الطلبة الذين يحصلون على شهادة جامعية بعد حصولهم على شهادة الثانوية والتحاقهم بالجامعة، ويختلف نوع الشهادة حسب المدة القانونية اللازمة لتحصيل المعارف المحددة للتخصص، حيث يتم بالجامعة تقديم برامج تعليمية في شتى أنواع التخصصات للمتعلمين بقصد إعدادهم وتأهيلهم للحياة، ليكونوا قادرين على التكيف مع البيئة الحياتية والعملية والإسهام في تنمية مجتمعاتهم، ويعد إعداد الكوادر والمتعلمين من أولويات التعليم الجامعي .(بن عودة ، 2020، صفحة 62)

كما يعتبر الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى الارتقاء بمستواها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لمستوى الخريجين. كما يرتبط مستوى الخريجين بقدرات الطلبة على متابعة وفهم الأسس والمبادئ المهنية

وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائدا ذو منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات اللازمة في المنظمات .(بن عودة ، 2020، صفحة 62)

ولما كان الطالب أحد أهم عناصر مخرجات العملية التعليمية، ولكي تضمن الجامعة رضاه ورضا المجتمع يتوجب عليها تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل الخروج إلى سوق العمل، والتنسيق مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لتوفير فرص العمل لخريجيها، والسعي الحثيث لتحسين مستوى الخريجين باعتبارهم إنتاج الذي يمكن من خلاله الحكم على جودة العملية التعليمية برمتها. حيث يعد الطالب أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية، لأن مؤسسات التعليم العالي أنشئت لخدمته ومن أجله، ومعايير ومؤشرات الجودة المرتبطة بهذا المحور متعددة ومنها (بن عودة ، 2020، صفحة 65، 66):

**1- جودة التكوين:**

ذلك من خلال التعريف بعروض التكوين وكيفية التحكم في تسييرها، وكذا مرافقة الطلبة في التكوين، وتقييم ومراقبة معارفهم وخبراتهم، وتوجيههم نحو الإدماج المهني من خلال تطوير الشراكة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي وتطوير إجراءات لمتابعة تشغيل الخريجين، بالإضافة إلى ضمان جودة التكوين في الدكتوراه وتطوير إجراءات التأطير ومتابعة وإدماجهم في الحياة العملية، وضمان التكوين مدى الحياة من خلال تشجع المتخرجين وحاملي الشهادات لاستئناف الدراسة.

**2- جودة الإدارة:**

يجب أن تتميز إدارة الجامعة بالالتزام نحو تطبيق نظام ضمان الجودة، فهي كمنظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل والشفافية والعدالة، كما ينبغي قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة للسعي نحو التميز والإبداع من خلال قيادة قادرة على التطوير تمنح صلاحيات أوسع وتعزز القدرة على اتخاذ القرارات وتنمي كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات، إضافة إلى تطوير أنظمة معلومات وأنظمة للتحفيز والتدريب والإبداع والقدرة على بناء شراكة فعالة مع المحيط الخارجي وخاصة المستفيدين من المخرجات الجامعية. وبهذا فان نجاح الجودة يتوقف على مدى الالتزام ومبادرة الإدارة العليا ببرامج إدارة الجودة بحيث تكون هناك جودة في العلاقات القائمة بين الإدارة والعاملين وسبل الاتصال وفي اختيار العاملين وتأهيلهم.

**3- جودة الهيئة التدريسية:**

وجود الهيئة التدريسية من العوامل المهمة لجودة التعليم العالي، فأهم ما يتعلق بهذا العنصر ضرورة تنمية مستوى وقدرات الأساتذة بعد التأكد من اختيار الكفاءات القادرة على التواصل مع الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، فتنمية الأستاذ الجامعي مهنيا يفيد في تحسين اتخاذ القرار العلمي والمهني السليم. كما يجب وضع دورات تدريبية مستمرة لإعادة تأهيل الأساتذة وتطوير طرق التدريس وتشجيعه على انجاز الأبحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات، كما ينبغي على الأساتذة التحلي بالأخلاق السامية.

**4- جودة الكتاب الجامعي والمكتبة:**

يجب استخدام أحدث الكتب والمراجع والدوريات في المقررات الدراسية بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، وزيادة حجم أوعية المعلومات في المكتبة المركزية ومكتبة الكلية، وتوفير إمكانية الاتصال بقواعد المعلومات المحلية والإقليمية والدولية، وتسهيل عملية الحصول على المعلومات ومختلف الكتب والمراجع الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب وقدرته على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

**5- جودة الهياكل والوسائل:**

المباني التعليمية وتجهيزاتها محور هام من محاور العملية التعليمية حيث يتم فيها التفاعل بين مجموع عناصرها كما أنها أداة فعالة لتحقيق التنمية المستدامة لما لها من تأثير على جودة التعليم، حيث تشمل المباني التعليمية بتجهيزاتها المادية والمعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، الصوت وغيرها من التجهيزات التي تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

**6- جودة الحياة الجامعية:**

وذلك من خلال وضع إجراءات لاستقبال وتوجيه الطلبة والتكفل بهم، والاهتمام باحتياجاتهم، مع الاهتمام بالنشاطات الثقافية والرياضية وتثمين دور الجمعيات الثقافية والرياضية، بالإضافة إلى ضمان شروط الوقاية والأمن وتوفير الخدمات الصحية للطلبة، والتكفل بهم فيما يتعلق بخدمات الإطعام والسكن والنقل.

## المطلب الثاني: تقييم التعليم العالي

يعتبر تقييم مؤسسات التعليم العالي من أهم الأدوات لضمان الجودة، سنحاول تقديم مفهوم التقييم ومواضيعه والطرق المستخدمة للتقييم.

### أولا: ماهية تقييم التعليم العالي

#### 1- مفهوم التقييم:

يعدّ التقييم ظاهرة إنسانية فردية قبل أن تكون مؤسسية، فعملية التقييم تشتمل على القياس والتقدير، فالقياس يعرف على أنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس، أما التقدير هو تحديد قيمة الشيء، فمن الناحية المثالية يسمح التقييم بإيجاد تقديرات عن السلوك المستقبلي من خلال عكسه لشيء من الترابط بين قدرات الفرد وانجازه، مهاراته وإمكانياته (خالدي، 2020، صفحة 78).

قد أعطي للتقييم في مجال التعليم عدة تعاريف، ويمكن أن نقسمها إلى توجهين التوجه الأول الذي جاء به (Lecointe, 1997) الذي يرتكز على عمليات التقييم، والتوجه الثاني الذي أتى به (Figari, 2006) الذي أولى أهمية لدور التقييم (Monica Roxana, 2010, p. 45).

في عام 1997 قام( Lecointe) في مؤلفه المعنون "رهانات التقييم" بحوصلة الاعمال المنجزة حول تعريف مصطلح التقييم وأعطى له التصنيف الموالي: التقييم يضم الوزن أو المقدار (mesure)، المعنى (sens)، التطور/ القرار (evolution/ decision) وكذلك القيمة (valeur) (Monica Roxana, 2010, p. 46):

- فالتقييم عبارة عن مقدار أو وزن لأنه يسمح بتكميم أو تحديد كميات وفقا لسلم يتم التعبير عنها بالأرقام، وبالتالي يوضح التقييم مقدار التباين أو العلاقة بين وضعية حالية ووضعية مرجوة. ومن هنا جاءت فكرة بناء مرجع للتقييم، الذي يعرف بكونه مجموعة من المعايير، الخصائص، الصفات التي تصف نموذج مثالي يراد الوصول اليه؛
- التقييم عبارة عن معنى (sens) لأنه يهتم بالمعاني (signification)، فهو يعطي شرح وتفسيرات للمقادير المنجزة، والتقييم عبارة عن معنى لأنه يوضح الإتجاه، أين كنا؟ أين نحن الآن؟ ويعين المسار للمستقبل؛
- التقييم عبارة عن تطور أو قرار فهو ليس غاية في حد ذاته، بل يهدف إتاحة التصرف على أساس المعرفة والحقائق (عملية التخطيط والتعديل)، وليس تبرير الأفعال الماضية (عملية الرقابة)؛
- التقييم عبارة عن قيمة لأنه إعطاء واقتراح تقدير لشيء أو شخص ما.

في عام 2006 قام (Figari) بتقديم ثلاث مستويات لفهم دور التقييم في التعليم، وهذه المستويات هي التقييم كنشاط، التقييم كمعرفة، والتقييم كاستجابة اجتماعية، ويوضحها كما يلي (Monica Roxana, 2010, p. 47):

- التقييم كنشاط يخص ماذا يحدث في فعل التقييم عند المُقَيِّم والمُقَيَّم، ويهتم بدراسة الوضعيات واللحظات التي تبرز فيها سلوكيات التقييم، فعملية التقييم تطرح ثلاثة أسئلة: من يُقَيِّمْ، ماذا وكيف نقيم؟
- التقييم كمعرفة يهتم بالإجراءات المعرفية للمُقَيَّم، فالاهتمام بالقياس والتحقق يكون أقل وينصب أكثر على تحليل الإجراءات لفهم معنى نشاطات المُقَيَّم؛
- التقييم كإجابة اجتماعية تشير إلى أن التقييم فعل اجتماعي يستجيب لمتطلبات السياق الاقتصادي والاجتماعي، ومن هنا تكمن أهمية منتجات نظام التعليم كالتشغيلية.

كما نجد تعاريف أخرى للتقييم، منها ما طرحه "بلوم" بأنه : " إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها" وعليه فهو يتعدى إلى التعديل والتحسين والتطوير (خالدي، 2020، صفحة 79). ويعرف كذلك على أنّه" :عملية قياس وتشخيص للأداء في مؤسسات التعليم العالي ووحداتها، ويرتكز على معايير محددة ومؤكدة، ويشير تقييم ضمان الجودة إلى عدد من مقاييس الفعالية والكفاءة محددة بواسطة شركاء ومعنيين متنوعين في التعليم وممثلين من المؤسسة الأكاديمية (أحمد و حسين، 2010، صفحة 48).

نظرا لتشعب مفهوم التقييم بما يخلق اللبس والتداخل مع مفاهيم أخرى تصب في نفس المجرى بعدما تم التطرق لمختلف جوانبه، نأتي الآن لإعطاء تعاريف للمصطلحات المرتبطة به كالاعتماد، التدقيق، الرقابة.

- **الاعتماد:**

يعدّ الاعتماد أحد آليات ضمان الجودة الخارجية الأكثر استخداما، وقد تمّ ادخاله حديثا ضمن مختلف أنظمة التعليم العالي .وهو يلعب دورا أساسيا في محاكاة الدرجات العلمية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي الوطنية مع الدرجات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي العالمية والاعتراف بها، هذا بالإضافة إلى تسهيل انتقال الطلبة والأساتذة عبر الدول وقبول الخريجين في برامج الدراسات العليا لمؤسسات التعليم العالي الأجنبية وانخراطهم في سوق العمل الأجنبي. ويمكن تعريف الاعتماد على أنّه :

جملة العمليات التي تقوم بها جهة خارجية ومستقلة لتوفير الثقة لدى المستفيدين من خدمات مؤسسة التعليم العالي بأنّ المؤسسة التعليمية أو البرامج التي جرى اعتمادها تطبّق باستمرار المعايير التي تضمن جودة خدماتها.وعادة ما ينتهي اجراء الاعتماد باتخاذ قرار منح الاعتماد بدون شروط أو مع بعض التوصيات، وهو صالح لمدة معينة، أو تأجيل قرار الاعتماد بسبب وجود ضعف بالبرنامج أو المؤسسة يمكن تداركه خلال فترة زمنية، وقد يكون القرار رفض طلب الاعتماد. (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 94)

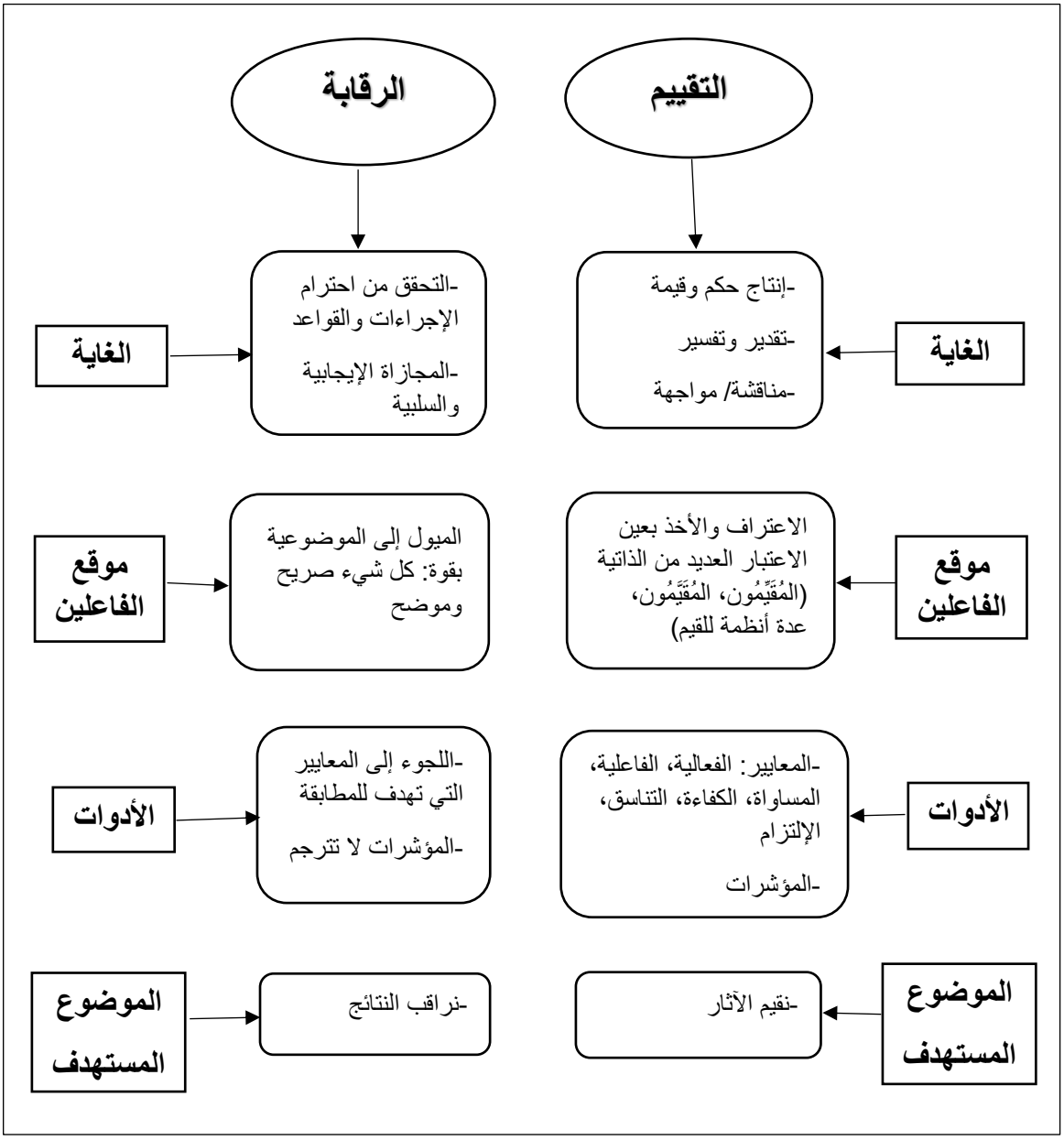
- **التدقيق:**

يمثل التدقيق كذلك أحد أهم آليات ضمان الجودة الخارجية وهو يجرى بواسطة مدققين نظراء خارجيين، ويختلف عن آليتي التقييم والاعتماد في تركيزه على نظام ضمان الجودة الداخلية، فهو يسلط الضوء على رسميات ضمان الجودة مثل نصوص السياسات، القواعد، الاجراءات، الارشادات ومسودات الاجتماعات، كما أنّه لا يركز على المعايير وإنما يقيس مدى قدرة النظام على المتابعة/الرقابة الداخلية لمؤسسة التعليم العالي لإبراز نقاط القوة والضعف فيه .وبمعنى آخر، تفحص آلية التدقيق جميع أدوات واجراءات مؤسسة التعليم العالي التي تساهم في تحسين الجودة والكشف عن مناطق الخلل فيها؛ وبالتالي فهي تنسجم مع هدف التحسين والتطوير لضمان الجودة .وفي الأخير، يمكن القول بأنّ التقييم يتعلق بجودة الأنشطة، في حين يركز التدقيق على جودة آليات ضمان الجودة الداخلية، أما الاعتماد فيشمل إما آلية التدقيق أو آلية التقييم التي تؤدي إلى الاعتراف الرسمي. (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 95)

- **الرقابة:**

عادة ما يرتبط تصور مفهوم التقييم بمفهوم الرقابة، ولقد أعطينا تعاريف لمفهوم التقييم أما الرقابة:" ترتبط بالتحقق من الصحة والدقة والمصادقة، وتتم اعتمادا على نموذج مرجعي، والغاية منها مجازاة وتصحيح الأفعال" (Monica Roxana, 2010, p. 49)، وقد حاول العديد من المؤلفين توضيح الفرق بين التقييم والرقابة ووضع مؤشرات للتمييز بينهما وفقا لغاية كل منهما، التموقع في عملية التقييم وعملية الرقابة، الأدوات المستخدمة وكيفية توظيفها، وأخيرا وفقا لموضوع كل من عملية التقييم وعملية الرقابة، وهذا ما يوضحه المخطط الموالي.

**شكل 7: التمييز بين التقييم والرقابة**




**المصدر:** (Monica Roxana, 2010, p. 51)

من المنطلقات السابقة فإن التعريف الاصطلاحي لتقييم التعليم العالي يضم العناصر التالية (خالدي، 2020، صفحة 87، 88):

- التقييم وظيفة تتمثل في تحديد القيمة (أي أن الوظيفة التقييمية تساوي تحديد القيمة)؛
- التقييم مرادف لإصدار الحكم على المستوى المعني؛

- يعتمد التقييم مبدأ التفويض (التقييم الذاتي، الاستبيانات، قوائم الإحصاء، فرق المراقبة)، بوصفه اعترافا رسميا من هيئة ذات كفاءة لقيمة الأهداف في المؤسسة التربوية (مؤسسة التعليم العالي)، ولقيمة الوسائل التي تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف؛
- التقييم هو الآلية التي من خلالها تدرس البرامج، من أجل مراقبة نجاعتها وفائدتها في تحقيق الغايات والأهداف؛
- التقييم هو تحديد النتائج بواسطة نشاط معين، الغاية منه تحقيق هدف ذي قيمة؛
- التقييم بحث مستفيض مراقب، يهدف إلى الكشف عن قيمة كيان جوهري؛
- التقييم هو جمع المعلومات واستعمالها لاتخاذ قرارات تتصل ببرنامج تربوي.

**2- الحاجة إلى التقييم:**

تقييم مؤسسات التعليم العالي ليس بالقضية الجديدة، بل عرف مجراه في الجامعات الأمريكية منذ 100 عام تقريبا، وفي الدول الأوروبية كانت فرنسا أول دولة بادرت بالتقييم المؤسسي الشامل سنة 1984م، وحاليا أصبح أحد المحاور الأساسية ضمن استراتيجيات ضمان جودة التعليم العالي في معظم الدول. فقد تطور التقييم من مجرد عملية بسيطة تتعلق بتقييم أداء الطالب من خلال الفحص والمتابعة، وتقييم الأداء التعليمي، إلى عملية مركبة تتعلق بتقييم أداء جميع محتويات نظام التعليم العالي (تقييم أداء العملية التعليمية والعملية الإدارية والعملية المجتمعية) من خلال القياس والتحليل المعمق للنتائج، لمعرفة مدى تحمل الجامعات لمسؤولياتها وتحقيقها لأهدافها (شرقي، 2016، صفحة 76).

وللتقييم أهمية كبيرة في هذه المؤسسات، باعتبارها وحدات تنظيمية تشكل جزءا كبيرا من النظام الاقتصادي والاجتماعي وتؤثر فيه وتتأثر به، حتى أن البيئة التي تنشط فيها قد تغيرت، بالخصوص اشتداد المنافسة خاصة بعد دخول الكثير من المؤسسات التعليمية الخاصة في هذا المجال، وهذا ما فرض عليها التوجه نحو التقييم، ومن جهة أخرى هناك عوامل أخرى تدعو إلى ضرورة تقييم مؤسسات التعليم العالي نذكرها فيما يلي (شرقي، 2016، صفحة 76، 77):

- مساءلة مؤسسات التعليم العالي تجاه الدولة ومختلف أصحاب المصلحة (الذين شاركوا في تحديد الأهداف المؤسسية) ؛
- العولمة التي تشجع تنقل الموظفين الأكاديميين والطلاب، وبالتالي ضرورة المقارنة لنظم التعليم العالي، البرامج الدراسية، والدرجات العلمية على الصعيد الدولي؛

- المنافسة العالمية لمؤسسات التعليم العالي من أجل خلق جاذبية التعليم في بيئة متعددة الثقافات والاتجاه نحو التعاون الجامعي؛
- فرصة للتحسين والقضاء على نقاط الضعف المؤسسية

**3- أهداف تقييم التعليم العالي:**

يعتبر تقييم أداء الجامعة مدخلا حقيقيا لتحقيق جودتها من خلال تحقيق العديد من الأهداف، نذكر منها (أحمد و حسين، 2010، صفحة 48)، (القنادلي، 2009، صفحة 119، 120):

- رفع كفاءة أداء العاملين في الجامعة؛
- تحسين مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة لكل من أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية؛
- حصول الجامعة على شهادات الاعتماد والموثوقية لدى كل من يتعامل معها أو يستفيد منها؛
- تغيير مفاهيم واتجاهات إدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو العملية التعليمية مما يضفي عليها مناخا منتجا، حيث تتحدد من خلال عملية التقييم المواقع التي تحتاج إلى تحسين؛
- تقدير الكفاءة الداخلية للمؤسسة والمتمثلة في معرفة مدى التطابق بين المدخلات التعليمية والمخرجات الجامعية، والتي يمكن أن تكون ضعيفة إذا لم يكن هناك تناسب بينهما نتيجة مثلا استخدام أعضاء هيئة تدريس ليسوا على درجة كبيرة من الكفاءة التدريسية والبحثية أو أن يكون المخصص لتنفيذ محتوى البرامج التعليمية غير كاف؛
- تقدير الكفاءة الخارجية للمؤسسة والمتمثلة في معرفة مدى التطابق بين المخرجات الجامعية واحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وبمدى انخراط الخريجين في التنمية وبمستوى المهارات والمعارف المكتسبة من النظام التعليمي

تهدف عملية التقييم بشكل عام إلى التحسين المستمر وتثمين المزايا وتصحيح عيوب الشيء الذي تم تقييمه (الجامعة، الأساتذة، البحوث...). وبصفة عامة، نجد أن بعض مؤسسات التعليم العالي تهدف من وراء عملية التقييم إلى معرفة مدى تحقيقها للأهداف المسطرة، والتي وضعت بشكل يتناسب مع رسالتها ومواردها المتوفرة، والعكس تماما في الجامعات التي تهدف إلى إعتلاء التصنيفات العالمية والتي تركز على مدى معايير التصنيف (بوسنة ، 2021، صفحة 93).

**ثانيا: مواضيع تقييم التعليم العالي**

سنحاول تسليط الضوء حول ما يتم تقييمه في التعليم العالي والفائدة من تقييمه مع تحديد معايير التقييم الجيد، كل هذا يندرج في موضوع التقييم، وهو يضم التقييم حول ما يلي:

### 1- تقييم البرامج التعليمية والتكوين:

يقع تقييم البرامج التعليمية وتقييم التكوين في مستويات مختلفة، فتقييم البرامج التعليمية يهدف إلى تحسين ومضاعفة جودة التكوين المعروض للطلبة، في حين أن تقييم التكوين أكثر أهمية في قيادة الجامعة فالتقييم يكون حول مسار يتوج بشهادة وبالتالي يكون حول مجموعة منظمة من البرامج التعليمية، ظروف الاستقبال، التوجيه، العمل والحياة، وحول النجاح أو الفشل في الدراسات (Monica Roxana, 2010, p. 55).

في سياق التنافسية، فإن تقييم البرامج التعليمية وتقييم التكوين يفيد في زيادة جاذبية الجامعة، ويهدف هذا التقييم إلى (Monica Roxana, 2010, pp. 55, 56):

- تحسيس المؤسسات التعليمية بمسؤوليتها حول عروض التكوين؛
- تحسين الخدمة للطالب من خلال تحسين الأجهزة البيداغوجية، وتسهيل التحصيل المعرفي، وتحسين الممارسات البيداغوجية، فالتقييم يهدف إلى زيادة جودة التعليم؛
- التحكم في التكاليف من خلال ترشيد الإنفاق من خلال تخفيض وإعادة تنظيم الأعداد، تبسيط وترشيد الهياكل التعليمية، تحسيس العمال بالمسؤولية.

بالنسبة لطرق التقييم تبقى كل مؤسسة تعليمية حرة في استخدام الطريقة التي تراها مناسبة: إستبيان، مقابلة، ملاحظة خلال الدروس...وتكون وتيرة التقييم كذلك حسب خيار المؤسسة. المهم أن تأخذ عملية التقييم آراء الطلبة بعين الاعتبار لأنهم الفاعل الأساسي في عملية التعليم، وقد تجد هذه العملية مقاومة من طرف بعض الأساتذة (Monica Roxana, 2010, p. 56).

إن محتوى تقييم التكوين والبرامج التعليمية يعنى بمجالين: التعليم والتعلم، فتقييم ممارسات التكوين (التعليم) تهدف لتقييم الوسائل المقدمة لتحسين الجودة والفعالية من التعليم الجامعي: محتوى المحاضرات، الممارسات، الطرق، الموارد، الأهداف المرجوة، التكوين المعروض للطالب، عدد الشهادات الممكنة، تنوع التكوين، المعابر الممكنة للطلبة الراسبين. أما تقييم البرامج التعليمية (التعلم) فيستهدف: قياس الممارسات المتباينة للقبول في الجامعة والإنتقاءات، مراقبة مكتسبات الطلبة، متابعة الطلبة حول برامج التكوين المقترحة، التحقق من المساعدات ( التوثيق، المكتبات...)، ظروف المعيشة، تربصات الطلبة، الاتصالات الوطنية والدولية مع مؤسسات أخرى. كل هذا للسماح للطالب بالتدرج وتحسين مساره (Monica Roxana, 2010, p. 57).

**2- تقييم الشهادات:**

يعني بتقييم الشهادات، متابعة الخريجين القدامى، وإدماجهم المهني، وتكيفهم مع وظائفهم. إن الاهتمام بمجتمع الطلبة القدماء له أهمية على مستويين: مؤسساتي، علائقي-مهني (Monica Roxana, 2010, p. 58).

على المستوى المؤسساتي، من خلال الاستعلام حول مصير الطلبة القدماء تتمكن المؤسسة التعليمية من الحصول على معلومات مهمة للتصرف داخليا: ما تم إنجازه جيدا، ما يجب تحسينه حول الشهادات المقترحة، مما يسمح بالتجديد الدوري لتأهيل عروض التكوين بما يستجيب لمتطلبات سوق العمل.

على المستوى العلائقي-المهني فإن متابعة الطلبة القدماء يحافظ على العلاقات بين الأقسام والطلبة القدماء ويخلق شبكة من المعارف تساعد وتسهل الإدماج المهني للمتخرجين الجدد (إقتراح وظائف...) كما تسهل التكوين الحالي (إقتراح تربصات...)، فالطلبة القدماء هم المورد الأكثر كفاءة لمساعدة الطلبة الجدد في بناء مشروعهم وخيارات توجيههم من خلال التجارب المعاشة ( جيدة أو سيئة)، ومن خلال نصائحهم، وتقديمهم للفروع والتخصصات... (Monica Roxana, 2010, p. 58)

إن تقييم الشهادات من خلال متابعة الخريجين يتم إنجازه وفقا لفترات مختلفة حسب كل مؤسسة تعليمية على شكل دراسة إستقصائية لدفعة معينة وفقا لتخصصات معينة، وللتفصيل أكثر يمكن الرجوع إلى الفصل الأول حول رصد الإدماج المهني.

**3- التقييم الجماعي والفردي للبحث العلمي:**

على غرار باقي مواضيع التقييم، فإن ثقافة تقييم البحث العلمي منتشرة في مؤسسات التعليم العالي من أجل تحديد كفاءة الأداء العلمي وكفاءة استخدام التمويل المقدم للبحث. وينقسم تقييم البحث العلمي إلى التقييم الفردي للأساتذة الباحثين، والتقييم الجماعي لفرق ومخابر البحث.

يتم التقييم الجماعي لوحدات البحث عادة من طرف الهيئات الكبرى للبحث والتقييم ويتم إنجازه من طرف الخبراء أو الزملاء، من خلال المؤشرات التي تخص (Monica Roxana, 2010, p. 60):

- الأعداد: تركيبة الأعضاء الدائمين وغير الدائمين، مع تقدير تقسيم الأعمال بين الأعضاء ونسبة الباحثين والأساتذة الباحثين الذين ينشرون الأعمال؛
- المبادلات العلمية: الملتقيات، الندوات، الأيام الدراسية، عقود وبرامج وطنية ودولية؛
- التكوين في الدكتوراه؛
- المكتبة: المجموعات، التخزين والمرافق، التوثيق الإلكتروني، العمال؛

- مصلحة الإعلام الآلي؛
- السكرتارية.

بالنسبة للتقييم الفردي للأساتذة الباحثين، يتم إجراءه لسببين (Monica Roxana, 2010, p. 61):

- أسباب علمية: هذا التقييم يسمح لكل أستاذ باحث بإعداد حالة أعماله، وتقدمها وانعكاساتها؛
- أسباب مؤسساتية: هذا التقييم يتيح للجامعيين إمكانية تسليط الضوء على المهام المنجزة في مهنتهم: التعليم، البحث، والمهام الإدارية.

وتتم عملية تقييم الأساتذة الباحثين عندما يطلبون تأهيلا أو ترقية أو تحويل إلى مؤسسة تعليمية أخرى أو طلب عطلة وفي هذه الحالة يكون التقييم عرضي وليس نظامي، كما تتم عملية تقييمهم عندما تطلب هيئات خارجية ذلك وهنا يصبح التقييم نظامي (دوري) (Monica Roxana, 2010, p. 61).

**4- التقييم المؤسساتي للجامعات، وتسييرها واستراتيجيتها:**

بالإضافة إلى تقييم البرامج التعليمية والتكوين، تقييم الشهادات، والتقييم الفردي والجماعي للبحث العلمي، التي تعتبر مواضيع للتقييم في الجامعة، فإن التقييم المؤسساتي يهتم بالتناسق في استراتيجية الجامعة، وضعيتها البيداغوجية والعلمية، محيطها الإقليمي والاقتصادي، وعلاقاتها الدولية (Monica Roxana, 2010, p. 64). ويقصد به تقييم جميع عناصر نظام العملية التعليمية من مدخلات، عمليات، مخرجات والتغذية الراجعة، وغالبا ما يمس المجالات التالية (دباس العبادي، حجيم الطائي، و علي الأسدي، 2008، صفحة 267، 270):

- الرسالة والغايات والأهداف؛
- الحوكمة والادارة؛
- أعضاء هيئة التدريس؛
- البرامج الدراسية؛
- المكتبات ومراكز المعلومات؛
- الجوانب المالية؛
- المباني والمرافق والتسهيلات المتعلقة بالعملية التعليمية؛
- خدمات الطلاب والعاملين؛
- شؤون الطلاب والنتائج؛
- النشاط البحثي؛
- الإعلام؛

- العلاقات المؤسسية مع المجتمع.

فقد عرف المجلس الأعلى للتعليم في الكيبيك سنة 1999 التقييم المؤسساتي على أنه مسار مستمر وتشاوري لمختلف الفاعلين المعنيين، من خلال تحليل وتقدير (كليا وجزئيا) إنجاز المهمة التعليمية للمؤسسة ومجال تدخلها للتكيف مع محيط يتطور باستمرار، وتأسيس اتخاذ القرار وتقديم تقرير للمجتمع. فالتقييم المؤسساتي يشمل تقييم الجامعة لذاتها (التقييم الذاتي)، مع الإشارة إلى أهمية تحسيس الفاعلين المعنيين بمسؤوليتهم الجماعية (Monica Roxana, 2010, p. 65).

كما يتم التقييم المؤسساتي خارجيا من طرف وكالات مستقلة ومعترف بها، ويقود هذا التقييم إلى الاعتماد الشامل للجامعة، ويكون للتقييم المؤسساتي الخارجي آثارا إذا ساهم في مساعدة المؤسسة على تعلم التساؤل حول نتائجها ومنطق تشغيلها، وحول المشاكل التي تواجهها والإجراءات التصحيحية اللازمة لتوجيه الفعل نحو النتائج المرجوة (Monica Roxana, 2010, p. 65).

**ثالثا: طرق تقييم الجودة**

تعتمد هيئات ضمان الجودة في تقييم الجودة على ثلاث طرق أساسية، هي :التقييم الكمي، التقييم من قبل النظراء والتقييم من طرف الطلبة.

**1- التقييم الكمي** (IIEP-UNESCO, 2011, pp. 43, 48):

عادة ما تعمد هيئات ضمان الجودة التي تهدف إلى اختبار مدى التزام مؤسسات التعليم العالي سواء بالحد الأدنى من المعايير أو معايير التميز، إلى الاعتماد على التقييم الكمي نظرا للمزايا العديدة التي يتميز بها، نذكر في مقدمتها :ضمان الشفافية، اضفاء الجانب الموضوعي في عملية التقييم والحد من الجانب الذاتي الذي عادة ما يظهر في تقييم الأقران، وخاصة في الدول التي يكون فيها تحديد المقيمين الأقران المؤهلين صعبا .وتمر عملية التقييم الكمي بالخطوات التالية:

**أ.** الطلب من مؤسسات التعليم العالي اظهار مدى تطبيقها للمعايير الكمية الموضوعة؛

**ب.** الطلب من المقيميين الأقران فحص مدى التزام مؤسسات التعليم العالي بتطبيق المعايير؛

**ت.** واظهار النتائج في شكل كمي.

وتعدّ مؤشرات الأداء، الأداة الأساسية للتقييم الكمي، فهي تساهم في:

- التمكين من القيام بعملية المساءلة؛
- المساعدة في القيام بعملية مقارنة الأداء بين المؤسسات المماثلة؛

- توفير معلومات عن الأداء والتي يستفاد منها في توجيه عملية تحسين أداء مؤسسة التعليم العالي وتنفيذ الاستراتيجية بفعالية؛
- توفير معلومات للجمهور عن درجة تحقيق الهدف المسطر والاستخدام الأمثل لموارد مؤسسة التعليم العالي؛ وصياغة السياسات.

إلا أنه توجد بعض الأطراف المعارضة، على استخدام مؤشرات الأداء في اجراءات ضمان الجودة، من منطلق ارتباط أداء مؤسسات التعليم العالي أو جودة البرامج بعوامل عديدة، وليس من السهل أخذها كلها بعين الاعتبار في التقييم .ولذلك، يجب أن يتبع كل تقييم كمي بتقييم من قبل الأقران (تقييم كيفي).

**2- التقييم من قبل الأقران أو النظراء:**

يقصد بالنظراء الجهات المختصة أو هيئات الاعتماد، حيث يعمل هؤلاء كمراقبين خارجيين بهدف التعرف على جوانب القوة والضعف في برنامج ما، وتقييم خطط العمل بفاعلية تفوق تلك التي يتمتع بها المشاركون في البرنامج، وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية وخبراتهم وتجاربهم السابقة مع برامج مماثلة، ويتم ذلك غالبا من خلال (خالدي، 2020، صفحة 92، 93):

**أ.** تشكيل لجنة من المقيمين الخارجيين المختصين بكل مجال من مجالات التقييم؛

**ب.** قيام اللجنة بزيارة للكلية لفترة تتراوح من أسبوع إلى أسبوعين (مراجعة ميدانية) تقوم من خلالها بدراسة تقرير التقييم الذاتي والاجتماع مع لجنة التقييم الذاتي المختصة بالكلية وعقد اللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة والتعرف على أنشطة البرنامج من خلال الزيارات الميدانية، وبعدها تعد تقريرا بالنتائج التي تنتهي إليها؛

**ت.** عدم حصر لجان التقييم الخارجي على الدور الاستشاري فقط، بل تخطي ذلك إلى إسهام ملحوظ عند تقييم البرنامج في مساعدة الجامعة ولجان التقييم الذاتي على التبصر في أمورها بوضوح أكثر، ومحاولة الارتقاء ببرنامج الجامعة إلى أعلى المستويات.

غالبا ما ينتقد التقييم من قبل النظراء من ناحية بروز الجانب الذاتي أثناء تنفيذ اجراءات ضمان الجودة، وللحد من ذلك ينبغي على المقيمين الاستناد على دليل التقييم حتى تكون أحكامهم موثوق فيها وأن يتوصلوا إلى نتائج متفق عليها.

**3- التقييم من طرف الطلبة:**

ظهرت هذه الطريقة للتقييم في الستينيات من القرن الماضي في شمال أمريكا، من منطلق أن الطلبة هم أهم طرف في النظام التعليمي، وأن جودة التعليم المقدمة من طرف الأساتذة متوقفة على درجة تلقيهم

واستيعابهم لمضمون المنهاج، وفي النتيجة هم أهم طرف في عملية التقييم، والتي تتم غالبا عن طريق استبيان يقدم لهم في نهاية الفترة التعليمية للسنة أو السداسي، ويتم تحضير أسئلة الاستبيان مع الأستاذ لضمان درجة معينة من الموضوعية في الإجابات. وتهدف هذه الطريقة إما إلى وضع حد لنظام تعليمي غير جيد، أو التعديل والتحسين البيداغوجي والمنهجي (بوسنة ، 2021، صفحة 89).

**المطلب الثالث: التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي**

يعتبر التقييم الذاتي عنصر أساسي في ضمان الجودة الداخلية وكذا نقطة انطلاق ضمان الجودة الخارجية، وفيما يلي سنقدم مفهوم التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي، أهدافه، وإجراءاته.

**أولا: ماهية التقييم الذاتي**

**1- مفهوم التقييم الذاتي:**

أعطيت للتقييم الذاتي جملة من التعاريف، نذكر منها مايلي:

يعرّف التقييم الذاتي على أنّه: "إجراء دوري ومستمر يمارس من قبل موظفي مؤسسة التعليم العالي لقياس نتائج مختلف أنشطة مؤسسة التعليم العالي، وينتهي بتقديم تقرير تستند عليه هيئات ضمان الجودة الخارجية في عملية اعتماد مؤسسة التعليم العالي" (HARZALLAH, 2013, p. 2).

يعرّف أيضا على أنّه: "إجراء داخلي في المؤسسة يستخدم خلال فترات منتظمة لتحليل مستوى الجودة. وهذا الإجراء يسمح خصوصا بفحص وضع المؤسسة مقارنة بما ورد في إطار مرجع جودتها. كما يستخدم التقييم الذاتي أيضا لتحديد مدى التقدم في أنشطة المؤسسة مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصياتها والبيئة المحيطة بها. وينتج عن إجراء التقييم الذاتي تقرير تستفيد منه الأطراف الداخلية للمؤسسة ويستند إليه كوثيقة مرجعية لإجراء التقييم الخارجي"(CIEP, 2012) .

وبناء على هذه التعاريف، يمكن أن نستخلص مايلي (رقاد و لعكيكزة ، واقع جودة التكوين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة: دراسة حالة جامعة سطيف1، 2020):

- التقييم الذاتي هو إجراء داخلي تقوم به مؤسسة التعليم العالي؛
- التقييم الذاتي يكشف نقاط القوة والضعف في أنشطة المؤسسة، وينتج المحاور التي ينبغي تحسينها؛
- التقييم الذاتي يستند إلى إطار مرجعي للجودة؛
- التقييم الذاتي يقوم على مشاركة الأطراف ذات المصلحة الداخلية للمؤسسة (أساتذة، العمال التقنيين الإداريين، الطلبة)؛

- ينتج عن إجراء التقييم الذاتي تقرير يقدم للتقييم من قبل هيئة خارجية؛
- والتقييم الذاتي يتم بصفة دورية.

**2- مبررات توجه مؤسسات التعليم العالي نحو التقييم الذاتي:**

تعود الحاجة الملحة لاستخدام إجراء التقييم الذاتي بشكل دوري ومستمر في مؤسسة التعليم العالي إلى جملة من الأسباب، نذكر منها (مصطفى ع.، 2012، صفحة 472):

- التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم التعليم العالي ومؤسساته؛
- إدراك مسؤولي التعليم العالي بأهمية التقييم في المساءلة والمحاسبة والمراقبة لمدخلات وعمليات وأنشطة ومخرجات التعليم العالي وتحسين مستوى أدائها؛
- الحاجة إلى معرفة المستويات والمؤهلات العلمية للجامعات والاعتراف بالشهادات؛
- انتشار أنواع غير تقليدية في برامج التعليم العالي منها الجامعات الالكترونية والمفتوحة الأمر الذي تطلب ضبط الجودة وتسهيل عملية الاعتراف واعتماد الجامعات.

**3- مرتكزات التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي:**

يقوم إجراء التقييم الذاتي على جملة من الافتراضات الأساسية، نذكر منها (رقاد و لعكيكزة ، واقع جودة التكوين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة: دراسة حالة جامعة سطيف1، 2020):

- تقع مسؤولية إجراء التقييم الذاتي على الجامعة نفسها أو البرنامج نفسه؛
- من مصلحة المؤسسة التعليمية أن تجري تقييما ذاتيا وموضوعيا وعلميا لبرامجها أو برنامجها طبقا لإطار معايير التقييم التي ترتكز عليها هيئة ضمان الجودة؛
- يراعى عند إعداد تقرير التقييم الذاتي الابتعاد عن السرد الإنشائي والالتزام بالخطوط العريضة التي يوفرها هذا البحث وضمن المساحات المتاحة لذلك، والاعتماد بشكل رئيسي على أسلوب التحليل واستخلاص النتائج المبنية على الحقائق مع توفير الأدلة والأمثلة الداعمة؛
- ينبغي مراعاة الدقة والموضوعية والشفافية عند إعداد التقرير، فالمعلومات غير الصحيحة ستنعكس سلبا على نتيجة التقييم؛
- قد تستغرق عملية التقييم الذاتي فترة أربع إلى ستة أشهر؛
- ويجب أن يؤدي تقرير التقييم الذاتي إلى تحديد استراتيجيات لتطوير مكامن القوة ومعالجة مواطن الضعف والمشكلات.

**ثانيا: أهداف التقييم الذاتي**

يهدف عموما إلى قياس الانحراف بين الوضع الحالي والوضع المستهدف، ويعدّ تفسير هذا الانحراف جوهر عملية التقييم. ويمكن تقسيم أهداف إجراء التقييم الذاتي إلى: أهداف عامة، أهداف مباشرة وأهداف غير مباشرة (رقاد و لعكيكزة ، واقع جودة التكوين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة: دراسة حالة جامعة سطيف1، 2020).

**1- أهداف عامة:**

تتعلق بمراجعة الأداء العام للجامعة وكلياتها؛ الإشارة إلى أوجه الضعف في هذا الأداء تمهيدا لتحديد التوجهات المستقبلية لتحسينه وتطويره؛ ووضع استراتيجيات مرحلية لضمان الجودة والوصول إلى معاييرها المعتمدة.

**2- أهداف مباشرة:**

وتتعلق بتوضيح رسالة الجامعة ومهامها وأهدافها لكافة العاملين فيها من أجل الالتزام بها؛ ترجمة أهداف الجامعة وكلياتها إلى معايير ومؤشرات الأداء ونتائج متوقعة ممكنة وواضحة؛ تحليل مكونات الجامعة وبرامجها وعملياتها ونشاطاتها استنادا إلى المعايير الموضوعة، تحديد نقاط القوة وطرق تعزيزها ونقاط الضعف وطرق معالجتها؛ تقويم مستوى أداء وفاعلية البرامج الأكاديمية مقارنة بالأهداف المعلنة لكل برنامج وكفاءته في تحقيق رسالة الجامعة؛ تقديم التوصيات من أجل التطوير وتحسين الأداء؛ تحديد الأنشطة والأعمال المؤدية إلى تحقيق التوصيات.

**3- أهداف غير مباشرة:**

وتتمثل في تكوين خبرة في التقييم من خلال التعلم الذاتي عبر الممارسة؛ وتكوين منهجية وآلية عمل لتقييم الأداء بصورة دائمة.

**ثالثا: مراحل اجراء التقييم الذاتي**

تشمل ثلاثة مراحل أساسية، هي (رقاد و لعكيكزة ، واقع جودة التكوين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة: دراسة حالة جامعة سطيف1، 2020):

**1- مرحلة التمهيد أو الإعداد:**

تقوم على إرساء ثقافة حقيقية للتقييم من خلال توفير عناصر أساسية تؤثر مباشرة على إجراء المراحل الموالية، ومن بين هذه العناصر نذكر: نظام الإعلام الآلي، الوثائق الرسمية الضرورية، الوثائق المرجعية المستعملة وتحسيس الأطراف المشاركة (أساتذة، طلبة، عمال، الدعم والإسناد).

**2- مرحلة التجسيد:**

تتكون من ثلاث مراحل جزئية، تتمثل في:

- **مرحلة التحضير:**

تشمل تكوين لجنة تقييم ذاتي. وهناك على الأقل رؤيتين فيما يخص اشراك مسؤولي المؤسسة في هذه اللجنة، فعلى غرار أنّ إدماجهم سيوفر الدعم والحصول على المعلومة بكل سهولة، ويضفي مصداقية أكثر على اللجنة في نظر الجهات المعنية الأخرى، فإنه في المقابل يمكن لإدماج مسؤولي المؤسسة أن يكون غير مجد في نظر الأطراف المعنية الأخرى التي ترى في ذلك تدخلا للإدارة في عملية التقييم. وعليه، يجب الابتعاد عن كل اختيار من شأنه أن يفقد الثقة في انجاز عملية التقييم الذاتي. كما يتعين أن يتلقى كل عضو في لجنة التقييم الذاتي من إدارة المؤسسة قرار تعيين، لتقوية مصداقية اللجنة، وضمانا لنجاح عملية التقييم الذاتي. هذا بالإضافة إلى توفير الموارد المناسبة واعتماد الشفافية في نشر المعلومات وإجراء الاجتماعات بين كل المشاركين، محددين الهدف والطريقة والأشخاص المكلفين بالعملية.

- **مرحلة الانجاز:**

يتم خلالها، تحديد خطط العمل المتكونة أساسا من زيارات واجتماعات دورية ورزنامة النشاطات، وتشخيص مصادر الإعلام وجمع المعلومات وتحليلها ليتم في الأخير إعداد تقرير التقييم الذاتي.

- **مرحلة إعداد تقرير التقييم الذاتي:**

هو عبارة عن وثيقة وصف وتحليل في آن واحد، لأنه يعطي نظرة شاملة ونقدية للميادين المدروسة من خلال تحديد نقاط قوتها ونقاط ضعفها. ويسلم هذا التقرير للمسؤول الأول للمؤسسة التي تمّ تقييمها الذي يقبله أو يطلب تعديلات، وفي جميع الحالات يجب أن يصادق عليه، كما يمكن أن يكون مطلوبا من طرف الوزارة الوصية أو من طرف وكالة التقييم الخارجي. وعادة ما يكون تقرير التقييم الذاتي سريا، غير أنه يجب نشر النتائج وتبليغها إلى الأطراف المشاركة لتحسيسهم بالجهود الواجب بذلها في الفترة القادمة، وعلى مدير المؤسسة اتخاذ التدابير اللازمة لنشر ملخصات أو فقرات من التقرير الذاتي.

**3- مرحلة التحسين:**

يتم خلالها التكفل بمحاور التحسين المتصدرة خلال مرحلة التقييم الذاتي.

## المبحث الثالث: مسار تقييم التعليم العالي في الجزائر

إن الإصلاحات المتواصلة من حيث هيكلة التكوين وعلى مستوى محتويات التعليم وإدارته من خلال تطبيق ل.م.د تضع نظام التعليم العالي في الجزائر أمام تحدّيات كبرى تتطلب تقييم فعال يسمح بتوجيه هذه الإصلاحات نحو الحاجات الجديدة للتكوين نسبة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية، فلا شك أن بعد عقدين تقريبا من تطبيق هذا النظام وزيادة الأعداد المتخرجة منه ستؤثر على العلاقة بين التعليم والعمل في الجزائر، وبالتالي فان مسارات الإدماج لن تبقى مستقرة وستتغير إثر هذه الإصلاحات، بالإضافة إلى التغيّرات في خصائص سوق العمل في السنوات الأخيرة إثر تغيّرات الظروف الاقتصادية وسياسات التشغيل. لذلك لابد من التقييم المستمر لمسار الإصلاح.

سنحاول في هذا المبحث توضيح هذا المسار منذ ارساء نظام ضمان جودة التعليم العالي الذي كان ركيزة لعمليات التقييم التي جاءت بعد إصلاح ل م د، كما سنحاول ابراز محاولات التقييم الخارجي من خلال رصد الإدماج المهني وتبيين أهميته في مسار التقييم وضمان جودة التعليم العالي.

### المطلب الأول: إرساء نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر

تعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة إذ بدأ الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي لأول مرة بموجب قانون توجيه التعليم العالي في 13/ 02 / 2008 الذي كرس امكانية فتح مؤسسات التعليم العالي الخاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء اللجنة والتحضير لإنشاء لجان أخرى تهتم بالترخيص والاعتماد. وقد أسند للجنة الوطنية للتقييم (CNE) مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة، ووضع مجموعة من الشروط الواجب احترامها من قبل مؤسسات التعليم العالي وفي حالة عدم احترامها يقوم وزير التعليم العالي بسحب الترخيص (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 179).

كما برزت بوادر إقامة نظام ضمان الجودة في الجزائر عندما قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنظيم الندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ01 و 02 جوان 2008 ، والتي كانت تحت عنوان" :**ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات**"، والذي شارك فيه إلى جانب أساتذة جامعيين خبراء من البنك الدولي، اليونسكو، الاتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية .وقد أوصى الملتقى بحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في

مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، 2014، صفحة 179).

لدعم هذه التوصيات واصلت الجزائر مشوارها في إرساء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالمشاركة في مشروع ضمان الجودة الداخلية لجامعات البحر المتوسط (Aqi-UMED) الذي كان الركيزة في هذا المجال، وفيما يلي سنتطرق إلى هذا المشروع ونتائجه التي ساهمت في تبني الجزائر نهجها الخاص في ضمان الجودة.

**أولا: مشروع ضمان الجودة الداخلية لجامعات البحر المتوسط (Aqi-UMED)**

انطلق المشروع الاروبي (Aqi-UMED) الذي كانت الجزائر طرفا فيه سنة 2010 وانتهى في جانفي 2013. تم تمويل هذا المشروع من طرف المفوضية الأروبية في إطار برنامج (Tempus) لدعم عصرنة التعليم العالي وإنشاء فضاء تعاون بين الدول المحيطة بالإتحاد اللأروبي، حيث بلغت ميزانية تمويل هذا المشروع نحو 874988 أورو. هذا المشروع موجه للدول المغاربية الثلاثة ( الجزائر، المغرب، تونس) ويرتكز على مشاركة التجارب بين مؤسسات شمال وجنوب البحر الأبيض المتوسط. كان الهدف منه تنمية وتطوير ممارسات ضمان الجودة في جامعات الدول الشريكة، واعطاء الأولوية في العمل للتقييم الداخلي لمختلف مهام الجامعة (التكوين، البحث، الحوكمة، خدمة الجماعات والتنمية الاجتماعية والاقتصادية). كما هدف المشروع لتعزيز الانسجام مع التطورات الدولية والأروبية لأنظمة التعليم العالي (Musette, 2018, pp. 52, 53).

تتكون اللجنة التوجيهية للمشروع من شركاء من الجهة الأروبية من ثلاث دول: بلجيكا، إسبانيا وفرنسا. ومن جهة جنوب البحر الأبيض المتوسط استفادت عشر مؤسسات التعليم العالي من هذا المشروع، فإلى جانب مؤسسات التعليم العالي المغربية والتونسية نذكر مؤسسات التعليم العالي الجزائرية التي شاركت في هذا المشروع: المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي بوهران، جامعة محمد بوقرة بومرداس، جامعة الاخوة منتوري بقسنطينة. بالإضافة لمشاركة جامعات الدول الاروبية الشريكة، شاركت كذلك وكالتين اروبيتين للتقييم في هذا المشروع " الوكالة الإسبانية" و" الوكالة الفرنسية"، كما كانت الوكالة الجامعية للفرنكوفونية شريكا دوليا في هذا المشروع الذي كان تحت قيادة الشريك الدولي "المركز الدولي للدراسات البيداغوجية". حيث أن لكل شريك ممثل واحد وبهذا يبلغ أعضاء اللجنة إلى أكثر من 20 شخص (Musette, 2018, p. 53).

نتيجة لهذا المشروع تم تكوين سبعين شخص من عشر جامعات، وتم إعداد مرجع الجودة المشترك بين الدول المغاربية، وإجراء التقييم الذاتي للمؤسسات اعتمادا على هذا المرجع. حيث مر انجاز مشروع (Aqi-UMED) على المراحل التالية (Musette, 2018, pp. 54- 56):

- زيارات دراسة للوكالات الأروبية للتقييم (جوان 2010)؛
- زيارات دراسة في جامعات أروبية (أوت– أكتوبر 2010) والورشات الوطنية للتكوين حول ممارسات التقييم الداخلي في كل من المغرب، الجزائر وتونس؛
- إعداد مرجع للتقييم الذاتي من طرف الجامعات المغاربية، تم تحضيره بعد تحليل مختلف المراجع الاروبية والمغاربية، وتكييفه للمؤسسات المعنية مع مراعاة خصوصياتها؛
- انتاج التقييم الذاتي للجامعات المغاربية الشريكة وإنتاج تقارير التقييم الذاتي. والأفعال الواجب إنجازها لتحقيق هذه العملية تتجسد في : تكوين واعلام المجموعة التوجيهية و الفاعلين المعنيين، تشخيص المعلومات المتاحة والقابلة للاستغلال، الجمع المحدود للمعلومات وسلسلة المقابلات وأخيرا تحرير التقرير. بالنسبة للتقنيات المستخدمة لجمع المعلومات في حالة الجزائر هي الاستبيان، تحليل الوثائق، والمقابلة لاستكمال المعلومات المتاحة لإنجاز التقييم الذاتي. حيث شملت عملية التقييم : التقييم البرامجي والتقييم المؤسساتي، وتمت على خمسة أجزاء لبرنامج واحد بالنسبة لجميع الجامعات المشاركة، حيث خص التقييم التسيير البيداغوجي، نظام المعلومات، التشغيلية، الإطار المعيشي للطلبة ومركز الموارد المعلوماتية ( المكتبات، فضاءات الأنترنيت...)؛
- في الأخير تم تنظيم ورشات وطنية للحوصلة والإسترجاع في كل من تونس المغرب والجزائر.

**ثانيا: الجزائر تبني نهجها في ضمان جودة التعليم العالي**

ان النموذج الخاص الذي تبنته الجزائر يعتمد على التجارب الدولية ويأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني، وقد تمّ تبني ضمان الجودة الداخلي، كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجي والذي تمّ تأجيله إلى وقت لاحق مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني .وقد أعطي للتقييم الذاتي، الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي، كما تمّ تكوين المسؤولين وخبراء التقييم، حيث تم انشاء كل من:

- المجلس الوطني لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني ومؤسسات التعليم العالي(CNEVAL) تبعا لقانون التعليم العالي سنة 2008، وتم اصدار المرسوم التنفيذي سنة

2010 ، وتمت اقامتها سنة 2012. تهتم هذه اللجنة بتقييم التشغيل الإداري، البيداغوجي والعلمي للمؤسسات المعنية مقارنة بالأهداف التي حددت لها (Musette, 2018, p. 49).

- اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجب القرار الوزاري رقم 167 الصادر يوم 31 ماي 2010 من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. تتشكل من خبراء، أساتذة وإطارات ساميين من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تهدف لدعم تطوير ممارسات ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية ومتابعتها ودفعها للعمل نحو التقييم الداخلي من أجل تحسين الحوكمة (Musette, 2018, p. 50)

**1- اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة**

تم إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES) بهدف إثارة اهتمام ودعم مؤسسات التعليم العالي لتطبيق أفضل الممارسات المؤسسية والبرامجية، وذلك في إطار ما أسند لها من مهام (عباس، 2020، صفحة 180، 181):

- إعداد منظومة وطنية لمعايير ومؤشرات ضمان الجودة؛
- تحديد معايير اختيار الجامعات النموذجية ومعايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة فيها؛
- إعداد برنامج إعلامي موجه للجامعات وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل جامعة؛
- تحديد برنامج لتطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه؛
- متابعة تأسيس خلية ضمان الجودة (CAQ) على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي؛
- تكوين مسؤولي خلايا ضمان الجودة (RAQ) على كيفية تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقا لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي،
- وضع معايير قياس الجودة (Referentiel) واعتمادها كوسائل لقياس الأداء.
- من مهام اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة إعداد مرجع لضمان الجودة،

من أهداف اللجنة الوطنية لضمان الجودة إقامة عملية التقييم الداخلي لمؤسسات التعليم العالي بالتركيز على برنامج دراسات وبالاعتماد على نواة من مؤسسات التعليم العالي الممثلة وعلى المهام الأساسية للجامعة (التكوين، البحث، خدمة المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية)، وباقي الأهداف تتمثل في (Musette, 2018, pp. 50, 51):

- تحديد مراجع الجودة انطلاقا من تحليل السياق وتعداد الحاجات الحقيقية؛

- فحص الاختلالات عن المرجع المحدد في اطار عملية التقييم الداخلي؛
- اتخاذ إجراءات التحسين؛
- المصادقة على العملية وعلى المراجع، مع احداث التعديلات الضرورية؛
- تعزيز القدرات في ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.

بعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين والذي توج بزيارات ميدانية لبعض الدول الأوروبية، تم الشروع في تدريب المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى كل الجامعات ضمن برنامج تكويني على مستوى الندوات الجهوية الثلاث .وبتاريخ 26 جانفي2014 أعلنت اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة.

**2- المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي**

بدأت المعالم الأولى في مسار ضمان الجودة في 2014 بتحضير المرجع الوطني لتطبيق نظام ضمان الجودة بمشاركة مسؤولي ضمان الجودة، ثم تم تعميمه وتكييفه سنة 2015. يعتبر تبني المرجع الوطني لضمان الجودة من خلال ايداعه الى رؤساء المؤسسات خلال الندوة الوطنية، خطوة تاريخية في مسار ضمان الجودة في الجزائر. (Lerari, Juillet 2017, p. 5)

يعرف مرجع الجودة (Référentiel Qualité) على أنه: "جملة أهداف تعدها مؤسسة التعليم العالي تحسبا للتقييم الذاتي ليكون بمثابة دليل اندماج إدارة المؤسسة في مسار الجودة" . ويعرف أيضا على أنه: "وثيقة يحدد فيها مفهوم الجودة المعتمد في مؤسسة التعليم العالي وبشكل مفصل، وفي كثير من الأحيان ما ينظم في شكل ميادين خاصة بالأنشطة الرئيسية لمؤسسة التعليم العالي. كما يعرف على أنه: "مجموعة القيم و/أو الأهداف التي تتوخاها المؤسسة في إطار مهامها للاستجابة لمتطلبات أصحاب المصلحة، ويمكن أن يتفرع إلى مجموعة من المعايير والمقاييس مصحوبة بقواعد التفسير" (لعكيزة و رقاد، 2020).

أما فيما يتعلق بالمرجع الوطني لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، فيمكننا تعريفه على أنه: "وثيقة تحدد فيها جملة من المراجع، تمثل الأهداف التي تصبوا إلى تحقيقها في كل ميدان من ميادين مؤسسة التعليم العالي لتحسين جودة مخرجاتها، ويضم كل مرجع بدوره جملة من المعايير التي تحدد ما يجب القيام به من أجل تجسيده، وأدلة إثبات لقياس مستوى الانجاز لكل معيار، وعلاوة على هذا فإن كل المراجع يتم إكمالها بقواعد التفسير التي تساعد على تفسيرها " (لعكيزة و رقاد، 2020).

من خلال هذا التعريف نستخرج مفهوم كل من (Musette, 2018, pp. 54, 55) :

- **الميادين والمجالات:**

تعرف محيط المرجع الوطني لضمان الجودة، كما تعرف قطاعات وأنواع النشاطات التي تقوم بها مؤسسة التعليم العالي والتي تكون موضوع التقييم، فمثلا ميدان التكوين هو قطاع نشاط أساسي ينقسم إلى عدة أنواع من النشاطات والتي تشكل المجالات السبعة لميدان التكوين.

- **المراجع:**

يتشكل كل مجال من مجموعة من المعايير حيث تعرف بأنها الترجمة بالأفعال لقيمة ما وهدف ما للمؤسسة، يعني التعبيرفي صياغة المرجع عن الأفعال الواقعية التي تقود إلى أحسن مستوى ممكن لتحقيق وإنجاز هذه القيمة وهذا الهدف.

- **المعايير:**

هي العناصر الكمية أو الكيفية التي تسمح بتقدير مستوى انجاز المرجع، أي هي الوسيلة المختارة لإنجاز الغاية ( المرجع).

- **الأدلة:**

الدليل هو العنصر الذي يسمح بإثبات الإنجاز الفعلي للمعيار ومستوى إنجازه وكفاءته.

الجدول الموالي يوضح مكونات المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (RNAQES):

**جدول 12: مكونات المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (RNAQES)**

| الميدان | المجالات | عدد المراجع | عدد المعايير | عدد الأدلة |
|---|---|---|---|---|
| **التكوين** | 1. وضع عروض التكوين وقيادتها | 23 | 49 | 108 |
| | 2. مرافقة الطالب في تكوينه | | | |
| | 3. تقييم ومراجعة الموارد التعليمية | | | |
| | 4. مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة | | | |
| | 5. التوجيه والإدماج المهني | | | |
| | 6. التكوين في الدكتوراه | | | |
| | 7. التكوين المتواصل | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **البحث العلمي** | 1. تطوير، هيكلة وتنظيم البحث العلمي | 17 | 32 | 55 |
| | 2. العلاقات والشراكات العلمية | | | |
| | 3. تثمين البحث العلمي | | | |
| **الحوكمة** | 1. نظام المعلومات | 27 | 53 | 181 |
| | 2. شروط إعداد السياسات | | | |
| | 3. تنظيم وقيادة المكونات والمصالح | | | |
| | 4. إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام | | | |
| | 5. مقاربات الجودة | | | |
| **الحياة الجامعية** | 1. الاستقبال والتكفل بالطلبة والموظفين | 14 | 25 | 71 |
| | 2. الأنشطة الثقافية والرياضية | | | |
| | 3. ظروف الحياة والعمل والدراسات للجهات الفاعلة في الجامعة | | | |
| | 4. المسؤولية المجتمعية | | | |
| **الهياكل القاعدية** | 1. الهياكل الإدارية | 17 | 19 | 38 |
| | 2. الهياكل البيداغوجية | | | |
| | 3. الهياكل العلمية والخاصة بالبحث | | | |
| | 4. الهياكل الخاصة بالاستضافة | | | |
| | 5. الهياكل الرياضية والثقافية | | | |
| **العلاقة مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي** | 1. المشاركة في تنمية الجماعات المحلية | 14 | 22 | 70 |
| | 2. العلاقة مع الشركات | | | |
| | 3. البحث والتطوير | | | |
| | 4. التكوين والمتابعة | | | |
| **ميدان التعاون** | 1. سياسة الانفتاح على العالم | | | |
| | 2. الشراكة والحركية | | | |
| | 3. تبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد | | | |

**المصدر** : (عباس، 2020)

من خلال الجدول 12، يمكن ملاحظة أن ميادين المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي عنيت بتقييم أداء جميع الوظائف الرئيسية للمؤسسات الجامعية سواء الأداء الأكاديمي، وهو ماعبر عنه بالخصوص ميدان التكوين وميدان البحث العلمي، والأداء الإداري خاصة ما تعلق منه في ميدان الحوكمة والهياكل القاعدية، والأداء المجتمعي من خلال ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي. ونلاحظ كذلك من خلال الجدول أن ميدان التكوين حظي باهتمام كبير سواء من خلال حجم المجالات أو المراجع التي إحتواها، وهذا ما يفسر الرغبة في تعزيز إصلاح ل م د على مستوى التكوين، والتحقق من تحقيق مختلف الأهداف والغايات التي تم تسطيرها عند الالتزام بهذا الإصلاح، وتقصي أي نقص أو خلل في ذلك ليتم معاينته وتحسينه في ضمان جودة تكوين الطالب الجامعي (خالدي، 2020، صفحة 173).

بعد هذه الخطوة في إرساء نظام ضمان الجودة في الجزائر بالخصوص عند انشاء المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة، تلتها إنجازات أخرى لتقييم التعليم العالي في الجزائر، كما سنراه في الأجزاء الموالية من هذا المبحث.

**المطلب الثاني: التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل م د –سنة 2016–**

بعد مضي أزيد من عشرة سنوات على تطبيق نظام ل.م.د، يأتي مسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تقييم الاستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة (2004– 2013)، والتي تتضمن في أحد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق نظام ل.م.د، حيث تجسد هذا المسعى من خلال انعقاد الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د أيام 12 و 13 جانفي 2016. (بن عويدة، 2019، صفحة 167)

فلقد أظهرت السنوات الاولى من تطبيق النظام الجديد الحاجة للتقييم لتقدير ما تم إنجازه وحصر الاختلالات لتصحيحها، فعقدت ندوة دولية في شهر ماي 2007 لتقييم المسار في سنواته الثلاث الأولى. وعقدت جلسات وطنية سنة 2008 خصصت لاجراء تقييم مرحلي لتطبيق هذا النظام. وفي جانفي 2016 عقدت الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د والوقوف على نقاط القوة والضعف لتعزيز المكتسبات ومعالجة النقائص. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 7)

ان اجراء تقييم مرحلي في بعده المزدوج الاستراتيجي والعملياتي لمسار تطبيق اصلاح التعليم العالي، بعد مرور ما يزيد عن عشر سنوات من وضعه حيز التنفيذ، بات ضرورة ملحة. يرمي هذا التقييم الى اعداد تشخيص دقيق للوضع الراهن، في اطار مسعى تشارك فيه الأسرة الجامعية والعلمية، وشركاء الجامعة في

المحيط الاقتصادي والاجتماعي. ويهدف الى ابراز النجاحات التي حققتها المنظومة الجامعية، وكذا الإخفاقات المسجلة، ان على الصعيد الهيكلي والمؤسساتي أو على صعيد البيداغوجيا، والتأطير، وتشغيلية الخريجين، وانماط الحوكمة الجامعية، وذلك بهدف تعزيز الممارسات الحسنة وتوطيدها، واتخاذ التدابير الضرورية للتصدي للنقائص وتصحيح الاختلالات ومعالجتها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 17).

**أولا: أهداف التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د:**

تمثلت اهداف الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي على وجه الخصوص: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 19)

- ضمان مشاركة واسعة للاسرة الجامعية والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين في تشخيص الوضعية الحالية وفي النقاش حول مقترحات تحسين نوعية التكوين العالي؛
- اعتماد تدابير تصحيحية لمعالجة النقائص المسجلة في تطبيق نظام ل.م.د؛
- اعتماد مسعى للحوكمة يرتكز على أهداف الإصلاح والتقييم المستمر؛
- إرساء ممارسة التقييم المؤسسي الدائم.

**ثانيا: التنظيم والأطراف المشاركة في التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د**

استند تنظيم الندوة الوطنية على سلسلة من العمليات التحضيرية، حيث تم تشكيل أفواج عمل تم تنصيبها على مختلف المستويات ( المستوى المركزي، الجهوي والمؤسساتي)، توكل إليها مهمة التعرف إلى النقائص والاختلالات التي حالت دون تطبيق فعال لنظام ل.م.د وتطويره (بن عويدة، 2019، صفحة 168، 169). وشاركت فيه كل الأطراف الفاعلة التي نذكر منها خاصة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 19):

- مديرو مؤسسات التعليم العالي وهيئات البحث؛
- إطارات الإدارة المركزية؛
- ممثلو القطاع الاقتصادي والاجتماعي؛
- رؤساء الهيئات الوطنية البيداغوجية والتعليمية؛
- ممثلو الأساتذة والطلبة؛
- خبراء.

لقد جندت الاعمال التحضيرية، التي امتدت لفترة زمنية تزيد عن أربعة اشهر، الإدارة المركزية ومؤسسات التعليم والتكوين العاليين، وكذا الهيئات الوطنية المكلفة بالتقييم وضمان الجودة والتاهيل. وتم خلال الفترة المذكورة، إعداد الوثائق المرجعية للندوة من قبل أفواج عمل متخصصة جرى تنصيبها لهذا الغرض حيث تضمنت هذه الوثائق تقارير حول (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 19، 20):

- عمل الإدارة المركزية في مجال قيادة الإصلاح ووضعه موضع التنفيذ؛
- تشخيص الوضعية الراهنة على مستوى المؤسسات الجامعية؛
- العلاقة مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي؛
- إسهام التعاون الدولي؛
- وجهة نظر التنظيمات النقابية والجمعيات الطلابية؛
- حوكمة المؤسسات الجامعية؛
- الحياة الجامعية.

وفي السياق ذاته تم تنظيم استشارة عن طريق الخط بموقع الواب للوزارة للتعرف على وجهات نظر الجمهور الواسع ومرئياته المتعلقة بالإصلاح. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 20)

انعقدت الندوة الوطنية المذكورة التي ترأسها وزير التعليم العالي والبحث العلمي يومي 12 و13 جانفي 2016 بقصر المؤتمرات بنادي الصنوبر، وجرت وقائعها في جلسات عامة وورشات موضوعاتية. فعلى مستوى الجلسة العامة عرضت أربعة وثائق مرجعية للدراسة والتحليل حول:

- تقييم عمليات الإدارة المركزية ونشاطاتها في مجال قيادة الإصلاح والإشراف على تطبيقه ميدانيا؛
- تقييم التكوين في الأطوار الثلاثة ( الليسانس– الماستر –الدكتوراه) على مستوى مؤسسات التعليم العالي؛
- الوضعية الراهنة لعلاقة الجامعة بالقطاع الاقتصادي والاجتماعي؛
- وجهة نظر الشركاء الاجتماعيين ( التنظيمات النقابية والجمعيات الطلابية).

توزع المشاركون بعد ذلك على أربع ورشات متخصصة تغطي المحاور ذات الأولوية لإصلاح التعليم العالي لمناقشة مختلف الإشكاليات المطروحة، وإبراز نقاط القوة لتعزيزها ودعمها ومكامن الضعف التي ينبغي معالجتها وتداركها، وصياغة المقترحات والتوصيات، وتمثلت هذه المحاور في: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 20، 21)

- تقييم نوعية التعليم على مستوى الأطوار الثلاثة لنظام ل.م.د وكذا إسهام التعاون الدولي؛
- العلاقة بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي؛
- الحوكمة الجامعية؛
- الحياة الطلابية.

**ثالثا: نتائج التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د**

فيما يلي نعرض النتائج التي تم التوصل إليها خلال الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي المخصصة لتقييم نظام ل.م.د سنة 2016، وفقا لمجالات الحوكمة، التكوين، والعلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

**1- في مجال الحوكمة:**

**أ. الآثار الإيجابية:**

- **عملية التقييم الذاتي وضمان الجودة:**

تم تنظيم لقاءات تحسيسية وتحضيرية لإدراج هذه الآليات على مستوى معظم مؤسسات التعليم العالي، كما تم انشاء خلايا ضمان الجودة. حيث تبنت بعض المؤسسات مواثيق النوعية الخاصة بها وباشرت عمليات تقييم ذاتي في إطار اعتماد وتطبيق المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 31)

- **التعاون الدولي:**

سمح إصلاح ل.م.د، بفضل مرئية الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات الجامعية الجارية، ببعث التعاون الدولي، وبناء عدة تكوينات بمشاركة جامعات أجنبية من خلال المنح المزدوج للشهادات أو بإشراك الأساتذة المدعوين. كما سمح الإصلاح بوضع إطار لحراك طلبة الليسانس سنة ثالثة وطلبة المستر سنة ثانية من خلال البرامج الأوروبية، واستقبال طلبة الدكتوراه في مخابر البحث الأجنبية لإنهاء أطروحاتهم. بالَإضافة إلى ذلك، فقد حسنت المؤسسات الجامعية من مرئيتها على المستوى الدولي، بفضل إضفاء مقروئية أحسن على الشهادات. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 32)

**ب. النقائص المسجلة:**

لقد بين استعراض النصوص القانونية المتعلقة بالمؤسسة، وبالتأطير البشري، وبالتنظيم البيداغوجي، أن عملية الإصلاح لم تحقق واقعيا، التغيير المؤسساتي والمبادئ التي يحملها هذا الإصلاح، في شموليتها وتكاملها، من أجل إرساء قواعد حوكمة جديدة. فعلى سبيل المثال، النصوص المسيرة للمؤسسة الجامعية،

والتي تم إصدارها قبل الشروع في عملية الإصلاح، وإن كانت تكرس إلى حد ما استقلالية التسيير، إلا أنها لا تقدم الأدوات الناجعة لتحقيق هذه الاستقلالية، كما أن أحكامها لا تتلاءم وعملية الإصلاح لعدة أسباب: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 47، 48)

- لم يدمج القانون الأساسي التنظيم الإداري الجديد بحسب الأطوار الثلاثة لنظام ل.م.د؛
- لم تكيف مهام الهيئات العلمية للمؤسسة الجامعية مع نظام التكوين في اطار نظام ل.م.د؛
- تقلص عمل مجلس الإدارة على الحد الأدنى، حيث أن هذه الهيئة لا تلعب جليا دورها كهيئة مداولة وتواصل بين المؤسسة والوصاية والقطاعات المستخدمة؛
- لم تؤسس كثير من الوظائف الهامة لتطبيق النظام الجديد، في غياب الأرضية القانونية على غرار الهياكل المكلفة بالاتصال، وضمان الجودة، والعلاقات مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي، وتقييم منتوج البحث، والتواصل بين المؤسسة والجامعة، ومرصد متابعة الشغل.

**2- في مجال البيداغوجيا والتكوين:**

**أ. الآثار الإيجابية :**

من خلال مجموعة تقارير مختلف المؤسسات تبرز آثار إيجابية للإصلاح في كل من :

- **مردود النظام:**

من بين الآثار البارزة لنظام ل.م.د، تقليص مدة مكوث الطلبة في مساراتهم الجامعية دون أية انعكاسات سلبية ظاهرة. على سبيل المثال، تبين عملية التقييم التي أجريت على الفروع التكنولوجية النتائج الموضحة في الجداول التالية: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 33)

**جدول 13: التكرار النسبي لمدة المكوث في الليسانس**

| مدة المكوث | 03 سنوات | 04 سنوات | 05 سنوات | + 05 سنوات |
|---|---|---|---|---|
| النسبة | %76 | %16 | %06 | %02 |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 33)

نلاحظ من الجدول 13 أن نسبة المكوث في الليسانس أكثر من السنوات اللازمة تبلغ 24 % وأن معظم الطلبة يمكثون بالمدة القانونية لليسانس وهذا مؤشر إيجابي لكن يخفي واقع الرسوب والتسرب الجامعي فهو يقيس فقط الطلبة الذين أتموا دراستهم وتحصلوا على شهادة الليسانس.

**جدول 14: التكرار النسبي لمدة المكوث في الماستر**

| مدة المكوث | سنتان 02 | 03 سنوات | + 03 سنوات |
|---|---|---|---|
| **النسبة** | %90 | %08 | %02 |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 34)

بالنسبة للماستر من الجدول 14 نلاحظ أن نسبة المكوث في التكوين وفقا للمدة القانونية مرتفعة عنها في الليسانس وهذا يدل على نضج الطلبة واعتيادهم على الجامعة وقوانينها وجديتهم ووعيهم بأهدافهم من التكوين.

**جدول 15: التكرار النسبي لمدة المكوث في الدكتوراه**

| مدة المكوث | 03 سنوات | 04 سنوات | 05 سنوات | 06 سنوات | +06 سنوات |
|---|---|---|---|---|---|
| **المعدل** | %00 | %27 | %67 | %07 | %00 |

**المصدر:** (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 34)

أما بالنسبة لطلبة الدكتوراه فنلاحظ من الجدول 15 ان نسبة المكوث وفقا للمدة القانونية للتكوين لم تتحقق وشكلت إخفاقا، وأن معظم الطلبة يمكثون خمس سنوات فأكثر.

من الجداول الثلاثة السابقة، فإن المكاسب المتوسطة تقدر بسنة إلى سنة ونصف في طوري الليسانس والماستر مجتمعين، مقارنة بمدة المكوث المتوسطة في أطوار التدرج الكلاسيكية (الليسانس وشهادة الدراسات العليا وشهادة المهندس)، وبسنتين إلى ثلاث سنوات في طور الدكتوراه. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 34)

**ب. النقائص المسجلة**

- **عروض التكوين:**

يلاحظ تفاقم مشكلة مضاعفة عروض التكوين منذ سنة 2010، وعدم استنادها إلى سياسة تكوين أو توجه استراتيجي للمؤسسة، فهي في الغالب ثمار لمبادرات شخصية للأساتذة. ومصدر المشكلة أن هؤلاء الأساتذة لا يتحكمون في طرق وتقنيات الهندسة البيداغوجية، حيث نجد أن 87 %من المؤسسات صرحت أن أساتذتها لم يتلقوا تكوينا في الهندسة البيداغوجية (بناء عرض التكوين)، وأن 70 %من عروض التكوين تم إعدادها دون إشراك القطاع الاقتصادي والاجتماعي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 35، 36).

قد أدت هذه الوضعية إلى غياب التناسق على مستوى هندسة البرامج، والتقليل من مرئية الشهادات المنبثقة عن نظام ل.م.د، مع تجميد حركية الطلبة سواء داخل المؤسسة الواحدة أو ما بين المؤسسات. كما أن مبدأ تقييم المكتسبات والأرصدة القابلة للتحويل لم يعرف بعد طريقة للتجسد، رغم بروزه كمرتكز أساسي من مرتكزات نظام ل.م.د (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 36).

عمليا كشفت الحصيلة المعدة سنة 2013 عن نقص في المقروئية لعدد غير متحكم فيه من عروض التكوين (أكثر من 4000 في الليسانس ونفس العدد في الماستر) وكذا الشهادات المتوجة لها. وذلك بسبب العجز المسجل إلى غاية جانفي 2016 في دمج نظام ل.م.د في إطار سياسة ديناميكية لليقظة تضمن وجاهة مدونة الفروع والتخصصات، وهو ما يمكن تحقيقه بواسطة التحيين المنتظم لهذه المدونة مع البقاء في إنصات مستمر للقطاعات المهنية واستهداف بلوغ المعايير الدولية. ويشار إلى أن 17 % من عروض التكوين تعد حاليا وفقا للمعايير الدولية، وهي الوضعية التي بقدر ما هي غير كافية إلا أنها تفتح المجال لاستشراف علاج لهذه الثغرة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 37).

- **التأطير البيداغوجي للإصلاح:**

لقد مكن استحداث مناصب المسؤولين البيداغوجيين للميدان والفرع والتخصص من تجنيد عدد كبير من الأساتذة من أجل تكفل امثل بالتكوين والتأطير، إلأ أن تداخلا في الصلاحيات برز بين هؤلاء المسؤولين البيداغوجيين ومسؤولي القسم والكلية، مما نجم عنه انسداد في التسيير في كثير من الأحيان، أدى إلى إبعاد مسؤولي الميدان والفرع والتخصص عن الأهداف التي أنشئت من أجلها مناصبهم. وفي هذا الشأن، فإن إعداد نص تنظيمي يوضح السلطة السلمية بين مختلف الأطراف ويحدد مهام كل منها وصلاحياتها بات أمرا ضروريا (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 37).

- **الممارسات البيداغوجية:**

صرحت 46 % من المؤسسات أن نظام ل.م.د لم يكن له أثر على الممارسات البيداغوجية، رغم الإمكانيات المادية المخصصة، بهدف خلق محيط إيجابي للعمل الشخصي للطالب ( المكتبة، الفضاءات الرقمية، النظام الوطني للتوثيق عبر الخط، أرضية التعليم الرقمي...). كما أن الأساتذة يبدون مقاومة للتغيير، فالممارسات والطرق التقليدية مازال معمولا بها في معظم التكوينات، فقد تم تسجيل عجز في التكفل بما يمكن اعتباره مرتكزات نظام ل.م.د، مثل البرمجة ومتابعة الأعمال الشخصية للطلبة وتقييمها، مما ولد أيضا سلوكا سلبيا لدى الطلبة ، من خلال الاكتفاء بحضور الدروس، في ظل حجم ساعي منخفض نسبيا، وكان لكل ذلك أثر مباشر على نوعية التكوين. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 41)

- **مرافقة الطالب:**

رغم أن عملية المرافقة ونصوصها التطبيقية، قننت بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 03 جانفي 2009، إلا أنها بقيت تقتصر على مرافقة طلبة السنة الأولى، بل أكثر من ذلك، فقد اقتصرت عملية المرافقة في كثير من الأحيان على الممارسة الشكلية البحتة للإعلام. تظهر عملية التقييم أن 55 % من الطلبة تم إعلامهم عن مسارهم الدراسي من خلال عملية المرافقة ( إلا أن 30 % منهم يؤكدون أنه تم إعلامهم من خلال المنهاج الدراسي)، دون أن يحدث ذلك أثرا كبيرا في كفاءة طلبة السنة الأولى الذين لم يعرفوا التحسن المنتظر، بما أن 52 % منهم فقط ينتقل إلى السنة الثانية. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 45، 46)

**3- في مجال العلاقة بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي:**

يبرز الوضع الحالي للعلاقة بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي المجهودات المبذولة في هذا الاتجاه التي أظهرت عددا من الممارسات الجيدة وتسجيل بعض النقائص التي نعرضها فيما يلي:

**أ. الآثار الإيجابية:**

تم رصد العديد من الممارسات الجيدة من خلال نشاطات مؤسسات التعليم العالي التي نذكر منها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 50، 51):

- تنظيم تكوينات مهنية، باتصال مباشر مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي في طور الليسانس، لا سيما بمعاهد التكنولوجيا، وفي طور الماستر؛
- تكثيف التكوين المستمر وتعزيزه بغية تطوير وتجديد كفاءات مستخدمي القطاع الاقتصادي والاجتماعي كوسيلة للحفاظ على علاقات تقاسم التجارب وإنشاء الشبكات مع المهنيين. في مقابل ذلك، تأخذ هذه المؤسسات على عاتقها الطلبة، إما في إطار التربص أو في إطار مشاريع نهاية الدراسة او في إطار التأطير المشترك لمذكرات الماستر والدكتوراه في الوسط المهني؛
- إنشاء مكاتب الارتباط بين المؤسسات والجامعة، والتي تكمن مهمتها الرئيسية في إعداد سياسة الجامعة لتطوير هذه الشراكة والقيام بعمليات ملموسة مع فاعلي القطاع الاقتصادي والاجتماعي؛ علما أن هذا النوع من الهياكل يعرف اليوم تواجدا في عدد من جامعات الوطن؛
- إحداث دار المقاولاتية التي تمثل حاليا أداة في طور التعميم على مستوى كافة المؤسسات الجامعية. ويتعلق الأمر ببلية ترتكز عليها الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب من أجل تحسيس الطلبة بهذه

الثقافة، وتعريفهم بفعل المبادرة والتقاول، ومرافقة حاملي أفكار المشاريع، وذلك من خلال تنظيم ملتقيات وتظاهرات للتحسيس والمحاكاة والتدريب من طرف محترفين؛

- إدخال هذا المفهوم أيضا في مسارات التكوين بإدماج وحدة تعليمية حول الثقافة المقاولاتية في الدراسات الجامعية، حيث تم إدخال وحدة تعليمية مخصصة للمشروع المهني للطالب وإنشاء المؤسسة في السداسي السادس في جميع تكوينات الليسانس لعدد من الميادين؛
- مركز المهن الذي يمثل معبرا يتيح ربط الطلبة بالعالم الاقتصادي والاجتماعي بأن يضع في متناولهم الوسائل والمساعدات الضرورية حول تقنيات البحث عن الشغل وتحضير مقابلات التوظيف، من جهة، وبتنظيم لقاءات مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي على غرار صالون التشغيل، من أجل جمع عروض التربصات المهنية أو عروض العمل للطلبة، من جهة أخرى. ولهذا الغرض نذكر التجارب الناجحة مثل مركز المهن لمدرسة الدراسات العليا التجارية ( المعهد الوطني للتجارة سابقا)، وكذلك مركز المهن لجامعة قسنطينة 1 كثمرة للتعاون مع جامعات أمريكية؛
- مرصد الاندماج المهني لحاملي الشهادات، وهو هيكل قائم في عدد قليل من مؤسسات التعليم العالي، يتمثل دوره الأساسي في متابعة حاملي الشهادات بعد مغادرتهم للجامعة، وذلك بإنجاز تحقيقات حول مصيرهم المهني، حيث تساعد المعلومات المستقاة بهذا الشكل في إعداد مؤشرات لقياس القطاعات والحرف ذات التشغيلية العالي.

**ب. النقائص المسجلة:**

رغم الحركية المسجلة من أجل تكريس واستمرار العلاقة بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي، فإن هذه العلاقة تبقى تتميز باضطراب ونقص من حيث أرضيتها المؤسساتية. ومن بين النقائص المسجلة في هذا الإطار نذكر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، الصفحات 52- 53)

- نقص في المعطيات والمعلومات حول الاحتياجات المتوقعة للقطاع الاجتماعي والاقتصادي في مجال التكوين الأولي والتكوين المستمر، وعدم المعرفة المتبادلة لانشغالات وبرامج التطوير للطرفين: الجامعة والقطاع الاجتماعي والاقتصادي؛
- عدم متابعة تطبيق اتفاقيات الشراكة، أو في أحسن الحالات، تكون هذه المتابعة غير مستمرة، بالنظر لاعتمادها على إرادة الشخص؛

- المشاركة المحدودة للأساتذة الجامعيين في المسائل ذات الصلة بالابتكار وإنشاء المؤسسات وتثمين نتائج البحث، لاسيما في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث نسجل تعدادات كبيرة من الطلبة؛
- نقص الأهمية التي يوليها المتعاملون الاقتصاديون، العموميون والخواص، للبحث التطويري، مما لا يحفز على إنشاء مؤسسات ناشئة أو مشاتل مؤسسات ومحاضن داخل مؤسسات التعليم العالي؛
- قلة التحفيزات والمكافآت لفائدة أهم المتدخلين؛
- نقص التكوين لفائدة الأساتذة في مجال الهندسة البيداغوجية والتعليمية الخاصة بالتكوينات التمهينية والتعليم الموجه لترقية الثقافة المقاولاتية؛
- غياب مرافقة الطالب في إعداد مشروعه المهني.

**رابعا: مقترحات التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د**

تمحورت توصيات الندوة الوطنية الموسعة للقطاع الاجتماعي والاقتصادي المخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د، الناتجة عن أعمال الورشات المنظمة خلال الندوة، حول النقاط التالية:

- 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 (بن عويدة، 2019، صفحة 169)؛
- إعادة الاعتبار لمسار إعداد عرض التكوين وتقييمه من خلال التوجه نحو فكرة مشروع المؤسسة الذي يضم في إطار واحد ومتناسق كل تكوينات المؤسسة مقسمة حسب الميادين والفروع والتخصصات، ومؤهلة لفترة محددة (أربع أو خمس سنوات)، وبإمكان المؤسسة بعد هذه المدة، اقتراح تجديد أي من هذه التكوينات أو تحيينها أو سحبها بعد تقييمها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 36، 37)؛
- إن عملية المرافقة، لا يمكن أن تقتصر على السنة الأولى، بل يجب أن تمتد على طول المسار الدراسي للطالب الجامعي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 46)؛
- إشراك القطاع الاقتصادي والاجتماعي في هيئات التداول الجامعية؛
- يستند الإدماج المهني للطلبة ، اعتبار لكونه هدفا استراتيجيا للجامعة، في جزئه الكبير، على تكييف عرض التكوين مع متطلبات القطاع الاقتصادي والاجتماعي. لذلك فمن الأهمية أن تكون احتياجات

القطاع الاقتصادي والاجتماعي القصيرة والمتوسطة والبعيدة المدى معبرا عنها بوضوح ومعروفة لدى الجامعات. ومن ثمة، فقد بات من الضروري العمل على إحداث لجان شراكة وتنظيم ورشات لتحديد الاحتياجات في مجال الشغل والمؤهلات المطلوبة بالنسبة لمختلف المهن، بالارتكاز على المرجعيات القياسية ومدونات المهن (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 62)؛

- يتطلب تنظيم التربصات اتصالات دائمة بين مسؤولي التكوين والهيئات المستقبلة على جميع المستويات ( مؤسسات وجامعات). وفي هذ الإطار تقتضي الضرورة إعداد دفتر شروط يوضح خاصة محتويات التربص والمرجعيات القياسية للكفاءات الواجب اكتسابها، ونمط متابعة المتربصين وتقييمهم. ومن جهة أخرى فان القطاع الاقتصادي والاجتماعي مدعو لتقديم اقتراحات تربصات حول موضوعات تهمه، وأن يساهم ماليا في التكفل بالمتربصين (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 63)؛
- يجب أن ينظر إلى العلاقة بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي من منظور يتخذ من المؤسسة مجالا لتوسع الجامعة، ويعتبر الجامعة محركا لأداء المؤسسة وابتكارها وتنافسيتها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جانفي 2016، صفحة 60)؛

من خلال ما تم تقديمه حول التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د نلاحظ أنه تم التوصل إلى نتائج وتوصيات ثرية، تؤكد على استمرار الاختلالات وضرورة تحسينها رغم الإنجازات المحققة، ومن أجل ذلك لابد من ضمان استمرارية عملية التقييم من أجل متابعة التصحيحات المطلوبة والتطورات المنجزة، وفي هذا السياق بعد أن قامت الوزارة بتقييم شامل للنظام سنة 2016، أوصت بإجراء التقييم الذاتي على مستوى كل مؤسسة جامعية اعتمادا على المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، حتى تكون لكل مؤسسة نظرة مفصلة لحالتها الخاصة بها ولتتمكن من اتخاذ الإجراءات اللازمة على مستواها من أجل التحسين المستمر ومعالجة الاختلالات.

**المطلب الثالث: التقييم الذاتي للجامعات الجزائرية –سنة 2017-**

تم الإعلان رسميا عن انطلاق عملية التقييم الذاتي يوم 15 جانفي 2017 لمدة ستة أشهر من طرف وزير التعليم العالي بجامعة الجزائر 1. وتعتبر هذه العملية اختبار شامل لمستوى تنفيذ نظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي. فعلى غرار النتائج المنتظرة التي تسمح بتحديد وضعية المؤسسات الجامعية ومؤسسات البحث العلمي، فإن الهدف الذي تصبو اليه اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي وفق لمقاربة منهجية استيعابية، هو تأليف أطراف الجامعة على: (Lerari, Juillet 2017, p. 4)

- التقييم كنشاط دائم ومنتظم في إطار التحسين المستمر؛
- تطبيق معايير الجودة من خلال استعمال المرجع الوطني (RNAQES)؛
- ادارة العمليات والتنسيق الضروري لأعمال جمع ومعالجة البيانات وتحليلها؛
- نشر ثقافة الجودة على جميع نشاطات أطراف الجامعة.

تتمثل عملية التقييم الذاتي في مقارنة المراجع في (RNAQES) مع الممارسات الفعلية بالمؤسسة في جميع نشاطاتها (الميادين). تحقيق مرجع معين يتطلب تطبيق العديد من الأفعال (معايير). من خلال تقييم المعايير نتمكن من تقدير مستوى تحقيق المرجع. كما أن تجسيد معيار معين يكون من خلال مجموعة من العناصر والأدلة، وعلى هذا الأساس يجب على المقيمين أن يعتدوا بهذه الأدلة في عملية التقييم. (CIAQES, 2016, p. 3)

على المؤسسات أن تضع حيز التنفيذ المراجع القابلة للتطبيق وللمؤسسة حرية التفصيل فيها بطريقتها. هذا يعني أن نفس المرجع يمكن أن يكون له أدلة مختلفة من مؤسسة الى أخرى. فالفكرة التي يطرحها المرجع الوطني (RNAQES) هو اقتراح بالإضافة إلى المراجع، المعايير والأدلة التي ترافقها حتى يتسنى ل (CIAQES) أن تأخذ بعين الاعتبار الإضافات التي قدمتها المؤسسات في النسخة المقبلة ل (RNAQES). (CIAQES, 2016, p. 3)

بالإضافة إلى الهدف الواضح لعملية التقييم الذاتي المتمثل في إبراز التباين بين الوضعية الفعلية والوضعية المستهدفة، فإن الغاية من هذه العملية هي مساعدة المؤسسات على تحديد محطات تحسين أداءها في مختلف نشاطاتها. إذن تعتبر عملية التقييم الذاتي وسيلة يمكن الاعتماد عليها لنشر وترقية ثقافة الجودة داخل المؤسسة. (CIAQES, 2016, p. 3)

**أولا: التحضير ومرافقة عملية التقييم الذاتي**

**1- التحضير لعملية التقييم الذاتي:**

نظرا لحداثة عملية التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وأهميتها في تطبيق نظام ضمان الجودة، اتخذت اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة (CIAQES) التدابير اللازمة للإعداد لهذه العملية، من خلال التجمعات الجهوية لشرح وتوضيح المسار والأدوات المستعملة وطرق تنظيمها. كما أعدت (CIAQES) دليل التقييم الذاتي لمساعدة اللجان لإقامة هذه الحملة، وتم عرض هذه الوثيقة على مسؤولي ضمان الجودة في 9 أكتوبر 2016 على هامش الندوة الوطنية للجامعات. (Lerari, Juillet 2017, pp. 5, 6).

ان الدليل المقترح يصف الخطوات المتتالية لعملية التقييم الذاتي، تم اعداده خصيصا لحملة التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي، ان هذا الدليل يأخذ بعين الاعتبار حداثة تجربة قطاع التعليم العالي في مجال ضمان الجودة، ويستند على المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي بهدف تعميمه على المؤسسات وتبنيه واستعماله، وكذلك تحسينه بعد ممارسات المؤسسات الجامعية، فهذا الدليل أعد من أجل دفع مستخدميه للمساهمة في اثراء المرجع الوطني لضمان الجودة. (CIAQES, 2016, p. 3)

كما نظمت (CIAQES) أيام تكوين لمسؤولي ضمان الجودة بالدعم اللوجيستي للندوات الجهوية، وذلك أيام 07 ، 08 ديسمبر 2016، هذا التجمع تم في نفس الوقت في الجهات الثلاث ( شرق، غرب، وسط) بتنشيط أعضاء (CIAQES) وبعض مسؤولي ضمان الجودة ذوي الخبرة، حيث قدم برنامج غني يتمحور حول النقاط الثلاثة التالية:(Lerari, Juillet 2017, p. 6)

- تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي؛
- صياغة المرجع الوطني واستيعابه؛
- اجراء التقييم الذاتي.

قدمت هذه المحاور في ثمان محاضرات وأتبعت كل محاضرة بورشة عمل كانت ثرية بالنقاش بين مسؤولي ضمان الجودة، تمت دعوة المشاركين للتخمين في عملية التقييم الذاتي لمحاولة توقع العقبات التي من الممكن أن يواجهوها. هذا اللقاء مكن مسؤولي ضمان الجودة من الفهم الجيد لدورهم في هذه العملية. (Lerari, Juillet 2017, p. 6)

**2- مرافقة عملية التقييم الذاتي:**

ان عملية التقييم الذاتي تمت بمرافقة المؤسسات من خلال تقسيمها الى ثلاث جهات، وتعيين نقاط محورية لكل جهة، حيث تكفلت اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي بتنظيم ايام تحسيسية وايام تكوين لتقديم التوضيحات اللازمة للفهم الجيد لأدوات التقييم والدليل المحضر للعملية. (Lerari, Juillet 2017, p. 4)

كما عينت الوزارة الوصية من بين أعضاء (CIAQES) ثلاث نقاط محورية (Point Focal) لكل جهة، وتجسد دور الممثل الجهوي ل(CIAQES) في: (Lerari, Juillet 2017, p. 6)

- ضمان متابعة تقدم الأعمال في كل مؤسسة بالاعتماد على التقرير الشهري الذي يرسله المسؤول الاول لكل مؤسسة الى الامانة العامة للندوة الجهوية التابع لها؛
- الاستجابة لطلبات المساعدة لكل مؤسسة سواء في التكوين، أو الاستشارة أو وثائق....؛

نتيجة هذه التحضيرات وعمليات المرافقة تمت الاستجابة من طرف مؤسسات التعليم العالي بالمشاركة في عملية التقييم الذاتي التي أعلنت عنها الوزارة الوصية، والجدول الموالي يوضح نسب المشاركة لمختلف مؤسسات التعليم العالي في الجهات الثلاثة للتراب الوطني.

**جدول 16: المشاركة الوطنية في عملية التقييم الذاتي حسب نوع مؤسسة التعليم العالي**

| نوع المؤسسة | العدد الإجمالي | المشاركين في عملية التقييم الذاتي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | | | | النسبة | | | |
| | | وسط | شرق | غرب | اجمالي | وسط | شرق | غرب | اجمالي |
| **جامعة** | **50** | 14 | 19 | 10 | **43** | 87.5 | 86,4 | 83.3 | **86.0** |
| **مركز جامعي** | **13** | 3 | 1 | 6 | **10** | 75.0 | 50.0 | 85.7 | **76.9** |
| **مدرسة عليا** | **29** | 15 | 6 | 5 | **26** | 93.8 | 100.0 | 71.4 | **89.7** |
| **مدرسة عليا للأساتذة** | **11** | 2 | 4 | 0 | **6** | 66,7 | 80.0 | 0 | **54.5** |
| **مدرسة تحضيرية** | **3** | 1 | - | 1 | **2** | 50.0 | - | 100.0 | **66.7** |
| **اجمالي المؤسسات** | **106** | **35** | **30** | **22** | **87** | **85.4** | **85.7** | **73.3** | **82.1** |

**المصدر:** (Lerari, Juillet 2017, p. 7)

كانت نسبة المشاركة في عملية التقييم الذاتي 82.1 % أي من بين 106 مؤسسة تعليم عالي شاركت 87 مؤسسة، وكانت نسبة المشاركة في الندوة الجهوية غرب هي الأدنى بنسبة 73.3 %، في حين أن مؤسسات الندوة الجهوية شرق، والندوة الجهوية وسط تشهدان مشاركة معتبرة على التوالي 85.7 % و85.4 %. نشير الى ان المؤسسات التي لم تشارك في عملية التقييم الذاتي قد تلقى مسؤولو ضمان الجودة بها التكوين اللازم للعملية، ولم تحدد أسباب عدم المشاركة. ماعدا جامعة تيزي وزو التي كان سبب عدم المشاركة يعزو الى مرض مسؤول ضمان الجودة (Lerari, Juillet 2017, pp. 7, 8).

ويمكن التخمين في ان الأسباب التي جعلت من باقي المؤسسات لم تشارك في التقييم الذاتي هي غياب ثقافة التقييم عند مدراء هذه المؤسسات وعدم أخذ الأمر بجدية نظرا لعدم الزاميته وبالتالي نتوقع وقوع مسؤولوا ضمان الجودة باصطدام مع المديرين وعدم التعاون لتشكيل لجنة التقييم الذاتي. كما من المحتمل أن يكون السبب في عدم المشاركة مسؤول ضمان الجودة نفسه بسبب افتقاده للحافزية للخوض في هذا العمل باعتباره مجهودات مضنية غير مأجورة.

فيما يخص نسبة المشاركة وفقا لنوع المؤسسة الجامعية، يلاحظ تقدم المدارس العليا على باقي المؤسسات بنسبة تقارب 90 % تليها الجامعات بنسبة 86.0 %، ونشهد ضعف في مشاركة المدارس العليا للأساتذة حيث لم تتعدى نسبة المشاركة 54.5 %.

**ثانيا: تشكيل لجنة التقييم الذاتي**

تتم عملية التقييم الذاتي من قبل لجنة داخلية تشكلها المؤسسة، يتم تعيين مسؤول لجنة التقييم وأعضاءها بقرار من المسؤول الأول للمؤسسة، هذا الأخير يترأس حفل انشاء لجنة التقييم الذاتي من اجل ابراز أهمية هذه العملية. (CIAQES, 2016, pp. 3, 4)

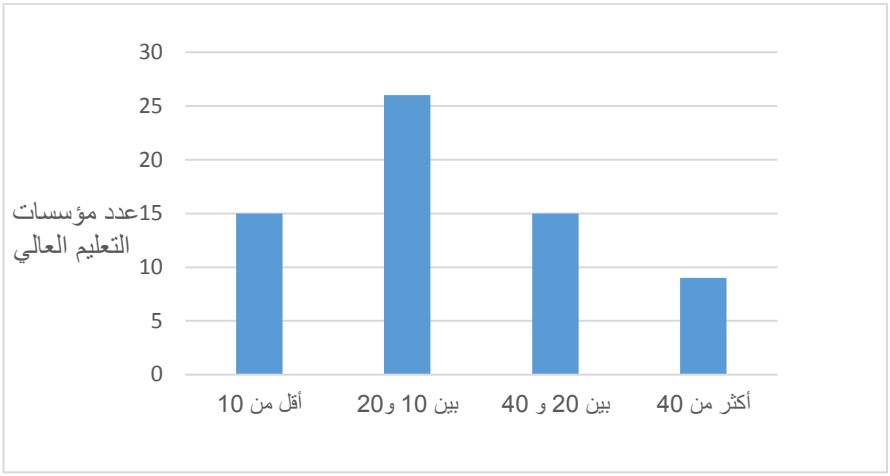
تتوقف تركيبة لجنة التقييم الذاتي على حجم المؤسسة وعلى مجال التقييم الذاتي، ويجب أن تحوي على جميع الأطراف الفاعلين في المؤسسة، كما يجب ان تحوي بعض أعضاء خلية ضمان الجودة أو كلهم، وبالتالي يجب ان تتكون من ممثلين للإدارة العليا، أساتذة، اداريين وطلبة، وان أمكن سيكون من الأفضل ادراج أعضاء من مجلس إدارة المؤسسة، أساتذة متعاقدين، وخريجين قدامى. (CIAQES, 2016, p. 4)

يتم اختيار أعضاء لجنة التقييم على أساس ايمانهم بضمان الجودة ومعرفتهم بالمؤسسة، واستعدادهم لإعطاء وقت وبذل جهد لإنجاح عملية التقييم الذاتي، ومعروف عليهم المساهمة في نشاطات تنظمها المؤسسة. (CIAQES, 2016, p. 4) بالإضافة الى السمات التي يتميز بها باقي أعضاء لجنة التقييم، يجب ان يتم تعيين مسؤول هذه اللجنة من طرف مسؤول المؤسسة على أساس العرفان له بالتقدير والثقة داخل المؤسسة وتميزه بكفاءات جيدة في التواصل وتسيير الاجتماعات.

من خلال الاستبيانات المرسلة الى مسؤولي ضمان الجودة حول سير عملية التقييم الذاتي (43 مؤسسة أجابت من بين 63)، توصلت إلى النتائج التالية حول تشكيلة لجان التقييم (Lerari, Juillet 2017, pp. 10, 11):

- يتضح أن عدد أعضاء لجان التقييم الذاتي يتراوح بين 4 أعضاء (المركز الجامعي ايليزي) إلى 66 عضو (جامعة غرداية) وحتى 74 عضو (جامعة عنابة). والشكل 8 يوضح أن 15 لجنة يقل عدد أعضاءها عن 10 أشخاص، 26 لجنة يتراوح عدد أعضائها بين 10 و20 شخص،15 لجنة يتراوح عدد أعضائها بين 20 و40 شخص و09 لجان يفوق عدد أعضائها 40 شخصا؛

**شكل 8: تشكيلة لجان التقييم الذاتي (وسط_ شرق)**

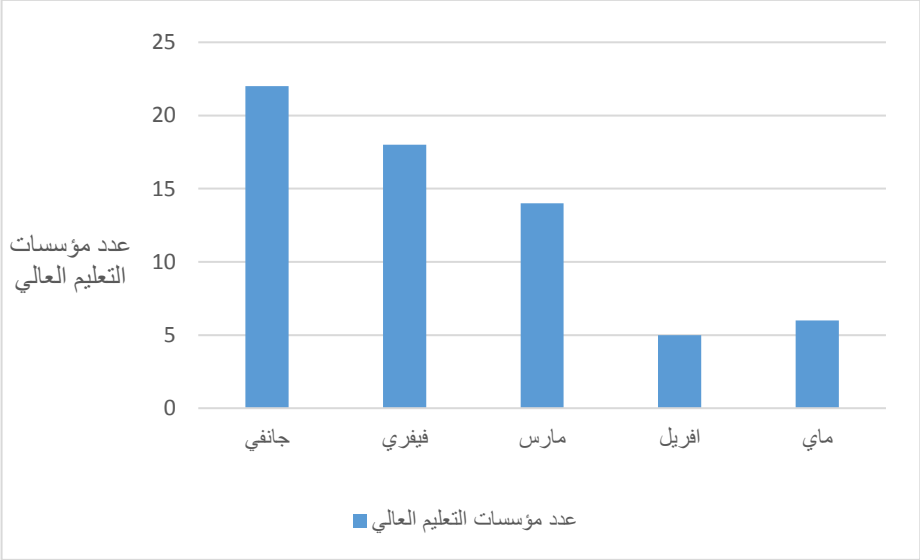



**المصدر:** (Lerari, Juillet 2017, p. 11)

- معظم المؤسسات التي أجابت على الاستبيان اختارت تنظيم اللجنة الى لجان فرعية، و19 منها عملت في لجنة وحيدة. إن اختيار العمل وفق خلايا فرعية يسمح بإدراج عدد أكبر من الاشخاص في عملية التقييم الذاتي، كما يمكن من خفض كمية العمل لكل مجموعة؛
- من بين اللجان المتشكلة من 10 أعضاء ثلاث منها كانت مقسمة الى لجان فرعية وقاموا بتقييم الميادين السبعة للمرجع وهذا أثر على حجم العمل الذي يتلقاه الاعضاء؛
- هناك جامعة واحدة أنشأت لجان تقييم في كل كلية؛
- نلاحظ أن أعضاء خلية ضمان الجودة يتواجدون بقوة في تشكيلة لجنة التقييم الذاتي، وفي 30 حالة نجد أن جميع أعضاء خلية ضمان الجودة ينتمون الى لجنة التقييم الذاتي، ان هذا الحضور سيسمح من الاستفادة من خبرة أعضاء خلية ضمان الجودة ويسمح بتحسين اجراء عملية التقييم الذاتي؛
- معظم اللجان المشكلة تضم الطلبة والاداريين، إلا ثلاث لجان لم نجد فيها عضوية الطلبة والاداريين، وسبعة لجان لم تدرج الاداريين، واثنين أخرى لم تضم الطلبة، في حين تشهد كل من اللجنة المشكلة في جامعة باب الزوار وجامعة غرداية عضوية معتبرة من الطلبة والاداريين التقنيين حيث تضم لجنة التقييم الذاتي لجامعة غرداية 11 إداري و 19 طالب، أما بالنسبة لجامعة باب الزوار ضمت 13 اداري و15 طالب، تبقى هاتين الحالتين استثنائية، فالمتوسط الوطني لعدد عضوية الطلبة والإداريين في لجان التقييم الذاتي يتراوح بين 2 و 3؛

- أن مسؤول لجنة التقييم الذاتي يكون أستاذ في 89.2 % من المؤسسات المشاركة سواء كان مسؤول خلية ضمان الجودة في حد ذاته (46.1 %) أو أستاذ عادي (43.1 %)، ونسبة كبيرة من هؤلاء الأساتذة لا ينتمون الى خلية ضمان الجودة، وهذا ما يعزز توسيع نطاق تطبيق ضمان الجودة (من خلال مقاربة التقييم التكويني). إلا أننا نلاحظ في جامعتين ومدرستين في الوسط أن مسؤول لجنة التقييم كان مسؤول المؤسسة نفسه، وهذه النقطة تعتبر نوعا ما سلبية لان مسؤول المؤسسة بالإضافة الى أعباء مسؤولية منصبه والذي يتوجب عليه ترقية ودعم مسار التقييم الذاتي، فإن دوره كمسؤول لجنة التقييم الذاتي يتطلب منه بالإضافة الى ذلك تنسيق نشاطات وأعمال اللجنة واللجان الفرعية، بهذا يحتمل أن يهمل هذا الدور نظرا لضيق وقته. وبالتالي من الأفضل ترك هذا الدور لشخص يكون أكثر تفرغا لهذه المهام من الأفراد الذين يتمتعون باحترام كبير وثقة في المؤسسة. (Lerari, Juillet 2017, p. 9)

**شكل 9: فترة تشكيل لجان التقييم الذاتي (وسط وشرق)**




**المصدر:** (Lerari, Juillet 2017, p. 8)

تم انشاء لجان التقييم الذاتي تدريجيا انطلاقا من شهر جانفي 2017 وامتدت الفترة الى غاية ماي 2017، فمن بين 65 مؤسسة التي أجابت على الاستبيان المرسل الى مسؤولي ضمان الجودة 40 مؤسسة تمكنت من انشاء لجنة التقييم الذاتي بين شهري جانفي وفيفري، والست لجان الأخيرة التي تم تشكيلها كانت في ماي 2017. (Lerari, Juillet 2017, p. 8)

### 1- مهام لجنة التقييم الذاتي

تتمثل مهام لجنة التقييم الذاتي فيما يلي:

### أ. تحضير الاستبيان

يتم تحويل معايير (RNAQES) الى اسئلة التي ستشكل الاستبيان المتعلق بمختلف المراجع في (RNAQES). قبل تحضير الاسئلة يجب على الاعضاء ان يخصصوا وقتا كافيا لقراءة كل التفاصيل حول مرجع معين بما في ذلك عبارة المرجع، قاعدة شرحه، معايير المرجع، والادلة المرافقة لها، فالتشخيص المعمق للمرجع سيسهل تحديد الأسئلة التي يجب طرحها والتي تساهم في تبني المرجع. من الممكن كذلك ان تضيف اللجنة معايير اخرى إذا ارتأت أن المرجع (RNAQES) لم يتطرق اليها في هذه الحالة على اللجنة تقديم دليل على الاقل لكل معيار تمت اضافته. كما أن اللجنة يجب ان تتفادى اقصاء اسئلة ملائمة (أي اقصاء معيار وجيه) تحت حجة معرفة الاجابة مسبقا (CIAQES, 2016, p. 5).

على لجنة التقييم الذاتي عند تحضير الاستبيان أن تحدد ان كان يجب بالإضافة الى ذلك جمع الوثائق كأدلة أو الاكتفاء فقط بتسجيل تواجد دليل معين او غيابه، كما يجب تحديد الفاعلين المعنيين بالمرجع والمعايير. وحتى لا تكون وثائق العمل مكثفة، من الأحسن استعمال النموذجين التاليين (CIAQES, 2016, p. 5):

- **قائمة معايير التقييم** تحتوي على جميع المعايير والأدلة التي تم اختيارها للتقييم الذاتي، وتحدد كل فاعل، والوثائق اللازمة كما هو موضح في الجدول الموالي.

**جدول 17: قائمة معايير التقييم**

| | | | |
|---|---|---|---|
| رمز الميدان | الميدان | | |
| رمز الحقل | الحقل | | |
| رمز المرجع | المرجع | | |
| **الرمز** | **المعيار – الدليل** | **الفاعلين** | **الوثائق اللازمة** |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

**المصدر:** (CIAQES, 2016, p. 11)

- **الاستبيان:** يشمل نفس المعايير والأدلة التي يحويها الجدول السابق مع اضافة خانتين تخصان التعليقات والتقديرات لمختلف العناصر. يمكن للجنة التقييم الذاتي أن تختار اعادة صياغة المعايير على شكل أسئلة موجهة تكون الإجابات فيها على شكل سلم لتقدير المعيار، ثم عند تقدير كل معيار يتم الصعود نحو المرجع، الحقل ثم الميدان. يتم تقدير المعيار بسلم ثلاثي أو خماسي حسب اختيار اللجنة (مرض تماما = 4، مرض نوعا ما= 3، مرض بشكل متوسط = 2، مرض بشكل غير كاف= 1، غير مرض= 0) (CIAQES, 2016, pp. 5, 6).

**ب. تخطيط اللقاءات مع الفاعلين المحددين**

يقوم مسؤول اللجنة بالتعاون مع بعض أعضاء اللجنة بالاتصال بالفاعلين المعنيين لتحديد تواريخ الزيارة والمقابلة، ويقدم الاستبيان من قبل حتى يتسنى للفاعلين الوقت الكافي لتحضير الإجابات وجمع الأدلة . (CIAQES, 2016, p. 6)

**ت. القيام بزيارات ومقابلات من أجل جمع المعلومات ومعالجتها:**

يتم خلال هاته اللقاءات جمع الوثائق اللازمة أو طلبها ان لم تكن جاهزة. هذه اللقاءات تتم بحضور عضوين أو ثلاثة (CIAQES, 2016, p. 6).

**ث. تحليل المعلومات والبيانات المجمعة وتقديم النتائج**

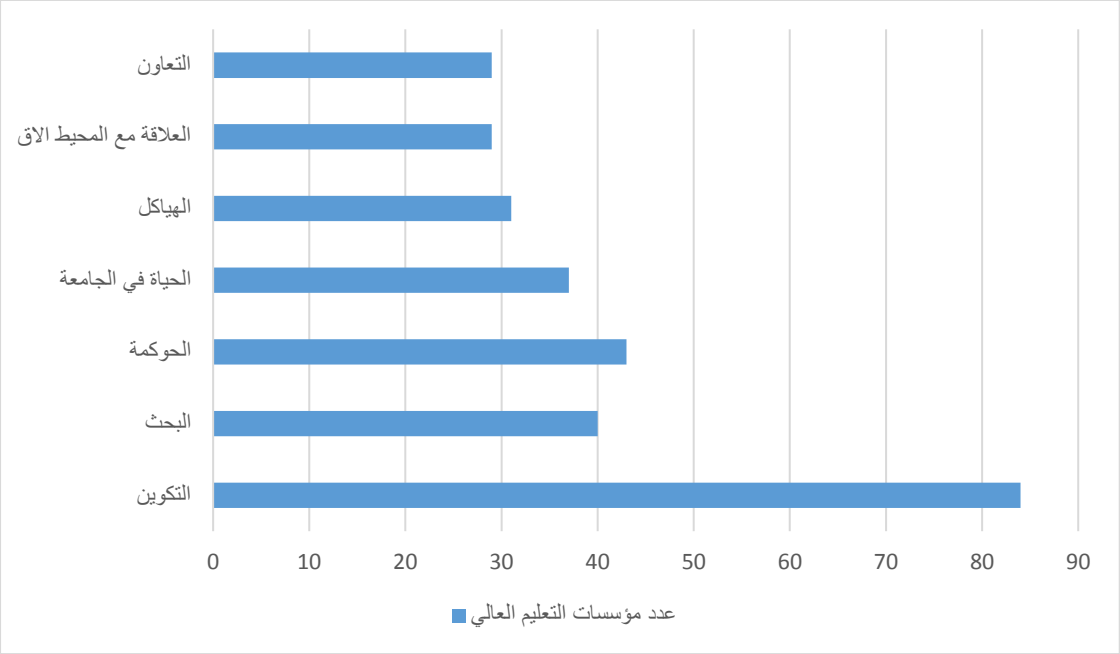
تهدف هذه الخطوة في تحليل نتائج التقييم الذاتي الى استخراج التوجهات العامة للمؤسسة ومستوى تغطيتها لمراجع (RNAQES)(CIAQES, 2016, p. 6).

**ثالثا: اختيار مجال التقييم الذاتي**

يتحدد مجال التقييم من خلال عنصرين وهما الهيكل أو الهيئة التي سيتم تقييمها، والعنصر الثاني الميدان المختار للتقييم من بين ميادين ضمان الجودة في المرجع الوطني (Lerari, Juillet 2017, p. 13). مادامت عملية التقييم الذاتي تقام لأول مرة من الأفضل ان تشمل جميع ميادين المرجع الوطني حتى نتمكن من إعطاء صورة عامة حول ممارسات المؤسسة مقارنة بما هو منصوص في المرجع الوطني. كما يمكن للمؤسسة أن تحصر التقييم على بعض الميادين فقط، أو ان تحصر التقييم على هيئة واحدة فقط من المؤسسة ( كلية واحدة فقط) (CIAQES, 2016, p. 7). ومن الأفضل تقسيم العمل من أجل ربح الوقت، وضمان فعالية النتائج، وهذا من خلال تشكيل لجان فرعية كل لجنة تتكفل بميدان واحد، بهذه الطريقة يمكن توسيع عدد الأعضاء المشاركين وانتقاءهم الجيد ليكون في كل لجنة مختص في ميدان التقييم. (CIAQES, 2016, p. 7)

نلاحظ أن معظم مؤسسات الوسط توجهت نحو تقييم جميع الهياكل والهيئات المنتمية للمؤسسة (32 مؤسسة من بين 35)، في حين نجد في الشرق 10 مؤسسات فقط من بين 30 توجهت نحو اختيار تقييم جميع منشآت المؤسسة. بالنسبة لاختيار ميادين التقييم وفقا للشكل 10 فإننا نجد ميدان التكوين هو الميدان الغالب لعملية التقييم فجميع المؤسسات اختارت ميدان التكوين للتقييم ماعدا ثلاث مؤسسات واحدة في الوسط ومؤسستين بالشرق وفي المرتبة الثانية نجد ميدان الحكومة متبوع بميدان البحث والحياة في الجامعة، والملاحظ أنه لا يوجد أي ميدان تم اهماله في عملية التقييم. (Lerari, Juillet 2017, p. 13)

**شكل 10: تكرارات الميادين المختارة للتقييم**




**المصدر:** (Lerari, Juillet 2017, p. 13)

أما عن عدد الميادين التي تم تقييمها، فان المؤسسات التي اختارت ان تقيم ميدانا واحدا فقط هي الأكبر ب 28 مؤسسة من بين 87 التي أجرت عملية التقييم الذاتي(32.2 %)، وعلى عكس هاته المؤسسات فان التي اختارت ان تكون عملية التقييم على جميع الميادين عددها كذلك معتبر فقد بلغت 21 مؤسسة من بين 87 أي معدل 24.1 %. (Lerari, Juillet 2017, p. 14)

اختلفت الاجابات في اختيار مجال التقييم حيث نجد أن 87.7 %من المؤسسات تم اختيار مجال التقييم فيها من طرف لجان التقييم الذاتي وخلايا ضمان الجودة، و9.2 %تم الاختيار فيها من طرف مسؤول المؤسسة، في حين أن 3.1 %من المؤسسات لم تجب على هذا السؤال. حيث نلاحظ أن خلايا

ضمان الجودة كان لها التأثير الأكبر في اختيار مجال التقييم في مؤسسات الشرق، بينما في مؤسسات الوسط كان التأثير الغالب للجان التقييم الذاتي. (Lerari, Juillet 2017, pp. 12, 13)

**رابعا: تقرير التقييم الذاتي**

ان هيكل تقرير التقييم الذاتي يكون متماشيا مع المرجع الوطني وملتزما بوثائق العمل المقدمة في دليل التقييم الذاتي. يختص الجزء الأول من التقرير بتقديم المؤسسة، وصف لعملية التقييم الذاتي، والنتائج العامة. ومن المهم الإشارة في التقرير الى الصعوبات والمشاكل التي واجهتها اللجنة أثناء عملية التقييم الذاتي، وتقديم اقتراحات التحسين مستقبلا. ثم في الأجزاء الموالية يخصص لكل ميدان فصلا كاملا، وكل فصل يقسم الى أجزاء توافق حقول الميدان المدروس. وفي كل فصل وكذلك لكل حقل يجب إعطاء توصيات للمؤسسة حتى تصل الى مستوى مرض للمراجع التي تعرف فيها نقصا، كما تجدر الإشارة الى النجاحات التي تحققها المؤسسة. (CIAQES, 2016, p. 8)

بالنسبة للجان التي نظمت عملها على لجان فرعية يجب على كل لجنة فرعية تحرير تقريرها، ويقوم مسؤول لجنة التقييم الذاتي باعداد التقرير النهائي للمؤسسة، بعدها تتم مراجعة التقرير النهائي من طرف جميع أعضاء اللجنة. ويكون هذا التقرير الوثيقة الأساسية للتقييم الخارجي ، وكذلك لتحضير خطة العمل للتحسين واعداد مشروع المؤسسة. (CIAQES, 2016, p. 8)

**خامسا: التقدم في انجاز عملية التقييم الذاتي**

تم اقتراح أجندة لتنفيذ عملية التقييم الذاتي تمتد على 16 أسبوع في حالة اجراء التقييم على جميع الميادين، وقسمت عملية التقييم الذاتي الى 19 أفعال كما هو موضح في الجدول التالي (CIAQES, 2016, p. 9)

**جدول 18: أجندة مراحل انجاز عملية التقييم الذاتي**

| الرقم | الفعل | الهدف/ الغاية | المسؤول | الفاعلين |
|---|---|---|---|---|
| **0** | **قرار اطلاق عملية التقييم الذاتي** | | | |
| 1.0 | نقاش وتقرير اجراء التقييم الذاتي | اقناع وجمع المسؤولين حول أهداف التقييم الذاتي | المدير ( رئيس الجامعة) | مجلس الإدارة ومسؤول ضمان الجودة |
| 2.0 | الإعلان عن العملية | اعلام الأطراف ذات المصلحة | المدير ( رئيس الجامعة) | جميع الأطراف |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **انشاء لجنة التقييم الذاتي** | | | |
| 1.1 | تعيين مسؤول اللجنة | اتاحة الانطلاق الفعلي للعملية | المدير ( رئيس الجامعة) | مسؤول اللجنة |
| 2.1 | تعيين مسؤولي الميدان | انشاء الفريق المكلف بالتقييم الذاتي | المدير ( رئيس الجامعة) | مسؤول اللجنة ومسؤول ضمان الجودة |
| 3.1 | تعيين أعضاء اللجان الفرعية | انشاء الفريق المكلف بالتقييم الذاتي | المدير ( رئيس الجامعة) | مسؤول اللجنة مسؤول ضمان الجودة مسؤولي الميادين |
| 4.1 | تعيين مكان عمل للجنة ومنحها الوسائل الضرورية | اتاحة مكان عمل للاعضاء ومكان الحفاظ على الوثائق | المدير ( رئيس الجامعة) | الإدارة الأمين العام اللجنة |
| | التشكيل الرسمي للجنة | ابراز دعم قوي للعملية | المدير ( رئيس الجامعة) | مجلس الإدارة اللجنة |
| **2** | **اعلام أعضاء اللجنة (اللجان الفرعية)** | | | |
| 1.2 | تقديم وتوزيع (RNAQES) | شرح (RNAQES) | مسؤول ضمان الجودة | اللجنة خلية ضمان الجودة |
| 2.2 | تقديم عملية التقييم الذاتي ونقاشها | التأكد من الفهم الجيد لأهداف التقييم الذاتي | مسؤول اللجنة مسؤول ضمان الجودة | اللجنة |
| **3** | **انجاز عملية التقييم الذاتي** | | | |
| 1.3 | تحديد قائمة المعايير للتقييم في كل ميدان | ضبط العناصر (معايير او ادلة) التي سيتم من خلالها تقدير تغطية المرجع | مسؤول اللجنة مسؤولي اللجان الفرعية | أعضاء المجلس |
| 2.3 | تحضير استبيانات وتحديد طريقة التنقيط | التأكد ان الأسئلة واضحة وتحديد | مسؤول اللجنة مسؤولي اللجان الفرعية | أعضاء المجلس |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الوثائق التي يجب الاطلاع عليها اوجمعها | | |
| 3.3 | تخطيط الزيارات واللقاءات لجمع والاطلاع على المعلومات، وتوزيع الاستبيانات | عدم تشويش الهياكل والافراد المعنيين وضمان تعاونهم | مسؤول اللجنة مسؤولي اللجان الفرعية | الأشخاص الذين يجب لقاؤهم لجمع المعلومات |
| 4.3 | اجراء الزيارات واللقاءات المبرمجة | جمع المعلومات والبيانات التي توضح مدى تطبيق المرجع | مسؤول اللجنة مسؤولي اللجان الفرعية | الأشخاص الذين يجب لقاؤهم لجمع المعلومات |
| 5.3 | تحليل المعلومات والبيانات المجمعة واستخلاص النتائج | | مسؤول اللجنة مسؤولي اللجان الفرعية | مسؤول اللجنة اللجنة |
| **4** | **تحرير تقرير عملية التقييم الذاتي** | | | |
| 1.4 | تحرير التقارير لكل ميدان | الحصول في كل ميدان على وثيقة وصفية وتقييمية للوضعية | مسؤولي اللجان الفرعية | أعضاء اللجان الفرعية |
| 2.4 | تحضير التقرير الشامل | الحصول على تقرير متناسق | مسؤول اللجنة | مسؤول ضمان الجودة |
| 3.4 | قراءة والمصادقة على التقريرمن طرف مجموع أعضاء اللجنة | ضم جميع الأعضاء للمصادقة على التقرير | مسؤول اللجنة | أعضاء اللجنة |
| 4.4 | تسليم التقرير الشامل الى الأشخاص الذين تم لقاؤهم | جمع ملاحظات الأشخاص الذين تم لقاؤهم وادراجها في النسخة النهائية للتقرير | مسؤول اللجنة | الأشخاص الذين قدموا معلومات |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.4 | تسليم التقرير النهائي الى مسؤول المؤسسة | تقديم تقريرتمت مصادقته من طرف المقيمين والذين اجري عليهم التقييم | مسؤول اللجنة | المدير ( رئيس الجامعة) |

**المصدر :** (CIAQES, 2016, pp. 15, 18)

ننبه أن اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة قد قدمت أجندة لمؤسسات التعليم العالي تحدد تواريخ انهاء الخطوات الأساسية لعملية التقييم الذاتي. قدمت هاته الأجندة في منتصف فيفري 2017 محددة تاريخ إتمام عملية التقييم الذاتي في جوان 2017، حاولت المؤسسات التقيد بهذه الاجندة فكانت النتائج مشجعة، فبتاريخ 22 جويلية 2017 تلقت اللجنة الوطنية لضمان الجودة 51 تقرير عن عملية التقييم الذاتي للمؤسسات أي نسبة 58.6 % من المؤسسات اتمت عملية التقييم الذاتي في الآجال المحددة، 16% من المؤسسات قدرت اسناد التقارير في سبتمبر 2017. (Lerari, Juillet 2017, p. 15)

بالنسبة للمؤسسات التي أسندت التقارير في جويلية 2017 فقد اختلفت عدد الميادين التي تم تقييمها فنلاحظ ان عدد المؤسسات التي قامت بتقييم جميع الميادين (14 مؤسسة من بين51) أكبر من عدد المؤسسات التي قامت بتقييم ميدان واحد (12 مؤسسة من بين51). (Lerari, Juillet 2017, p. 17)

**سادسا: الصعوبات التي واجهت انجاز عملية التقييم الذاتي:**

تعتبر عملية التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي اجراء حديث لمعظم المؤسسات، وبالتالي من المتوقع الوقوع في عقبات تعرقل هذه العملية، لأجل هذا طلبت اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة ادراج أكبر عدد من أعضاء خلية ضمان الجودة في لجنة التقييم الذاتي لسببين، الأول أن هؤلاء الأعضاء مقتنعين بضمان الجودة ولديهم الحافز للعمل على ارساءها، السبب الثاني أن الدور المناط لهؤلاء الافراد هو تحديد العقبات والصعوبات من اجل تحسين عملية التقييم الذاتي، حتى يستفاد من هذه التجربة الأولى للتقييم لاحقا لتكون عمليات التقييم المستقبلية أحسن من سابقتها. ومن بين هذه العقبات والصعوبات نذكر: (Lerari, Juillet 2017, p. 18)

- الفترة الممنوحة لهذه العملية غير كافية؛
- نقص الخبرة في هذا المجال؛
- غياب التنسيق مع بعض الهيئات التي كانت تمنع تقديم الأدلة المطلوبة؛
- كثافة الأعباء على الأعضاء خاصة في نهاية السنة لكثرة النشاطات (التدريس، التأطير، التربصات، التكوين المستمر، المناقشات...)؛

- تراجع بعض المقيمين وتخليهم عن هذا العمل نظرا لعدم تقديرهم الجيد لحجم العمل المنتظر؛
- غياب الأجرة على هذا العمل مما يؤدي الى تنحي بعض الأعضاء؛
- بعض المؤسسات اضطربت خلال هذه العملية نظرا للتغيرات التي طرأت على رئاسة الجامعة أو بتغير مسؤول ضمان الجودة، كما شهدت بعض المدارس التحضيرية اضطرابا نظرا للانشغال بمصيرها.

**سابعا: من خطة العمل إلى مشروع المؤسسة**

ان التحدي الأكبر لعملية التقييم الذاتي التي تم تحقيقها هو الحفاظ على الديناميكية التي أطلقت، في هذا السياق هناك العديد من الاجراءات الممكن تطبيقها لتحقيق هذا الهدف: (Lerari, Juillet 2017, pp. 19, 20)

- طلب تحضير خطة تحسين من المؤسسات التي قدمت تقريرها حتى وان كان التقييم حول ميدان واحد فقط؛
- يطلب من المؤسسات التي ارسلت تقريرها والتي لم تقيم جميع الميادين، أن تستمر في تقييم باقي الميادين الى حين انهاءها؛
- يطلب من اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة من تقييم التقارير التي قدمتها المؤسسات التي قامت بعملية التقييم الذاتي على جميع الميادين، من ثم تقديم توصيات للتي سجل في تقريرها نقائص معينة، والشروع في عملية التقييم الخارجي بالنسبة للمؤسسات التي كان تقريرها مقبول؛
- وأخيرا، يطلب من المؤسسات التي خضعت للتقييم الخارجي بتقديم مشروع للمؤسسة. اعتمادا على تقرير التقييم الذاتي تقوم اللجنة المكلفة بإعداد خطة العمل ومشروع المؤسسة لمدة زمنية تتراوح بين 3 و 5 سنوات، وتهدف هذه الخطوة الى: تعزيز نقاط قوة المؤسسة، ومعالجة نقاط ضعفها، واستغلال الفرص المتاحة أمامها، مع التصدي للتحديات والتهديدات التي تواجهها. حتى تكون خطة العمل مشروعا للمؤسسة يجب أن تعزز الأفعال هوية المؤسسة التي تأخذ بعين الاعتبار نظرتها وقيمها (CIAQES, 2016, p. 9).

**خلاصة:**

من خلال ما تم عرضه خلال الفصل الثاني، فإننا نلخص أهم ما تم التوصل إليه.

تم تبني نظام ل م د في الدخول الجامعي 2004 /2005 في عشر مؤسسات للتعليم العالي، ويهدف هذا الإصلاح لضمان حركية الطالب، وتحسين نوعية التعليم من خلال اقتراح ميادين تكوين متنوّعة، وإعطاء استقلالية للمؤسسات الجامعية في تقديم عروض التكوين التي تتناسب مع محيطها من أجل تسهيل الإدماج المهني للطلبة. وقد أضحى هذا النظام، بعد أقلّ من عشر سنوات من انطلاقه، يطبع مشهد التعليم العالي في الجزائر، بحيث أنّ كل الجامعات تطبّقه في جميع الاختصاصات. وعلى الرغم من النتائج الايجابية التي حقّقها هذا النظام إلاّ أنّه لم يحقّق كل الأهداف التي جاء من أجلها، حيث جاءت مرحلة تعميق الإصلاح للاهتمام أكثر فأكثر بعملة التقييم المستمر وضمان جودة التعليم العالي، مما يبرز الإرادة في تصحيح العثرات والتحسين المستمر لعملية الإصلاح،

وتعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة، فقد تمّ تبنّي ضمان الجودة الداخلي، كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجي والذي تمّ تأجيله إلى وقت لاحق. وقد أعطي للتقييم الذاتي الأولوية، باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي، ومفتاح الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي، وبتاريخ 26 جانفي 2014 أعلنت اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي **CIAQES** عن الانتهاء من إعداد المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي بشكل يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والسياق الوطني، حيث يعتمد عليه في عمليات التقييم.

إن الإصلاحات المتواصلة من حيث هيكلة التكوين وعلى مستوى محتويات التعليم وإدارته من خلال تطبيق ل.م.د تضع نظام التعليم العالي في الجزائر أمام تحدّيات كبرى تتطلب تقييم فعال يسمح بتوجيه هذه الإصلاحات نحو الحاجات الجديدة للتكوين نسبة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية. ان اجراء تقييم مرحلي في بعده المزدوج الاستراتيجي والعملياتي لمسار تطبيق اصلاح التعليم العالي، بعد مرور ما يزيد عن عشر سنوات من وضعه حيز التنفيذ، بات ضرورة ملحة. يرمي هذا التقييم الى اعداد تشخيص دقيق للوضع الراهن، في اطار مسعى تشارك فيه الأسرة الجامعية والعلمية، وشركاء الجامعة في المحيط الاقتصادي والاجتماعي. ويهدف الى ابراز النجاحات التي حققتها المنظومة الجامعية، وكذا الإخفاقات المسجلة، ان على الصعيد الهيكلي والمؤسساتي أو على صعيد البيداغوجيا، والتأطير، وتشغيلية الخريجين، وانماط الحوكمة الجامعية، وذلك بهدف تعزيز الممارسات الحسنة وتوطيدها، واتخاذ التدابير الضرورية للتصدي للنقائص وتصحيح الاختلالات ومعالجتها. وتم تعزيز مسار التقييم في الجزائر سنة 2017 بطلب الوزارة

الوصية من مؤسسات التعليم العالي إجراء التقييم الذاتي، وتعتبر هذه العملية اختبار شامل لمستوى تنفيذ نظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي. فعلى غرار النتائج المنتظرة التي تسمح بتحديد وضعية المؤسسات الجامعية ومؤسسات البحث العلمي، فإن الهدف الذي تصبو اليه اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي وفق لمقاربة منهجية استيعابية، هو تأليف أطراف الجامعة على:

- التقييم كنشاط دائم ومنتظم في إطار التحسين المستمر؛
- تطبيق معايير الجودة من خلال استعمال المرجع الوطني (RNAQES)؛
- ادارة العمليات والتنسيق الضروري لأعمال جمع ومعالجة البيانات وتحليلها؛
- نشر ثقافة الجودة على جميع نشاطات أطراف الجامعة.

# الفصل الثالث: دراسة حالة جامعة فرحات عباس سطيف1

**تمهيد:**

كما سبق وأن أشرنا في الفصل السابق، تشهد الجامعة الجزائرية في السنوات الأخيرة السير نحو عملية التقييم: تقييم نظام ل م د على المستوى الوطني سنة 2016 ، وفي سنة 2017 طلب من الجامعات إجراء تقييم ذاتي وفقا للمرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي، وكانت جامعة فرحات عباس سطيف 1 من الجامعات المرجعية في هذه العملية، حيث عينت للتقييم الخارجي وكانت الجامعة التي أجرت التقييم على جميع الميادين التي يشتملها المرجع الوطني لضمان الجودة، بالإضافة إلى ذلك شهدت جامعة سطيف 1 حضور خبيرين تم تعيينهما من الوزارة الوصية لإجراء التقييم الخارجي سنة 2018. فسنحاول في هذا الفصل التطرق لكل هذه النقاط بالتفصيل بما يخدم موضوعنا، كما سنتطرق إلى رصد الإدماج المهني بجامعة فرحات عباس سطيف1.

## المبحث الأول: نهج ضمان الجودة في جامعة فرحات عباس سطيف1

سنحاول التعريف بجامعة فرحات عباس سطيف 1 مع تقديم مبررات اختيارها لدراسة الحالة، ونحاول عرض مسار ضمان الجودة في هذه الجامعة.

### المطلب الأول: مبررات اختيار جامعة فرحات عباس سطيف 1

**أولا: الدراسات الاستطلاعية**

قبل أن نقدم مبررات اختيار جامعة سطيف 1، نشير إلى أننا حاولنا في دراستنا الاستطلاعية إجراء دراسة استقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة قسنطينة دفعة 2012 بعد ثلاث سنوات من تخرجهم (سنة 2015) لكن واجهتنا صعوبات في تجميع قاعدة البيانات التي على أساسها نختار عينة عشوائية، وكانت أهمها توسيع الجامعة الى ثلاث جامعات وبالتالي إشكالية نقل ملفات الطلبة والخريجين من جامعة إلى أخرى، ونقص خبرتنا آن ذاك في إيجاد المصادر ( المصالح التي بحوزتها البيانات) والتعامل معها، وعدم تعاون بعض الإدارات في تقديم معلومات حول الطلبة باعتبارها شخصية وسرية، وهذا يدل على عدم فهم أهمية البيانات الشخصية في مثل هذه الدراسات لجمع معلومات حول الادماج المهني للخريجين وعدم إيلاء أهمية لمآل الخريجين في سوق العمل آن ذاك.

لكن حين انضمامنا لخلية ضمان الجودة لجامعة فرحات عباس سطيف 1 سنة 2016، لاحظنا اهتماما من طرف الإدارة العليا للجامعة بموضوع الإدماج المهني للخريجين، فكانت فرصة لنا لإجراء دراسة استقصائية حول الإدماج المهني للخريجين وأتيح لنا تسهيلات لجمع البيانات الشخصية للطلبة، وكان الهدف من إجراء هذه الدراسة تحليل العلاقة بين الجامعة وسوق العمل من خلال نتائج مسارات الادماج المهني

لخرجي دفعة 2013 لجامعة فرحات عباس سطيف1 ، وتحديد الفوارق بين التخصصات ومحاولة تفسيرها وفقا لمنهج (CEREQ) لكن واجهتنا صعوبات أدت إلى فشل هذه الدراسة سنذكرها فيما يلي. وهذه التجربة تؤكد لنا أن عملية رصد الادماج المهني للخريجين تتطلب مجهودات فريق عمل متخصص وليس شخص واحد.

قبل عرض الصعوبات التي واجهتنا نريد الإشارة إلى أننا استأثرنا أسلوب ومنهج (CEREQ) (التفصيل في الفصل الأول من هذه الاطروحة) ولم نلجأ الى الإحصائيات التي تقدمها أجهزة دعم التشغيل مثل (ANEM) لأنها لا تخدم هدف أطروحتنا في تبيين أهمية رصد مسارات الادماج المهني في تحليل العلاقة بين التعليم وسوق العمل، وتقييم التكوين الجامعي، وارساءها كممارسة ضرورية في الجامعة. فالإحصائيات المقدمة من طرف هذا الجهاز تعطي لنا فقط صورة على نسب تشغيل حاملي الشهادات الجامعية من بين مجتمع يضم فئات مختلفة، كما أن المفهوم المعتمد للإدماج المهني من طرف (ANEM) بمجرد إيجاد منصب عمل لطالب العمل، فهو يختلف تماما عن المعنى الحقيقي الذي توصلت إليه الدراسات حول الادماج المهني باعتباره مسار –كما سبق وأن أشرنا–. بالإضافة إلى أن الاحصائيات المقدمة من طرف(ANEM) تغفل عن الخريجين الذين تحصلوا على مناصب عمل دون اللجوء إليها، كما تغفل عدد البطالين الذين مازالوا في عملية البحث عن عمل بطرق أخرى دون وساطتها، وكذلك الخريجين غير النشطين الذين لا يعملون ولا يبحثون عن عمل.

وفيما يلي نعرض الصعوبات التي واجهتنا لإجراء دراسة استقصائية حول الإدماج المهني لخرجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2013

## 1- الصعوبات التي واجهتنا في تشكيل قاعدة البيانات (قاعدة السحب) حول خريجي الجامعة:

إن الدراسات حول الإدماج المهني**(les enquêtes d'insertion)** تستدعي تشكيل قاعدة بيانات حول الخريجين من أجل التمكن من متابعتهم لاحقا في سوق العمل، ويتم اعتماد سنة التخرج كمرجع لبناء قاعدة البيانات من أجل ضمان وحدة الظروف الاقتصادية التي يمر بها الخريجون، كما أن اعتماد سنة التخرج تغني عن التقصي حول معلومات مسار تكوين الطالب (مستوى الشهادة، تخصص التكوين...).

لتشكيل قاعدة البيانات ( قاعدة السحب) لجأنا إلى تجميع المعلومات المتوفرة عن طلبة جامعة سطيف (les coordonnées) في سجلات التسجيل، ملفات الطالب، قوائم الناجحين ...الملاحظ خلال عملنا أن هذه المعلومات ناقصة جدا، لا تتوفر أرقام هواتف الطلبة، وبريدهم الالكتروني، فرجحنا عملنا لما هو متوفر أكثر وهي عناوين البريد، إلا أننا اصطدمنا بمشكلة أخرى وهي عدم جدية الطلبة في ملأ

المعلومات حول عناوينهم البريدية، فمعظمها يحوي على البلدية والولاية فقط، وبما أنها مملوءة بخط اليد، فإن العناوين التي تمكنا من استرجاعها غير كاملة، أو الخط غير واضح، كما أن المعلومات غير محينة، كما أننا واجهنا أحيانا التحفظ وعدم التعاون من طرف بعض الموظفين...وبالتالي صعب علينا تشكيل مجتمع الدراسة، والمعلومات التي جمعناها لا تسمح بإجراء دراسة استقصائية موضوعية يمكن الاعتماد على نتائجها.

**2- صعوبات إجراء دراسة استقصائية بريدية:**

نظرا لعدم توفر معلومات حول أرقام الهواتف والبريد الالكتروني، فكرنا اللجوء إلى دراسة استقصائية بريدية، لكن دراستنا الاستطلاعية على بعض الوحدات الإحصائية أظهرت أن وصول البريد المرسل للخريج استغرق على الأقل ستة أشهر، وبالتالي خسارة الوقت والتكلفة المالية. كما شهد بريد الجزائر اضطرابات في السنوات الماضية تعيق من استرجاع الاستبيانات وبالتالي تعذر علينا إجراء دراسة استقصائية بريدية.

رغم هذه الصعوبات وفشل اجراء الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة سطيف 1 دفعة 2013، إلا أنه كانت هناك فرص أخرى تمكننا من إتمام أطروحتنا حول أهمية الادماج المهني في تقييم إصلاحات التعليم العالي، وكانت جامعة فرحات عباس سطيف 1 دراسة حالة لأطروحتنا.

**ثانيا: مبررات اختيار جامعة فرحات عباس سطيف 1**

كما سبق وأن أشرنا تشهد الجامعة الجزائرية في السنوات الأخيرة السير نحو عملية التقييم: تقييم نظام ل م د على المستوى الوطني سنة 2016 ، وفي سنة 2017 طلب من الجامعات إجراء تقييم ذاتي وفقا للمرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي، وكانت جامعة فرحات عباس سطيف 1 من الجامعات المرجعية في هذه العملية، حيث عينت للتقييم الخارجي وكانت الجامعة التي أجرت التقييم على جميع الميادين التي يشتملها المرجع الوطني لضمان الجودة، فالجامعات الأخرى نظرا لحداثة تشكيل خلايا ضمان الجودة فيها لجأت لتقييم ميدان الى ميدانين على الأكثر. بالإضافة إلى ذلك شهدت جامعة سطيف 1 حضور خبيرين تم تعيينهما من الوزارة الوصية لإجراء التقييم الخارجي سنة 2018.

كما أصدرت رئاسة الجامعة مشروعا واستراتيجية لتنمية الجامعة سنة 2016، يرتكز على هدفين استراتيجيين وهما الإدماج المهني للخريجين، وبحث علمي مفيد للاقتصاد والمجتمع. وتم تسطير مخطط للعمل لتنفيذ هذه الاستراتيجية يعتمد على مجموعة من الهياكل التي تم انشاؤها لتعزيز العلاقة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي. وتعتبر جامعة فرحات عباس سطيف 1 المبادرة الأولى على المستوى الوطني لتقديم مشروع للجامعة، كما أن جامعة سطيف1 بادرت بإنشاء مرصد لمتابعة خريجيها في سوق العمل، مهمته

إجراء دراسات استقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة سطيف 1 وتقديم النتائج حول وضعياتهم في سوق العمل.

نظرا لكل ما سبق ذكره فإننا نرى ضرورة تحليل منهجية وأدوات ونتائج التقييم الذاتي الذي أجرته جامعة سطيف 1، وكذلك عملية التقييم الخارجي، والاستفادة من الدراسة الاستقصائية التي أجراها المرصد. كما أننا نرى أهمية تحليل الاستراتيجيات والنشاطات المقترحة في مشروع جامعة سطيف 1 التي تسمح للتكوينات الجامعية تحضير أفضل للطلبة إلى الحياة المهنية ورفع حظوظهم في التكيف والرضا والمساهمة في تخفيض البطالة عند حاملي الشهادات الجامعية.

**ثالثا: التعريف بجامعة فرحات عباس سطيف 1**

تم انشاء جامعة فرحات عباس سطيف سنة 1978، وكانت تضم ثلاث معاهد: العلوم الاقتصادية، العلوم الدقيقة والتكنولوجيا، واللغات الأجنبية. ومنذ نوفمبر 2011 تم تقسيم الجامعة الى جامعة فرحات عباس سطيف 1 للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة فرحات عباس سطيف 2 للعلوم الإنسانية واللغات.

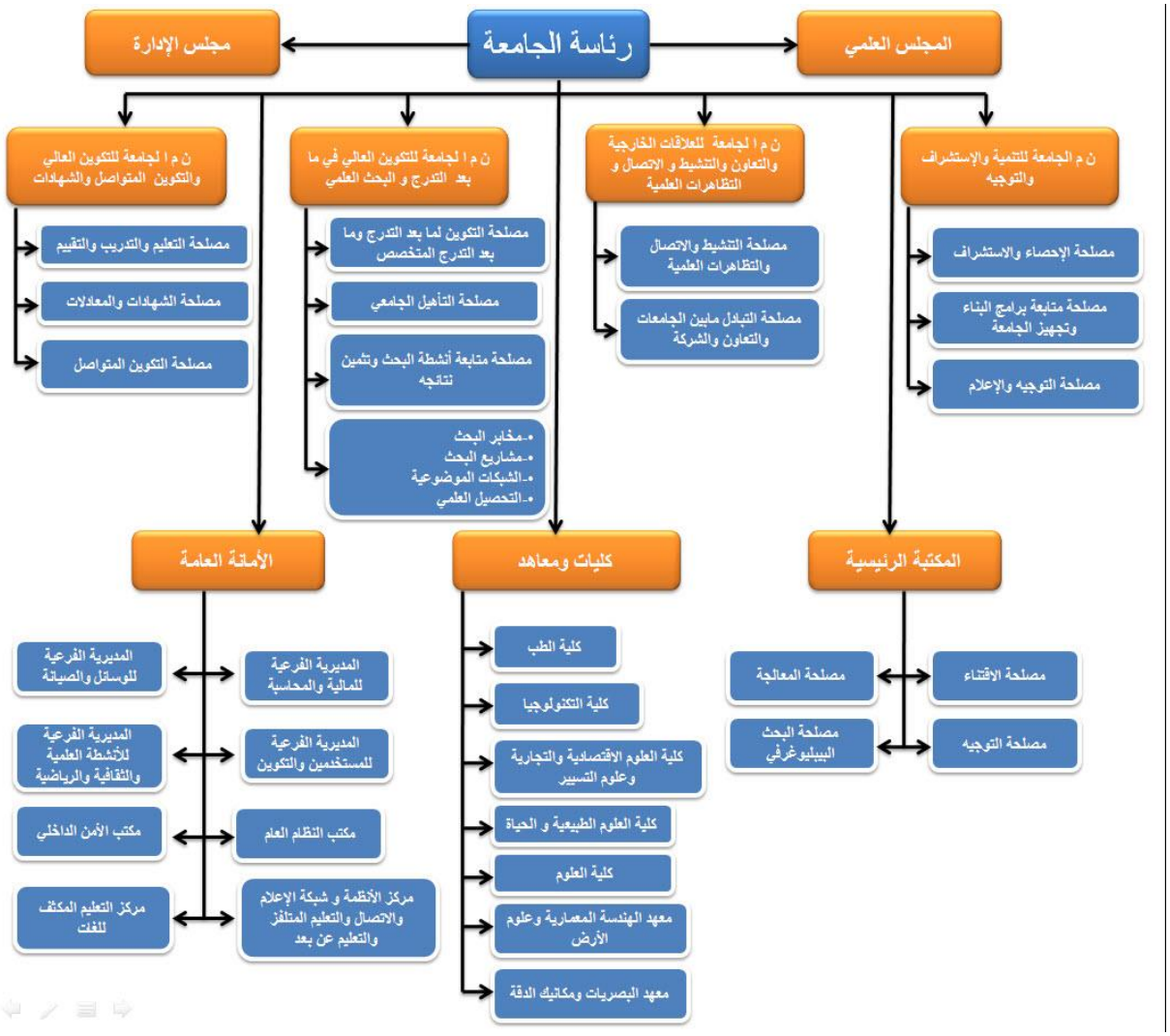
تتكون جامعة فرحات عباس سطيف 1 من خمسة كليات ومعهدين:

- كلية العلوم الطبية وتضم قسم للطب، قسم جراحة الاسنان، وقسم الصيدلة؛
- كلية التكنولوجيا تضم قسم الجذع المشترك للعلوم والتقنيات، قسم الهندسة المدنية، الالكترونيك، الالكتروتقني، وهندسة الطرائق؛
- كلية العلوم، وتضم اقسام الكيمياء، الفيزياء، الرياصيات، والاعلام الآلي؛
- كلية العلوم الطبيعية والحياة تضم أقسام الميكروبيولوجيا، العلوم الزراعية، بيوكيمياء، بيولوجيا وفيزيولوجيا حيوانية، ايكولوجيا وبيولوجيا نباتية؛
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير تضم اقسام الجذع المشترك، العلوم الاقتصادية، علوم التسيير، العلوم التجارية؛
- معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض، يضم قسم الهندسة المعمارية، علوم الأرض والكون؛
- معهد البصريات وميكانيك الدقة، يضم قسم ميكانيك الدقة، قسم البصريات.

**1- الهيكل التنظيمي لجامعة فرحات عباس سطيف 1:**

يمكن إعطاء نظرة حول مكونات جامعة فرحات عباس سطيف 1 وتنظيمها من خلال الهيكل التنظيمي الموضح في الشكل 11:

**شكل 11: الهيكل التنظيمي لجامعة فرحات عباس سطيف 1**




**المصدر:** (https://arabe.univ-setif.dz/organisation, s.d.)

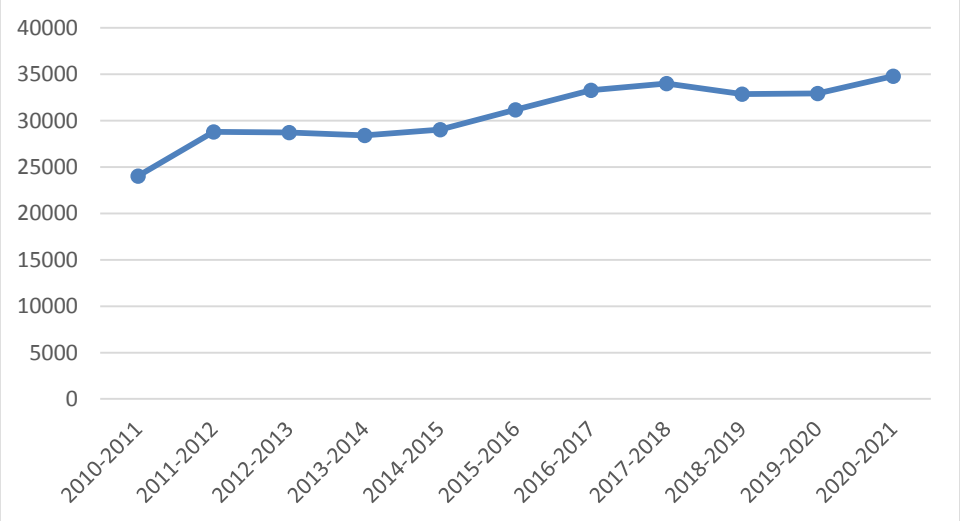
تشهد جامعة فرحات عباس سطيف 1 نظرا لحجمها عدم تجانس بين هياكلها المختلفة فبعض الكليات والمعاهد تطورت بصفة أسرع من أخرى سواء من حيث العدد أو من حيث محتوى التكوين، ورغم هذا الاختلاف الا أن هذه الهياكل لم تتمكن من إقامة وتطوير علاقات قوية مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، باستثناء كلية العلوم االاقتصادية التي توفر ستة 6 عروض تكوين مهنية من بين 15 عرض تكوين بالكلية نفسها (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, p. 24) .

### 2- عروض التكوين بجامعة فرحات عباس سطيف 1:

يصل عدد عروض التكوين سنة 2016 الى 130عرضا، 45 تكوينا في الليسانس و82 تكوينا في الماستر. هذا يعني أن كل تكوين ليسانس يعطي تكوينين في الماستر، وهي مردودية ناقصة نوعا ما، كما أن عدد عروض التكوين المهنية في جميع الأطوار ولجميع المعاهد والكليات لجامعة سطيف 1 تصل الى 15 من بين 130، أي لكل 8.2 عروض تكوين يوجد عرض واحد مهني، فهذه الوضعية لا تلبي ضرورة التنسيق والتوافق بين التكوين والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، وهنا نشير إلى أن كلية التكنولوجيا التي من المفروض أن تكون الأقرب إلى القطاع الصناعي إلا أنها توفر تكوينين مهنيين فقط من بين 289 عرض تكوين المفتوح في هذه الكلية، ونؤكد كذلك أن هذين العرضين ينتميان لنفس القسم وهو قسم هندسة الطرائق، وباقي الأقسام الأخرى بالكلية مازالت توفر عروض نظرية فقط، رغم أن هذه الكلية تحوي العدد الأكبر من مخابر البحث. كذلك هو الحال بالنسبة للكليات والمعاهد التي تضم ميادين التكوين القريبة من الصناعة (علوم الأرض والكون، والعلوم والتقنيات). إذن كل من كلية التكنولوجيا، معهد البصريات وميكانيك الدقة ومعهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض تضم 47 تكوينا من بينها 5 فقط تكوين مهني، أي تكوين واحد مهني من بين 9 عروض تكوين مفتوحة. إن هذه الوضعية أكثر حرجا بالنسبة لكلية العلوم الطبيعة والحياة حيث لا توفر أي تكوين مهني، كل عروض التكوين المتوفرة نظرية. (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, p. 25)

### 3- جامعة فرحات عباس سطيف 1 بالأرقام:

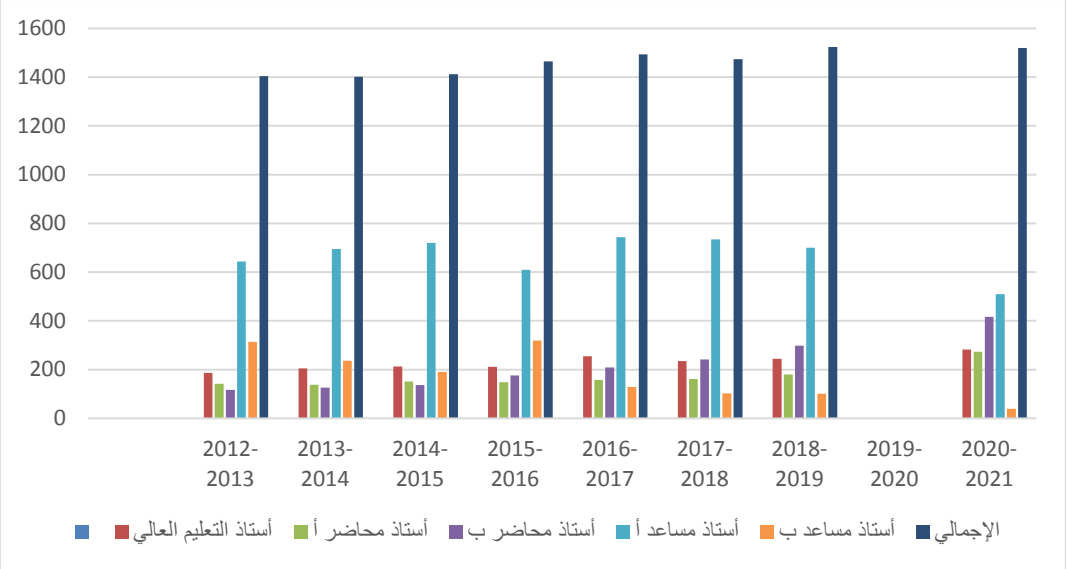
**شكل 12: تطور عدد الطلبة في التدرج منذ 2010 إلى 2021**




**المصدر:** (https://www.univ-setif.dz/portals/universite?url=%2Fportals%2Funiversite, s.d.)

من خلال الشكل 12 نلاحظ أن عدد الطلبة في التدرج في جامعة فرحات عباس سطيف 1 وذلك من. سنة 2010 إلى غاية سنة 2021، خاصة منذ سنة 2013 إلى 2018 اين عرفت الجامعة تعميقا لإصلاح ل.م.د، ثم عرف هبوطا ضئيلا بين 2018 2019، ليعود المنخنى نحو التزايد إلى غاية 2021. ولقد ترافق مع هذه الزيادة في عدد الطلبة في التدرج زيادة في عدد الأساتذة كما هو موضح في الشكل 13، إلا أن هذه الزيادة لا تتناسب ولا تغطي الزيادة المكثفة لعدد الطلبة في التدرج.

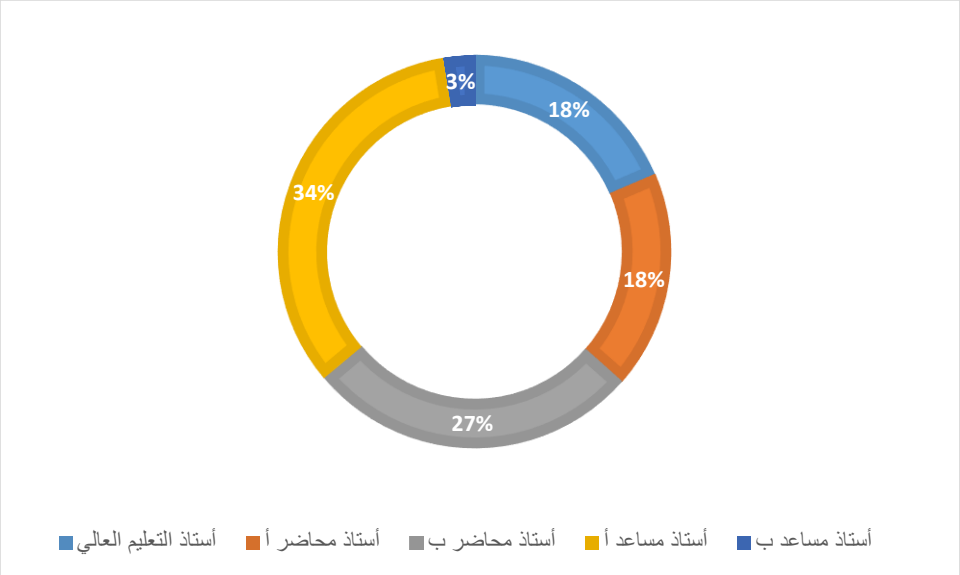
**شكل13 : تطور التأطير في جامعة فرحات عباس منذ 2012 إلى 2021**




**المصدر :** (https://www.univ-setif.dz/portals/universite?url=%2Fportals%2Funiversite, s.d.)

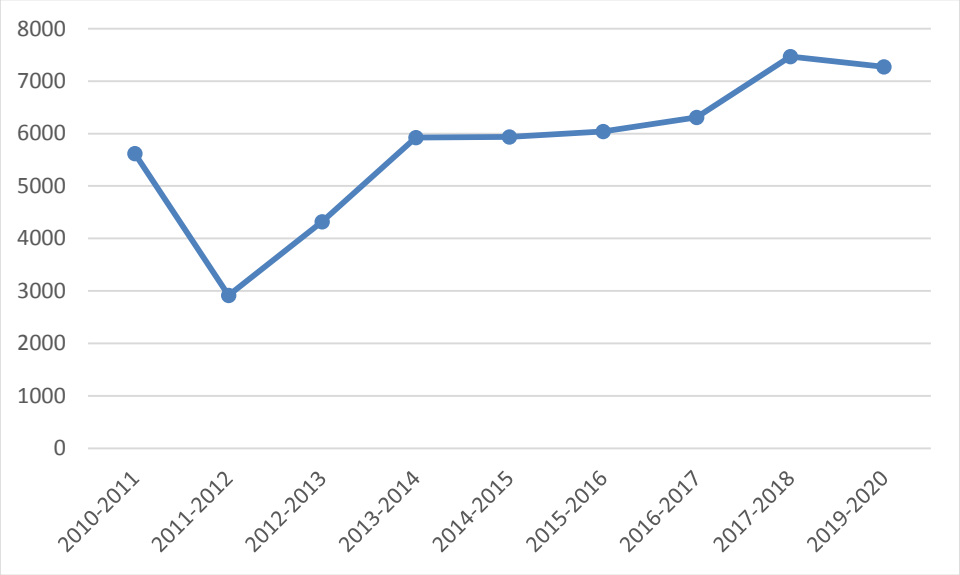
كان توزيع الأساتذة حسب الرتبة العلمية سنة 2021 كما يوضحه الشكل 14، حيث نجد أن 3 % فقط من الأساتذة من مصف الأستاذية، وغالبيتهم من رتبة أستاذ مساعد أ بنسبة 34% وهم أساتذة في بداية المشوار وتنقصهم الخبرة ، هذا التوزيع في الأساتذة سيؤثر على جودة التكوين.

**شكل14 : توزيع الأساتذة (1520) حسب الرتبة العلمية سنة 2021**




**المصدر:** (https://www.univ-setif.dz/portals/universite?url=%2Fportals%2Funiversite, s.d.)

**شكل15 : تطور عدد الخريجين منذ سنة 2010 إلى 2020**




**المصدر:** (https://www.univ-setif.dz/portals/universite?url=%2Fportals%2Funiversite, s.d.)

على العموم نلاحظ من الشكل 15 أن عدد الخريجين في زيادة مستمرة حيث بلغ عددهم سنة 2020 عدد 7272 متخرج، منذ أن كان عددهم 5620 سنة 2010.

بعد أن تعرفنا على جامعة فرحات عباس سطيف 1 وبررنا اختيارنا لها كدراسة حالة، نحاول تبيين مسار ضمان الجودة في هذه الجامعة، ثم في المباحث الأخرى نبرز محاولات التقييم فيها.

## المطلب الثاني: أعمال خلية ضمان الجوة لجامعة فرحات عباس سطيف 1

لمعرفة مسار ضمان الجودة بجامعة فرحات عباس سطيف 1، لا بد من التعريف بالخلية، ونحاول التطرق إلى مختلف أعمالها، بما فيها المبادرة التي سبقت بها الجميع من خلال تقديم مخطط للعمل بعد عملية التقييم التي حاولت اجراءها على ميدان التكوين والبحث العلمي.

### أولا: التعريف بخلية ضمان الجودة لجامعة فرحات عباس سطيف 1

لقد كانت جامعة فرحات عباس سطيف 1 من الجامعات السباقة في تشكيل خلية ضمان الجودة المتنوعة بطبيعة عضويتها وتداولها بين مختلف أعضاء هيئة التدريس، حيث كان أول ترسيم لها بتاريخ 27 فيفري 2013 مكونة من المسؤول و10 أعضاء، لتتوسع في عضويتها في السنوات اللاحقة (خالدي، 2021، صفحة 228). وتتمثل مهام خلية ضمان الجودة فيما يلي (Musette, 2018, pp. 51, 52):

- تشكل خلية ضمان الجودة الواجهة بين مؤسسة الانتماء والهيئات الوطنية للتقييم؛
- تضمن الخلية متابعة انجاز البرنامج الوطني لأفعال التحسين المستمر لجودة البرامج التعليمية، برامج البحث والتشغيل المؤسساتي؛
- تتكفل الخلية بالإعلام والاتصال، التحسيس حول التقييم الذاتي واليقظة في مجال ضمان الجودة؛
- تقود خلية ضمان الجودة عمليات الجودة كالتقييم الداخلي، واعداد الإجراءات الخاصة بذلك وكذا تحضير الوثائق الضرورية؛
- تقود الخلية عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة؛

تسعى الخلية إلى تجميع واستمرارية تجارب المؤسسة في ممارساتها لضمان الجودة.

حتى تكون نشاطات خلية ضمان الجودة أكثر فعالي، لابد من تعيين مسؤول ضمان الجودة للجامعة، حيث يجب أن يمتلك مسؤول ضمان الجودة مجموعة من الكفاءات لممارسة مهامه في ضمان الجودة بجامعته حسب ما حددته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، نذكرها فيما يلي (Musette, 2018, p. 51):

- كفاءات تحرير التقارير؛
- الود، الإتاحة (ألا يكون منشغلا عن مهامه)، الاستماع والإصغاء للآخرين؛
- القدرة على تشجيع مشاركة وانضمام زملاء آخرين؛
- مرونة وروح التواصل.

حسب المنشور الوزاري رقم 138 للأمانة العامة بتاريخ 13 فيفري 2011 يذكر كذلك من بين الكفاءات والسمات التي يتصف بها مسؤول ضمان الجودة التحفيز الداخلي الانصهار في مشروع ضمان الجودة، صرامة إدارية وروح المبادرة، روح التحليل (Musette, 2018, p. 51).

مهام مسؤول خلية ضمان الجودة (Musette, 2018, p. 52):

- إن مسؤول ضمان الجودة هو الذي يقوم بتفعيل أنشطة الخلية وتنشيطها. حيث يحرص على التنسيق بين مختلف أعضاء الخلية ومسؤولي هياكل المؤسسة، حتى يتيح للخلية القيام بمهامها في أحسن الظروف؛
- يشارك مسؤول الخلية في تحرير تقارير التقييم، ويتأكد من المصادقة عليها، نشرها وتوثيقها؛
- يضع مسؤول الخلية تحت أيدي المقيمين الخارجيين جميع المعلومات والتسهيلات التي تفيدهم في القيام بمهامهم.

في 2015 تم تجديد وإعادة تنشيط خلية ضمان الجودة لجامعة فرحات عباس سطيف 1، وتم تكوين أعضائها الجدد، وأصبحت أكثر ديناميكية وفعالية، حيث تمارس مهامها أسبوعيا من خلال لقاء أعضائها ومناقشة أعمالها، ومن أهم إنجازاتها هي إقامة تشخيص شامل لواقع الجامعة في مجالي التكوين والبحث بالاعتماد على نموذج (swot) من أجل إعطاء نظرة واقعية حول نقاط القوة والضعف في هذين المجالين. وتشخيص خاص من خلال العمل على تطبيق المرجع الوطني في هذين المجالين مشكلين بذلك مخطط عملي 2017-2019 يحوي على أهم مواطن التحسين التي يجب العمل عليها وفق المرجع الوطني من أجل ربط الجامعة مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي من خلال تكوين أكثر مهنية، وبحث تطبيقي مفيد (خالدي، 2021، صفحة 228). و نظرا لموضوع بحثنا فإننا نكتفي فقط بعرض الاعمال المنجزة حول ميدان التكوين.

**ثانيا: تشخيص ميدان التكوين من خلال نموذج (swot):**

إن نموذج (swot) أداة تحليل استراتيجية، فهي تدرس نقاط القوة ونقاط الضعف للجامعة مع الفرص المتاحة والتهديدات التي تواجهها. ولقد تمت عملية التشخيص من خلال النموذج في اللقاءات الأسبوعية لأعضاء خلية ضمان الجودة سنة 2016 في حصص عمل من العصف الذهني وتم التوصل إلى النتائج التالية فيما يخص ميدان التكوين:

**جدول 19: تحليل (swot) لميدان التكوين بجامعة فرحات عباس سطيف 1**

| نقاط القوة | نقاط الضعف |
|---|---|
| • **الموارد البشرية:**<br>- عدد الأساتذة من رتبة الاستاذية معتبر؛<br>- توفر الكفاءات.<br>• **عروض التكوين:**<br>- تنوع عروض التكوين.<br>• **الوسائل:** | • **البيداغوجيا:**<br>- سوء تسيير الوقت البيداغوجي؛<br>- نقص أو غياب التربصات والأعمال التطبيقي؛<br>- طرق بيداغوجية سلبية تعتمد على التلقين؛<br>- سوء تصميم عروض التكوين؛<br>- نقص في تكوين الأساتذة الجدد؛ |

| | |
|---|---|
| – توفر الوسائل المادية؛<br>– ثراء في الموارد البيداغوجية والمعرفية.<br>• **السياق:**<br>– الجامعة ذات توجه تكنولوجي؛<br>– توفر نسبي لمخابر البحث. | – طرق التعليم غير مناسبة؛<br>– غياب تقييم النشاطات البيداغوجية؛<br>– تكوينات معزولة؛<br>– لغة التعليم ضعيفة؛<br>– نقص استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال؛<br>– نظام تقييم الطلبة ضعيف؛<br>– غياب مشاريع بيداغوجية.<br>• **الأساتذة:**<br>– ضعف انتاج المطبوعات الخاصة بالمحاضرات والاعمال الموجهة والعمال التطبيقة؛<br>– كفاءات غير فعالة؛<br>– انسحاب الأساتذة ونقص الثقة على العموم؛<br>– نقص التحفيز؛<br>– تكوين الأساتذة، والمسؤولين الإداريين والبيداغوجيين؛<br>– تبذير الموارد البيداغوجية<br>• **الطلبة:**<br>– كثافة عدد الطلبة؛<br>– سوء توجيه الطلبة الجدد وحاملي شهادة البكالوريا؛<br>– سوء اندماج حاملي شهادة البكالوريا في الجامعة؛<br>– غياب متابعة الخريجين؛<br>– نقص المرافقة خلال مسار التكوين.<br>• **عروض التكوين:**<br>– عدم توافق البرامج مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي؛<br>– نقص التكوين المهني (غياب وعدم تدخل الفاعلين الاقتصاديين والمؤسساتيين)؛<br>– عدم الاستغلال المشترك للوسائل التقنية. |

| | |
|---|---|
| | • **التنظيم:**<br>– تطبيق غير كاف للنظام الداخلي؛<br>– سوء تشغيل الهياكل البيداغوجية (تداخل بين البيداغوجيا والإدارة). |
| **الفرص** | **التهديدات** |
| • **الوسائل:**<br>– نقص الموارد المالية.<br>• **السياق:**<br>– مشروع قانون توجيه حاملي شهادة البكالوريا الجدد ( كثافة في بعض التخصصات).<br>• **منافسة غيرمنصفة:**<br>– فتح جامعات خاصة. | • **القطاع الإنتاجي:**<br>– قطاع اقتصادي مهم؛<br>– وضعية جغرافية جيدة؛<br>– منافسة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي.<br>• **الانفتاح:**<br>– التعليم عن بعد؛<br>– نظام معلومات موثوق؛<br>– برامج التعاون.<br>• **التشريع:**<br>– قوانين تشريعية ملائمة؛<br>– سياسة جذب الكفاءات. |

**المصدر:** (CAQ-UFAS1, 2016, pp. 16, 19)

**ثالثا: تشخيص ميدان التكوين بالاعتماد على (RNAQES)**

تم إجراء هذا التحليل وفقًا لمعايير المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي، واقتصر العمل على تحليل ميدان التكوين والبحث العلمي نظرا للوقت الذي يتطلبه العمل، فلقد تم العمل على هذين الميدانين على أكثر من سداسي سنة 2016. فقد تم تشريح محتويات الميدانين بالتفصيل (الحقول والمراجع والمعايير والأدلة). لكل حالة، قمنا بفحص قابلية تطبيق الميدان والمرجع بينما بالنسبة للمعايير والأدلة تم النظر في تطبيقهم في الجامعة أم لا. بالإضافة إلى تصنيفها حسب ملاءمتها وتحديد الفاعلين المسؤولين. ومن الدرجة المعطاة لكل دليل، تم حساب درجة المعيار المقابل والمرجع المقابل على التوالي. بشكل عام، لم يعثر على أي اختلافات ملحوظة بين هذا التصنيف المحسوب والتصنيف المعطى مباشرةً (CAQ-UFAS1, 2016, pp. 23, 24). والجدول 20 يلخص معدل الدرجات المحسوبة للمراجع (4 فئات) وعدد المعايير والبراهين غير المطبقة لكل مرجع من ميدان التكوين فقط. يقدم هذا الجدول معلومات حول إلحاح وأولوية الإجراءات التي يجب اتخاذها وفقًا للمراجع (CAQ-UFAS1, 2016, p. 33).

**جدول 20: ملخص نتائج تشخيص ميدان التكوين وفقا ل(RNAQES)**

| الحقل | النقطة المحسوبة للمراجع | | | | عدد المعايير غير المطبقة | عدد الأدلة غير المطبقة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أقل من 1 | من1إلى2 | من2إلى3 | من3إلى4 | | |
| ت 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 4 | 12 |
| | %67 | %33 | %00 | %00 | | |
| ت 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 4 | 13 |
| | %33 | %67 | %0 | %0 | | |
| ت 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 |
| | %100 | %0 | %0 | %0 | | |
| ت 4 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | %0 | %67 | %33 | %0 | | |
| ت 5 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 4 |
| | %50 | %50 | %0 | %0 | | |
| ت 6 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | %0 | %50 | %50 | %0 | | |
| ت 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 9 |
| | %100 | %0 | %0 | %0 | | |
| الإجمالي | 12 | 9 | 2 | 0 | 16 | 46 |
| | %50 | %38 | %12 | %0 | | |

**المصدر:** (CAQ-UFAS1, 2016, p. 33)

من الجدول 20 يتضح لنا أن 88 % من المراجع حصلت على نقطة أقل من 2، و50% أقل من 1، وهذا ما يدل على الوضعية المستعجلة لإصلاح النقائص التي يشهدها ميدان التكوين، واعداد خطة عمل قصيرة المدى من أجل ذلك، وهو ما قدمته خلية ضمان الجودة بعد عملية التشخيص في مخطط العمل 2017- 2019.

## المطلب الثالث: مشروع جامعة فرحات عباس سطيف 1

لقد عملت الخلية على بناء الأرضية الخصبة وتجهيزها لإقامة مختلف التقييمات والتقويمات سواء في إطار تجسيد نظام ضمان الجودة، أو التخطيط الاستراتيجي للجامعة، حيث قدمت رئاسة الجامعة سنة 2016 النسخة الثانية المراجع لمشروع جامعة فرحات عباس سطيف 1 تحت عنوان: **عناصر التوجيه لتنمية مستدامة لجامعة فرحات عباس سطيف 1: نحو جامعة مسؤولة إجتماعيا.** وسنحاول في هذا المطلب شرح وتفصيل هذا المشروع.

### أولا: استراتيجية التنمية لجامعة فرحات عباس سطيف1: نحو تبني نموذج حوكمة متعدد الابعاد

تعمل جامعة فرحات عباس سطيف 1 وفق مسار استراتيجي مدروس وتولي له الأهمية البالغة من خلال تحيينه وتكييفه لمختلف المستجدات، حيث تقوم الجامعة بتبني استراتيجية جديدة تستند على اقتراح نموذج جديد للحوكمة تحت عنوان الجامعة المسؤولة إجتماعيا، نظرا لما يعانيه نموذج الحوكمة البيداغوجية الهرمي القائم على العلاقة السلمية (المعلم– المتعلم)، (المقرر– المنفذ)، إعطاء الأوامر من القمة نحو قاعدة الهرم، وعدم ترك مساحة كافية لظهور المبادرات الجماعية والفردية وبالتالي فقد كان النظام وفق النموذج القديم لا يشجع الابداع والابتكار... خاصة وأنها ترى بأن هذا النظام هو سبب التصلب الذي يتحول مع الوقت إلى شلل لدى مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية التي تنتمي إليها الجامعة. وعلى هذا الأساس تقوم الاستراتيجية الجديدة لجامعة فرحات عباس سطيف 1 على خمسة مبادئ أساسية هي (خالدي، 2021، صفحة 225، 227):

#### 1– توافق التكوين– التنمية:

بمعنى التناسق بين نشاط التدريس والبحث العلمي والأنشطة الاقتصادية الغالبة في المنطقة، ومعرفة مدى إستجابة 141 ليسانس وماستر وحوالي عشرين تكوين مهني لاحتياجات التنمية المستهدفة، ونفس الشيء ل 22 تكوين دكتوراه، و39 مخبر بحث ضمن النسيج الاقتصادي المحلي، وبالتالي العمل وفق قاعدة عدم التكوين من أجل التكوين وإنما تحسين الحياة العامة للمجتمع الجامعي ككل، وذلك من خلال إقامة إستراتيجية لعروض التكوين بمرافقة الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين والمؤسسات المحلية التي يتوجب ربطها بمحتوى العروض التكوينية. حيث تكمن أهمية هذا النهج في السماح بتقليل الخطأ والدفع بجميع الفاعلين للتطور مع بعضهم بنفس الوتيرة، من خلال التوصل إلى تجسيد القاعدة المنشودة المتمثلة في "تكوين–توظيف" التي يعول فيها على حلين هما:

- على مستوى المتحصلين على شهادة البكالوريا بإنشاء حصص للشرح الجماعي لدعمهم على أحسن توجيه في اختيار الشعب والتخصصات؛

- على مستوى كل كلية أو معهد، من خلال مسؤولي البيداغوجيا، بتجسيد مقروئية التظيم الداخلي لنظام التدريس، ومشاركة الطالب فيه حتى يتمكن من فهم السير العام للمؤسسة؛

وبهذا الشكل فالعملية ستؤدي أولا إلى تقليل معدل الرسوب في السنة الأولى، وتحقيق فاعلية التكوين أي التأهيل وما يتبعه من سرعة التوظيف، لذا تعمل الجامعة في هذا المساق من خلال استقطاب المستخدمين والمؤسسات المهنية من المحيط الاجتماعي والاقتصادي وجعلهم يؤمنون بفاعلية التكوينات المهنية التي تقدمها، ماهيك عن إشراكهم في تحديد مضامين التكوينات.

**2- التخصصات المشتركة بين العلوم (pluridisciplinarité):**

أي ضمان تداول وتوحيد المعلومات العلمية داخل المؤسسة الجامعية، من أجل الاستفادة من التخصصات المتفوقة والناجحة في المحيط العلمي وضمان تأثيرها على كتلة باقي شعب التعليم العالي، الأمر الذي سيسمح بتوسيع الحقل المعرفي من خلال الحصول على منتجات مختلطة، وبالتالي إنشاء أنشطة جديدة في مجال التنمية الاقتصادية، ووظائف جديدة تعطي للجامعة هويتها.

**3- مشاركة أصحاب المصالح:**

يتعلق الأمر بتكريس الجامعة كساحة للتعبير وتبادل الأفكار الناتجة عن ممارسة المهنة النبيلة للأستاذ الباحث، حيث ترتبط المشاركة هنا بعمل الهياكل التنظيمية الموجودة في الجامعة بالشكل الذي يساعد المسؤولين على تحديد التوجهات العامة والتسيير الدائم للجامعة.

**4- التنمية المستدامة:**

يتعلق الأمر هنا بالحفاظ على مساير أنشطة الجامعة للقضايا العالمية التي تدور حول حماية البيئة والتنمية المستدام، والمساهمة في ذلك، مثلا في عدة مشاريع كتنقية المياه وإعادة استخدامها، تحسين الصرف الصحي في المناطق الحضرية، حماية وتحسين نوعية التربة الزراعية... وهي عينة من المشاريع التي تقيمها جامعة فرحات عباس سطيف 1 في إطار " المزرعة التجريبية".

**5- إمكانية توظيف المتخرجين:**

يدور هذا المبدأ حول تأهيل المتخرجين من أجل إدماجهم السريع والفعال في عالم الشغل دون أن يضطر صاحب العمل إلى تحمل تكاليف إضافية للتكوين والتكييف مع العمل الجديد، وهنا يتم طرح حلين هما:

1. الحل الأول: النهج الذي تبنته السلطات العامة والذي يرتكز على النصوص التنظيمية، من خلال تأسيس التربصات التطبيقية في المؤسسات؛

2. الحل الثاني: يعتبر داخليا ويقوم على تحليل (swot) لموارد التنمية المحلية ومقارنتها مع تلك المتوفرة في الحرم الجامعي، وتم الانتهاء باقتراح إقامة مشروع " المزرعة التجريبية" داخل الجامعة منذ سنة 2001 من أجل مرافقة الجامعة للفاعلين الاقتصاديين والمؤسسات المحلية في أعمالها التنموية المتولدة عن برنامج الاستثمار العام المميز للقطاع الفلاحي لولاية سطيف، هذه المرافقة تتجسد في تشكيل التكوين، التدريب والبحث لصالح مشاريع التنميةالتي بادرت بها الدولة، ليتوسع المشروع اليوم من حيث مساعدته على إنجاز مختلف أدوات التخطيط وتجهيز الإقليم، كما تعدت خدمات المزرعة حدود ولاية سطيف وتعدت لمجالات أخرى غير الفلاحة حسب احتياجات المنطقة. وتضم المزرعة التجريبية التكوينات التالية (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, pp. 63, 65):

- في ميدان الإعلام الآلي الزراعي، يضم التخصصات التالية: الشبكات (لتحديد الشبكات، والتسيير الأمثل للتدفقات–الإنتاج، الماء،..–)، هندسة البرمجيات (المسارات المثلى، الري، المحاصيل)؛
- في ميدان التغذية الزراعية: الهيدروليك والأتمتة الزراعية، علم النبات، تقنيات تربية الحيوانات، علم التربة، تهيئة وصناعة الغابات؛
- في ميدان الكيمياء و البوليمر: الأسمدة والمخصبات الكيميائية والطبيعية، البلاستيك، استرجاع وسماد المخلفات الزراعية والمنزلية؛
- في ميدان الأتمتة، الإلكتروتقني، البصريات والميكانيك: الأتمتة الزراعية، المضخات، الطاقة الشمسية، الحرارية وطاقة الرياح؛
- في ميدان الإيكولوجيا والهندسة المعمارية: تنسيق الحدائق، إيكولوجيا عمرانية، الحفاظ على الموارد، تطهير المياه؛
- في ميدان الصحة: علم العقاقير، التغذية والغذاء، الصحة الحيوانية؛
- في ميدان الاقتصاد، التسويق وإدارة الأعمال: الاقتصاد الريفي، التسويق الزراعي، محاسبة زراعية، اقتصاد وتسيير الموارد الزراعية والإقليمية، اقتصاد التغذية الزراعية، تجارة زراعية.

**ثانيا: الإصلاحات المتعهدة والتطورات المنظمة في ظل استراتيجية الجامعة**

من أجل تحقيق أهداف استراتيجية التنمية لجامعة فرحات عباس سطيف 1 المتمثلة في تقديم تكوين ذو جودة، والقيام ببحث مفيد يستجيب لحاجيات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، لابد من إحداث عدة تغييرات هيكلية والحد من العديد من الاختلالات التي أدت إلى كبح حركية التنمية ودفعت إلى التهميش، وانغلاق الجامعة على نفسها، واهم الإصلاحات التي تم إحداثها نذكرها فيما يلي (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, p. 29):

1. تعميق التسيير اللامركزي؛
2. إعادة تأهيل عروض التكوين؛
3. توحيد هياكل البحث وتهيئة الظروف المواتية للابتكار والإبداع؛
4. إعادة تهيئة هياكل الحرم الجامعي وتحسين ظروف المعيشة في جامعة فرحات عباس سطيف1؛
5. تحسين الرؤية المؤسسية من خلال تطوير الانترنيت؛
6. تثبيت وإرساء جامعة فرحات عباس سطيف 1 في محيطها الاقتصادي والاجتماعي؛
7. تثمين المجهودات العلمية والخبرة التنظيمية في جامعة فرحات عباس سطيف 1؛
8. تهدئة واستقرار العلاقات مع الشركاء الاجتماعيين؛
9. ميلاد خلية ضمان الجودة بجامعة فرحات عباس سطيف 1؛

من بين الممارسات المنجزة فيما يخص تثبيت وإرساء جامعة فرحات عباس سطيف 1 في محيطها الاقتصادي والاجتماعي، نذكر: (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, pp. 35-36)

- إمضاء اتفاقيات تعاون مع الجامعات الجزائرية والأجنبية، ومع المؤسسات الجزائرية ذات نطاق واسع، حيث وصل عدد الاتفاقيات نحو الثلاثين سنة 2016 مقارنة ب 5 اتفاقيات سنة 2014؛
- إمضاء اتفاقية التعاون الاستراتيجية مع الغرفة التجارية والصناعية لولاية سطيف والتي تشمل مئات من المؤسسات
- المشاركة الفعالة لأساتذة قسم هندسة الطرائق في إنشاء حاضنة لصناعة البلاستيك (cluster) (plasturgie) ، ومشاركتهم مع الشركة (GIZ) و (SKZ) في التشخيص الاستراتيجي لعشرات من المؤسسات السطايفية لصناعة البلاستيك؛
- المشاركة الفعالة لإطارات رئاسة الجامعة في جميع الاجتماعات المهمة حول مستقبل الاقتصاد لولاية سطيف؛
- انعاش مشروع (SEMSEM)؛
- امضاء اتفاقية تعاون مع المؤسسات الإدارية ( مديريات الولاية، وزارة الاشغال العمومية) والجامعية ومع العديد من المؤسسات الاقتصادية؛
- المشاركة الفعالة لجامعة فرحات عباس سطيف 1 في انشاء حاضنات أعمال في مجالي التغذية والبلاستيك؛
- انشاء (BLEU) مكتب الربط بين المؤسسات والجامعة الذي أصيح في وقت قصير مرجعية على المستوى الوطني، وانشاء مصلحة التربصات تابعة لنيابة رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية؛

- إقامة دار المقاولاتية بكلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير؛
- امضاء اتفاقية تعاون مع المعهد الوطني للملكية الصناعية من اجل تثمين نتائج البحث العلمي.

**ثالثا: هياكل مرافقة الاستراتيجية وتعزيز العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي**

في إطار مجهودات الجامعة في الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وفي إطار إشراك الجامعة في تنمية الاقتصاد والمجتمع المحليين، تم إنشاء مجموعة من الهياكل لهذا الغرض، نذكرها أهمها فيما يلي:

**1- دار المقاولاتية:**

تم إنشاء دار المقاولاتية بجامعة فرحات عباس سطيف 1 في 05 أفريل 2016 في إطار إتفاقية مع الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ) ، وهي هيكل مخصص لتبادل الأفكار وتنمية روح المبادرة بهدف إنشاء المؤسسات، وتحويل كل مشروع بحث (مذكرة، أطروحة) إلى مشروع مؤسسة. فهي الأداة الأساسية التي ترتكز عليها الجامعة بالتعاون مع (ANSEJ) لتحسيس الطلبة بروح المقاولاتية والابداع وترقيتها لدفع الطلبة نحو إنشاء المؤسسات (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, pp. 67, 68).

فبالإضافة إلى تحسيس الطلبة بروح المقاولاتية ونشر الثقافة المقاولاتية، فإن من مهام دار المقاولاتية مرافقة الطلبة الحاملين لأفكار مشاريع مؤسسة. وتتم نشاطات دار المقاولاتية وفقا للبرنامج السنوي التالي:

- أيام إعلامية وتحسيسية ذات طابع عام؛
- أيام دراسية منظمة لكل كلية؛
- الجامعة الصيفية: تكوين حول كيفية انشاء مؤسسة بمشاركة (ANSEJ)؛
- طاولات مستديرة حول مواضيع خاصة؛
- مقياس حول المسار المقاولاتي وخطة العمل؛
- مسابقة أفضل مشروع.

**2- مكتب الربط بين المؤسسة والجامعة (BLEU):**

تم إنشاء مكتب الربط بين المؤسسة والجامعة بجامعة فرحات عباس سطيف 1 في بداية شهر سبتمبر 2015، وهو أول هيكل لمرافقة الطلبة في المؤسسات، والهدف منه مع تحديد كل أشكال التعاون الممكنة، هو تحفيز البيداغوجيين والطلبة للتوجه نحو المحيط الاجتماعي والاقتصادي، والتلاقي، والعمل معا لتحسين كفاءات المتعلمين والرفع من حظوظ تشغيليتهم، حيث يساهم مكتب الربط بين المؤسسة والجامعة في تعزيز الانفتاح والارتباط مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي من خلال وضع طلبة الليسانس والماستر في التربصات بالمؤسسات، فهو يحقق وظيفة الدفع، الاستشارة، والدعم للفرق البيداغوجية للجامعة وشركائهم الصناعيين والاجتماعيين (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, p. 69).

**3- مركز دعم التكنولوجيا والابتكار (CATI):**

في 14 أفريل 2016 تم إنشاء مركز دعم التكنولوجيا والابتكار (CATI) بجامعة فرحات عباس سطيف1 بموجب اتفاقية مع المعهد الوطني للملكية الصناعية. والهدف منه تنشيط ورشات وتحسيس الباحثين بالابتكار وتثمين أعمالهم من خلال براءات الاختراع وإنشاء المؤسسات. حيث يقوم المركز بمرافقة المترشحين الحاملين لمشاريع مبتكرة ويضمن تكوينهم، وذلك من خلال تقديم الخدمات التالية (Réctorat-UFAS1, Novembre 2016, pp. 71, 72):

- الولوج إلى موارد علمية وتقنية؛
- البحث في قواعد البيانات العالمية لبراءات الاختراع؛
- الولوج للمنشورات المتعلقة بالملكية الفكرية؛
- فتح حساب آمن لتسجيل براءة اختراع في اطار النظام الدولي لبراءات الاختراع، الذي يسمح بحماية الاختراع في العديد من الدول (151 دولة)؛
- المساعدة على انشاء مؤسسة وتسويق الاختراع بالتنسيق مع باقي الهياكل الأخرى.

## المبحث الثاني: عمليات التقييم في جامعة فرحات عباس سطيف 1

استمرت أعمال خلية ضمان الجودة في نشر ثقافة ضمان الجودة والتقييم من أجل التحسين المستمر، فلقد أنجزت جامعة فرحات عباس سطيف 1 عملية التقييم الذاتي سنة 2017، ثم خضعت للتقييم الخارجي من طرف خبراء سنة 2018، وسنحاول في هذا المبحث عرض سيرورة هذه العمليات للتقييم وأهم نتائجها خاصة في ميدان التكوين، وميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي ذلك نظرا لطبيعة موضوعنا الذي يهتم بالإدماج المهني الذي يرتبط بتحليل العلاقة بين التكوين والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

### المطلب الأول: تقديم عمليات التقييم التي تمت في جامعة فرحات عباس سطيف 1

فيما يلي سنحاول تقديم عملية التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1، ثم نعرض العملية التحضيرية للتقييم الخارجي لنفس الجامعة.

#### أولا: التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1

نعرض فيما يلي سيرورة عملية التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1، منذ بداية التحضير وصولا إلى النتائج.

**1- التحضير لعملية التقييم الذاتي وسيرورته:**

تم إطلاق الشارة الرسمية لانطلاق عملية التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي يوم 15 جانفي 2017 من طرف وزير التعليم العالي والبحث العلمي، والمطلوب من المؤسسات ان تحضر جدول المهام على ستة أشهر لتقدم تقرير عن هذه العملية. تتم عملية التقييم الذاتي بمرافقة من اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES) من خلال متابعة تقدم الأشغال كل شهرين اعتمادا على تقرير يملأه مسؤول المؤسسة الجامعية عبر الخط. وتتمثل عملية التقييم الذاتي كما أشرنا سابقا في مقارنة المراجع المنصوصة في المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي (RNAQES) –وهو مجموع الأهداف والقيم التي تحدد الحالة المثلى–مع الممارسات الحقيقية في الجامعة. (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 11, 12)

انطلقت عملية التقييم الذاتي في جامعة فرحات عباس سطيف01 مباشرة بعد إعلانها الرسمي، وتم تشكيل لجنة التقييم الذاتي من طرف خلية ضمان الجودة للجامعة، مع الحرص على أن تكون تركيبة هذه اللجنة ممثلة لجميع أطراف المصلحة الداخليين من أساتذة وطلبة، وإداريين من جميع كليات الجامعة ومعاهدها. (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 11, 12)

حددت لجنة التقييم الذاتي لجامعة سطيف –01–مدار عملية التقييم ليشمل الجامعة بأكملها أي جميع كلياتها ومعاهدها، الإدارة المركزية وملحقاتها (المكتبة المركزية...). وتمت هذه العملية على مراحل

بدأت بتكوين وتوعية الأعضاء المختارين في اللجنة حول مختلف المصطلحات الخاصة بالجودة والتقييم، وكيفية قراءة واستخدام (RNAQES)، ثم تلتها حصص أشغال لمناقشة الحقول والمراجع التي يجب تقييمها، وبعد اختيار هذه المراجع تم إعداد الاستبيانات لكل فئة مستهدفة في التقييم والمرحلة الأخيرة تجسدت في معالجة نتائج الإجابات على الاستبيانات المسترجعة وتحليل النتائج لإعداد التقرير. حيث شمل تقرير عملية التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 على خلاصة تقييم كل ميدان من ميادين (RNAQES) (التكوين، البحث، الحكامة، الهياكل والمنشآت، الحياة في الجامعة، العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، التعاون). (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 13, 14)

لقد تم اختيار المراجع الخاصة بالتقييم لكل ميدان اعتمادا على خاصيتين: قابلية تطبيقها (درجة تطبيق المرجع في جامعة فرحات عباس سطيف 01)، وكفاءتها-ملاءمتها-(أي درجة فرصة المرجع للتحسن). ووفقا لهذين المعيارين تم اختيار 27 حقل من بين 31 و59 مرجع من بين 122 أي 48% من المراجع في (RNAQES). (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 13, 14)

## 2- مجتمع الدراسة والاستبيان:

شملت الدراسة (عملية التقييم) جميع الفئات المستهدفة للتقييم، وتم توجيه الاستبيانات حول المراجع والمعايير الخاصة بكل فئة، وكانت الفئات وأعدادها كالآتي: (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 17, 18)

- **الأساتذة:** حيث تم استهداف جميع الأساتذة ومسؤولي الميادين، الفروع والتخصصات من جميع المعاهد والكليات حيث بلغ عددهم 1490 سنة 2017، وتم اعتماد استبيان إلكتروني حتى يتسنى مشاركة الجميع في هذا التحقيق من خلال مراسلة جميع الأساتذة عبر بريدهم الالكتروني.
- **المسؤولون الإداريون:** من الأمين العام للجامعة، نواب مدير الجامعة، العمداء ومديري المعاهد ونوابهم، رؤساء الأقسام، حيث بلغ عددهم 58 وخصص لهم استبيان حول ميدان الحوكمة.
- **مسؤولو البحث:** جميع مدراء وحدات البحث ومدراء المخابر البحثية، رؤساء فرق البحث حيث بلغ عددهم 108 وخصص لهم استبيان حول ميدان البحث
- **الاداريون:** تضم هذه الفئة الأمناء العامون ورؤساء المصالح لجميع المعاهد والكليات ومسؤولو هياكل المرافقة، بلغ عددهم 70.
- **الطلبة:** الفئة الوحيدة التي تم اللجوء فيها الى المعاينة نظرا لكبر حجمها، حيث تم اعتماد العينة الطبقية حتى تمثل طلبة جميع الكليات والمعاهد وكذا كل الاطوار، وبلغ عدد العينة 1067 طالب.

بالنسبة للاستبيان، قد تم اعداد العديد من الاستبيانات، كل استبيان موجه الى فئة من فئات مجتمع الدراسة، كل استبيان صيغ باللغتين العربية والفرنسية واعتمدت النسخة الالكترونية لجميع الفئات ماعدا الاستبيان الموجه للطلبة كان بنسخة ورقية. انطلقت عملية توزيع الاستبيانات في الفترة بين 30 أفريل الى 15 ماي لسنة 2017، وكانت نسبة الإجابات كالآتي: (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 19, 20)

- 25% بالنسبة للأساتذة،
- 47% نسبة الاجابة من طرف المسؤولين الإداريين،
- 31% عند مسؤولي البحث،
- 36% بالنسبة للإداريين،
- 77% فيما يخص الطلبة.

تم الاعتماد في الاستبيان على الأسئلة الموجهة، لتحديد درجة ومدى تطبيق المراجع في جامعة فرحات عباس سطيف 1، باقتراح سلم للإجابات (جد مرضية= 4، لا بأس بها= 3، مقبولة = 2، غير كافية = 1، غير مرضية تماما = 0)، وحساب متوسط الإجابات لكل مرجع صعودا الى متوسط الميدان.

من أجل متابعة النتائج تمت الاستعانة بالأرضية الإلكترونية المعتمدة في الاستبيانات، وتم إدراج إجابات الطلبة بعد جمعها على هذه الأرضية. حيث تمكن هذه الأرضية الحصول على الاحصائيات الخاصة بالإجابات في أي لحظة. كانت عملية تجميع النتائج على عاتق مسؤول لجنة التقييم الذاتي، هذا الأخير قام بتوزيعها على اللجان التحتية لكل ميدان حتى تتم عملية تحليل البيانات والنتائج، واعتمادا عليها أعد مسؤول اللجنة تقريرا حول عملية التقييم الذاتي. ونوضح فيما يلي النتائج المتوصل إليها.

### 3- النتائج العامة لعملية التقييم الذاتي بجامعة فرحات عباس سطيف 1

في 14 جوان 2017 تم تقديم تقرير عملية التقييم الذاتي الذي شمل التعريف بجامعة فرحات عباس سطيف 1 وعملية التحضير للتقييم الذاتي وسيرورة العمل، النتائج الخاصة بكل ميدان على حدى من خلال حساب متوسط درجة الرضا لمختلف الفاعلين بالجامعة حول مرجع ما ثم حول الحقل ثم حول الميدان، وفي الأخير تم حوصلة النتائج كما يوضحها الجدول 21:

**جدول 21: نتائج عملية التقييم الذاتي بجامعة فرحات عباس سطيف 1**

| الميدان/ الحقل | المتوسط | الملاحظة |
|---|---|---|
| **ميدان التكوين** | **1.70** | **مرضية بشكل متوسط** |
| ت 2: مرافقة الطالب في تكوينه | 1.90 | مرضية بشكل متوسط |
| ت 3: تقييم ومراجعة المواد التعليمية | 1.58 | مرضية بشكل متوسط |
| ت 4: مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة | 1.94 | مرضية بشكل متوسط |
| ت 5: التوجيه والإدماج المهني | 1.38 | مرضية بشكل غير كاف |
| **ميدان البحث العلمي** | **1.04** | **مرضية بشكل غير كاف** |
| ب 1: تنظيم، هيكلة وتطوير البحث العلمي | 1.23 | مرضية بشكل غير كاف |
| ب 2: العلاقات والشراكات العلمية | 1.15 | مرضية بشكل غير كاف |
| ب 3: تثمين البحث العلمي | 0.76 | مرضية بشكل غير كاف |
| **ميدان الحكامة** | **1.54** | **مرضية بشكل متوسط** |
| ك 1: نظام المعلومات | 1.40 | مرضية بشكل غير كاف |
| ك 2: شروط إعداد السياسات | 1.67 | مرضية بشكل متوسط |
| ك 3: تنظيم وقيادة المكونات والمصالح | 1.59 | مرضية بشكل متوسط |
| ك 4: إدارة الوظائف الداعمة في خدمة المهام | 1.63 | مرضية بشكل متوسط |
| ك 5: مقاربات الجودة | 1.43 | مرضية بشكل غير كاف |
| **ميدان الهياكل القاعدية** | **1.66** | **مرضية بشكل متوسط** |
| ق 1: الهياكل الإدارية | 2.00 | مرضية بشكل متوسط |
| ق 2: الهياكل البيداغوجية | 1.94 | مرضية بشكل متوسط |
| ق 3: الهياكل العلمية والخاصة بالبحث | 1.59 | مرضية بشكل متوسط |
| ق 4: الهياكل الخاصة بالاستضافة | 1.15 | مرضية بشكل غير كاف |
| **ميدان الحياة الجامعية** | **1.60** | **مرضية بشكل متوسط** |
| ج 1: الاستقبال والتكفل بالطلبة والموظفين | 1.92 | مرضية بشكل متوسط |
| ج 2: الأنشطة الثقافية والرياضية | 1.17 | مرضية بشكل غير كاف |
| ج 3: ظروف الحياة والعمل والدراسات للجهات الفاعلة في الجامعة (الصحة والنظافة والأمن...) | 1.68 | مرضية بشكل متوسط |
| ج 4: المسؤولية المجتمعية (الأخلاق والمواطنة والمساواة في الفرص والتنمية المستدامة..) | 1.66 | مرضية بشكل متوسط |

| **ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي** | **1.35** | **مرضية بشكل غير كاف** |
|---|---|---|
| ع 1: المشاركة في تنمية الجماعات المحلية | 1.23 | مرضية بشكل غير كاف |
| ع 2: العلاقة مع الشركات | 1.22 | مرضية بشكل غير كاف |
| ع 3: البحث والتطوير | 1.34 | مرضية بشكل غير كاف |
| ع 4: التكوين والمتابعة | 1.64 | مرضية بشكل متوسط |
| **ميدان التعاون** | **1.47** | **مرضية بشكل غير كاف** |
| ن 1: سياسة الانفتاح على العالم | 1.51 | مرضية بشكل متوسط |
| ن 2: الشراكة والحركية | 1.44 | مرضية بشكل غير كاف |

**المصدر**: من إعداد الطالبة بالاعتماد على (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017)

لفهم أرقام الجدول 21 والملاحظات التي تتبعها نذكر أنه تم الاعتماد على سلم خماسي في الإجابة على مدى تطبيق عبارات الاستبيان التي تمثل المراجع، وذلك على النحو الآتي: مرضية تمامًا= 4؛ مرضية نوعا ما= 3؛ مرضية بشكل متوسط= 2؛ مرضية بشكل غير كاف= 1؛ غير مرضية=0. عند الإجابة على الاستبيانات ترجمت درجة الرضا بالعدد الطبيعي الذي يرافقها، ثم عند تجميع الإجابات لجميع الفئات المستجوبة تم حساب المتوسط الحسابي للإجابات عن كل سؤال أو عبارة للحصول على المتوسط الحسابي للمرجع أي درجة الرضا عن مدى تطبيق المرجع بالجامعة، وبما أن كل حقل يضم مجموعة من المراجع تم حساب المتوسط الحسابي للمراجع من أجل الحصول على درجة الرضا على تطبيق الحقل (مثلا الحقل ت2)، وبنفس الطريقة تم حساب المتوسط الحسابي للحقول للحصول على درجة الرضا على ميدان ما ( مثلا متوسط الحقول ت2، ت3، ت4، ت5 للوصول لدرجة الرضا عن مدى تطبيق ميدان التكوين).

كما هو موضح في الجدول 21، عند حساب المتوسطات كما ذكرنا، تم الحصول على قيم عشرية، ولترجمة هذه القيم إلى درجات الرضا في خانة الملاحظة من الجدول 1، قمنا بتقريب كل قيمة عشرية الي قيمة طبيعية، ففي ميدان التكوين تم الحصول على القيمة 1.70، قربناها إلى القيم 02 والتي تترجم درجة الرضا مرضية بشكل متوسط.

نستخلص إذا من الجدول 21 درجة رضا مختلف الفاعلين لجامعة فرحات عباس سطيف 1 على مدى تطبيق الجودة للميادين السبعة من (RNAQES) كما يلي:

- في ميدان التكوين كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛

- في ميدان البحث العلمي كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل غير كاف؛
- في ميدان الحكامة كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان الهياكل القاعدية كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان الحياة الجامعية كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل غير كاف؛
- في ميدان التعاون كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل غير كاف؛

نلاحظ على العموم أن مدى تطبيق ضمان الجودة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 لم ينل بعد درجة كافية من الرضا عند جميع الفاعلين وهذا مما يستدعي التحرك ووضع خطط تحسينية لضمان جودة التعليم العالي في جامعة فرحات عباس وعلى جميع الميادين، وخاصة الأكثر ضعفا كما هو مبين في الجدول 21 وهي ميدان البحث العلمي، ميدان التعاون، وميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

تجدر الإشارة أن الطريقة الحسابية المعتمدة من طرف جامعة فرحات عباس سطيف 1 في التقييم الذاتي والتي أوصت بها اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في حساب متوسطات درجة الرضا لمختلف المراجع، ثم متوسطات الحقول للوصول إلى المتوسط الحسابي للميدان، إحصائيا نعتبرها في رأينا خاطئة لسببين:

الأول أنه تم الاعتماد في الاستبيان على تقديرات كيفية وهي إعطاء درجة الرضا والموافقة حول تطبيق مرجع معين، والمتوسط الحسابي يحسب فقط للمتغيرات الكمية، أما المتغيرات الكيفية فيليق بها المنوال لتفسير نتائج الإجابات، والسبب الثاني حتى وان افترضنا صحة تكميم المتغير الكيفي الذي هو درجة الرضا وإعطاء قيمة لكل درجة من السلم، فانه من غير اللائق حساب متوسط درجات الرضا لمختلف المراجع( أو الحقول)، فالمراجع ( او الحقول) متغيرات مختلفة ولا يصح إحصائيا حساب المتوسط الحسابي بجمع قيم متغيرات مختلفة. ففي رأينا حساب المنوال لكل مرجع على حدى هو الأنسب، وكان من الأفضل

طرح أسئلة على الحقول والميادين بنفس الطريقة التي تمت مع المراجع، وحساب في كل مرة المنوال لتفسير النتائج.

## ثانيا: التقييم الخارجي لجامعة فرحات عباس سطيف 1

في جويلية 2017 أرسلت الجامعات تقارير عملية التقييم الذاتي المنجزة على مدار ستة أشهر. هذه العملية سمحت للمؤسسات الجامعية بالتشخيص الداخلي حول سبع ميادين الجودة التي يحددها (RNAQES). وأوضحت التقارير الواردة الى (CIAQES) من مختلف المؤسسات التعليمية والبحث العلمي أن 14 مؤسسة أظهرت اعتيادها ومراودتها لمسار ضمان الجودة وذلك من خلال التغطية شبه الكلية للميادين السبعة في عملية التقييم الذاتي، وتم اختيار هذه المؤسسات لتتلقى زيارة من طرف مجموعة من الخبراء الخارجيين في اطار ممارسة الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي. من اجل تحقيق هذه الممارسة طلبت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التعاون من خبراء كنديين من مختلف القطاعات المرتبطة بالتعليم العالي والبحث العلمي للمشاركة في زيارات التقييم الخارجي للمؤسسات المختارة لهذه العملية.

### 1- تقديم عملية الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي لجامعة فرحات عباس سطيف 01: (Khelif & Bouslimani, 2017, pp. 1, 2)

ان ممارسة الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي تتجسد في تقرير إنجازات مؤسسات التعليم العالي فيما يخص ضمان الجودة. حيث يقوم الخبراء الخارجيين باختبار ممارسات هذه المؤسسات في الميادين السبعة لضمان الجودة ومدى تطابقها مع المرجع الوطني، وذلك من خلال الزيارات والمقابلات التي سيجريها الخبراء الخارجيون ومن خلال الأدلة التي سيقومون بتجميعها في الميدان. والهدف من هذه العملية تحديد نقاط القوة بهذه المؤسسات وكذا نقاط الضعف الملاحظة خلال تحرياتهم. انطلقت عملية الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي بجامعة فرحات عباس سطيف 01، يوم 08 أفريل 2018، واستمرت لثلاث أيام.

بعد مختلف الزيارات والتحريات التي قام بها الخبراء الخارجيين حول جميع الميادين التي يشملها المرجع الوطني لضمان الجودة، تم تقديم تقرير يشمل خلاصة هذا العمل من خلال تحليل المعطيات الممنوحة، الملاحظات المسجلة خلال الزيارات، نتائج المقابلات مع مختلف الأطراف ذات المصلحة وتفسير المعلومات والأدلة المقدمة من طرف المؤسسة قبل وحين زيارة الخبراء.

### 2- نتائج الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي فيما يخص مطابقة التقييم الذاتي المنجز مع الاجراء المقترح (Khelif & Bouslimani, 2017, pp. 37, 38):

ان عملية التقييم الذاتي بجامعة فرحات عباس سطيف 1 انطلقت في 24 ديسمبر 2016 وانتهت يوم 30 جوان 2017 بتقديم تقرير عملية التقييم الذاتي. ووفقا لما جاء في هذا التقرير قدم الخبراء ملاحظاتهم حول مطابقة عملية التقييم الذاتي بجامعة سطيف 01 مع ما هو موصى به من طرف اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي في " دليل التقييم الذاتي وفق المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي".

من حيث تشكيلة لجنة التقييم الذاتي ينص تقرير التقييم الذاتي على ان أعضاء لجنة التقييم الذاتي يمثلون جميع الأطراف ذات المصلحة للجامعة، الا ان الخبراء يرون بان الطلبة مغيبين نوعا ما، ويروا أن تركيبة لجنة التقييم الذاتي منظمة ومهيكلة بطريقة جيدة وفق ميادين (RNAQES)، ولكل ميدان ممثل له.

بالنسبة للاستبيانات والارضية الالكترونية المجهزة لعملية التقييم الذاتي تعتبر مجهودات إيجابية، والأدوات المستعملة تتصف بالمهنية. لكن الاستبيانات التي تم تحضيرها تبدو أنها اعدت لجمع آراء الرضا العام للأطراف ذات المصلحة وليس لتقييم معايير او خصائص الجودة وجمع الأدلة على ذلك. كما تجدر الإشارة الى ان اللجوء الى أراء الجماعات لا تسمح بعزل إجابة الطرف الأساسي الذي يخصه معيار محدد من المرجع.

كما يلاحظ ان الاستبيانات لا تغطي جميع المراجع والمعايير المحددة في (RNAQES) فهي تغطي 59 مرجع من مجموع 122، أي نسبة تغطية 48 % فقط من المرجع الوطني. كما ان الاستبيانات تم تحضيرها بطريقة لا تتيح التحديد الواضح لعناصر الأدلة التي تمكننا من تقييم ممارسات الجامعة وتطابقها مع المرجع الوطني لضمان الجودة. كما يبدو في صياغة الاستبيانات ان المراجع كانت أكثر استعمالا من المعايير، ولكن الدليل الذي قدمته (CIAQES) يقترح تحويل المعايير الى أسئلة لتحضير الاستبيانات المتعلقة بمختلف المراجع المحددة في (RNAQES). كما ان الاستبيانات يجب ان توجه الى فاعلين رئيسيين ومقابلتهم لجمع عناصر الأدلة وليس كما تم القيام به في جامعة سطيف توجيهها الى فئات عامة ومثال ذلك جميع الأساتذة بالجامعة: فقد تكون اراء مجمل الأساتذة مهمة جدا في بعض النقاط والمعايير لكن تقل دلالتها في معايير أخرى.

يمكن القول اذن ان نتائج الاستبيانات لا يمكن اعتمادها كمصدر وحيد للمعلومات والأدلة في عملية التقييم الذاتي، وغياب مصادر أخرى يضعف عملية التقييم الذاتي، لذا يجب دعم هذه النتائج بمصادر أخرى من وثائق مفيدة لجمع الأدلة، ملاحظة الممارسة في الميدان... فالعملية التي تقترحها (CIAQES) لجمع المعلومات هي وضع خطة للقاءات والتواصل مع اطراف محددين، والقيام بزيارات ومقابلات لجمع

المعلومات وتحليلها لتسهيل جمع الوثائق التي تراها لجنة التقييم ضرورية ومفيدة، وان لم تجدها متوفرة يمكن ان تطلب تحضيرها من الأطراف المعنية.

حسب (CIAQES) فان تحليل المعلومات والمعطيات المجمعة يسمح باستخلاص النتائج وتحديد مستوى تغطية الممارسات الواقعية للجامعة نسبة الى المراجع. ويبدو ان هذا لم يتحقق بالنسبة للبيانات المجمعة من خلال سبر الآراء الذي أجرته لجنة التقييم الذاتي بجامعة سطيف، فالنتائج المحصلة من سبر الآراء لم تسمح بفهم واقع الممارسات بالجامعة.

بالنسبة لراي الخبراء في تقرير التقييم الذاتي يتميز ببناء جيد ويغطي الميادين السبعة لضمان الجودة فهو يتطابق مع المخطط. في الجزء الأول تم تقديم الجامعة وعرض مراحل وإجراءات عملية التقييم الذاتي والنتائج العامة. لكن لم يتم عرض الصعوبات التي واجهت عملية التقييم الذاتي، كما لم يتم طرح اقتراحات لتحسين التقرير من اجل عمليات التقييم الذاتي مستقبلا. لقد خصص في التقرير جزء لكل ميدان لكن هذه الأجزاء لا تغطي الميدان بأكمله نظرا لاعتماد بعض المراجع دون أخرى.

حاول الخبراء تقديم تقرير عن ممارسات جامعة سطيف للجودة وفقا ل (RNAQES) بالنسبة لكل ميدان، ونظرا للفترة المحدودة المخصصة لكل ميدان خلال الزيارات فان الخبراء لم يتمكنوا من تغطية جميع المعايير لجميع المراجع.

بعد عرضنا لسيرورة عمليتي التقييم الذاتي والعملية التحضيرية للتقييم الخارجي بجامعة فرحات عباس سطيف 1، وعرضنا للنتائج العامة لهاتين العمليتين، اخترنا في دراسة الحالة لموضوعنا حول الإدماج المهني ميدانين يتعلقان به، حتى نفصل أكثر فيهما عن عمليتي التقييم التي تم اجراءهما، والميدانين المختارين هما ميدان التكوين وميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

## المطلب الثاني: تقييم ميدان التكوين في جامعة فرحات عباس سطيف 1

### أولا: التقييم الذاتي لميدان التكوين بجامعة فرحات عباس سطيف 1

#### 1- إختيار المراجع:

بعد مناقشة جميع المراجع في ميدان التكوين وفق (RNAQES) تم ترتيبها وفق أهميتها واختيار الأكثر أهمية للتقييم الذاتي، والجدول التالي يوضح ذلك (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 33):

**جدول 22: ترتيب مراجع ميدان التكوين**

| | درجة الملاءمة | | |
|---|---|---|---|
| | A | B | C |
| **ميدان التكوين** | ت 12<br>ت 32<br>ت 24<br>ت 34<br>ت 15<br>ت 25<br>ت 35 | ت 14<br>ت 45 | ت 22 |

**المصدر:** (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 33)

ننبه إلى أن قراءة المراجع لا يكون بالشكل "ت 12" اثني عشر، بل يقرأ "ت" اثنين واحد حتى لا يكون خلط بين القراءة باللغة العربية واللغة الفرنسية ل (RNAQES) ،فالمرجع "ت" اثنين واحد يكتب باللغة الفرنسية F21.

تم اختيار سبعة مراجع من (RNAQES) في ميدان التكوين لإعداد الاستبيان، وتم توجيه الاستبيان في هذا الميدان الى الفئات المعنية التالية: الأساتذة ومسؤولو البيداغوجيا، الطلبة (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، المسؤولون الاداريون، ولكل فئة استبيانها الخاص. و كان عدد الأسئلة في ميدان التكوين 11 سؤالا حول ما يلي (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 33, 34):

1. الظروف المقدمة من طرف جامعة سطيف 1 لاستقبال ومتابعة الطلبة؛
2. مرافقة الطلبة الجدد في جامعة سطيف 1؛
3. أوقات عمل المكتبات؛
4. الخدمات المقدمة من طرف المكتبات؛
5. تناسق المحتوى البيداغوجي مع الاختبارات؛
6. نشر النقاط، التصحيح النموذجي، ومراجعة ورقة الإجابة على الاختبار؛
7. تنظيم دورات اعلام وتوجيه لفائدة الطلبة؛
8. المساعدة على الإدماج المهني من خلال الاتفاقيات، التربصات، الخرجات الميدانية لزيارة المؤسسات؛

9. توفر عروض تكوين متناسقة مع حاجيات المجتمع؛
10. المراجعة والتقييم المنتظم لبرامج التكوين؛
11. استعمال تكنولوجيا الاعلام والتصال في البرامج التكوينية المقدمة في الجامعة.

**2- نتائج التقييم الذاتي في ميدان التكوين:**

قدمت نتائج الاستبيانات في جداول تكرارية مطلقة ونسبية لكل فئة على حدى، ثم عرضها في شكل رادار لتمثيل أحسن حول اتجاه آراء المستجوبين حول مدى تطبيق المرجع، وبعدها تم تجميع إجابات كل الفئات حول نفس السؤال في جدول يقدم منوال الإجابات لكل فئة لمقارنة آراء مختلف الفئات. وبعد تقديم هذه النتائج مفصلة، يتم تجميع النتائج في رادارات حول كل سؤال، وسنعطي مثالا بالسؤال الأول حول ميدان التكوين حتى تتضح طريقة العمل لعرض نتائج التقييم الذاتي (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 34).

- **نتائج السؤال الأول:** الظروف المقدمة من طرف جامعة سطيف 1 لاستقبال ومتابعة الطلبة

- **الجدول التكراري المطلق والنسبي لإجابات الطلبة**

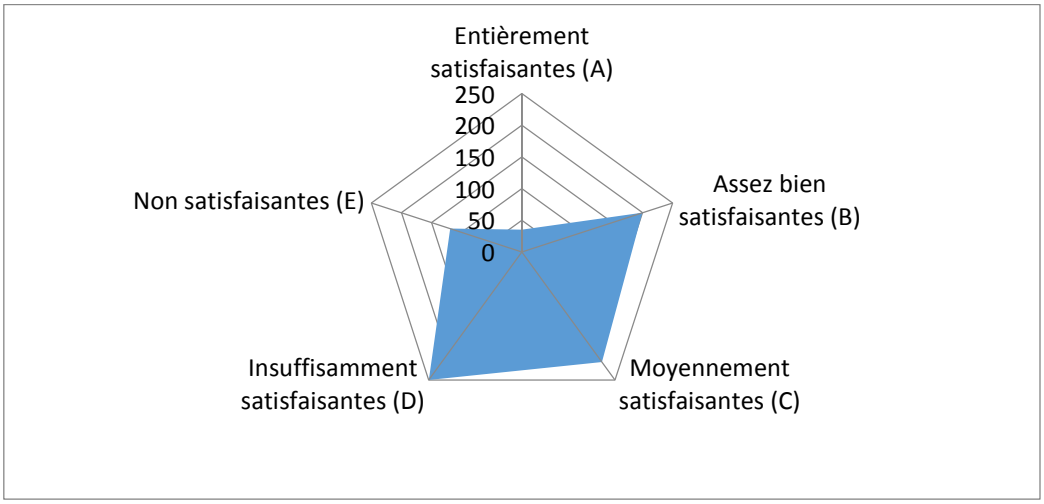
**جدول 23: التكرارات المطلقة والنسبية لإجابات الطلبة حول السؤال 1**

| الإجابة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **مرضية تماما** | 35 | %04.26 |
| **مرضية نوعا ما** | 200 | %24.36 |
| **مرضية بشكل متوسط** | 215 | %26.19 |
| **مرضية بشكل غير كاف** | 250 | %30.45 |
| **غير مرضية** | 119 | %14.49 |
| **بدون إجابة** | 2 | %00.24 |

**المصدر:** (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 34)

- رادار إجابات الطلبة حول السؤال الأول

**شكل 16: رادار إجابات الطلبة حول السؤال الأول**




**المصدر:** (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 35)

بنفس الطريقة تم عرض نتائج إجابات الفئات الأخرى على السؤال الأول وباقي الأسئلة الأخرى، مرة في جداول تكرارية ثم يليها الرادار، وفي الحقيقة لا نرى جدوى عرض الإجابات في هذا الرادار، في رأينا الجداول التكرارية كافية وواضحة للقراءة والفهم.

بعد أن يتم عرض إجابات جميع الفئات حول هذا السؤال بنفس الطريقة، تم تجميع إجابات كل الفئات حول في جدول يقدم منوال الإجابات لكل فئة لمقارنة آراء مختلف الفئات كما يلي:

**جدول 24: منوال الإجابات على السؤال الأول**

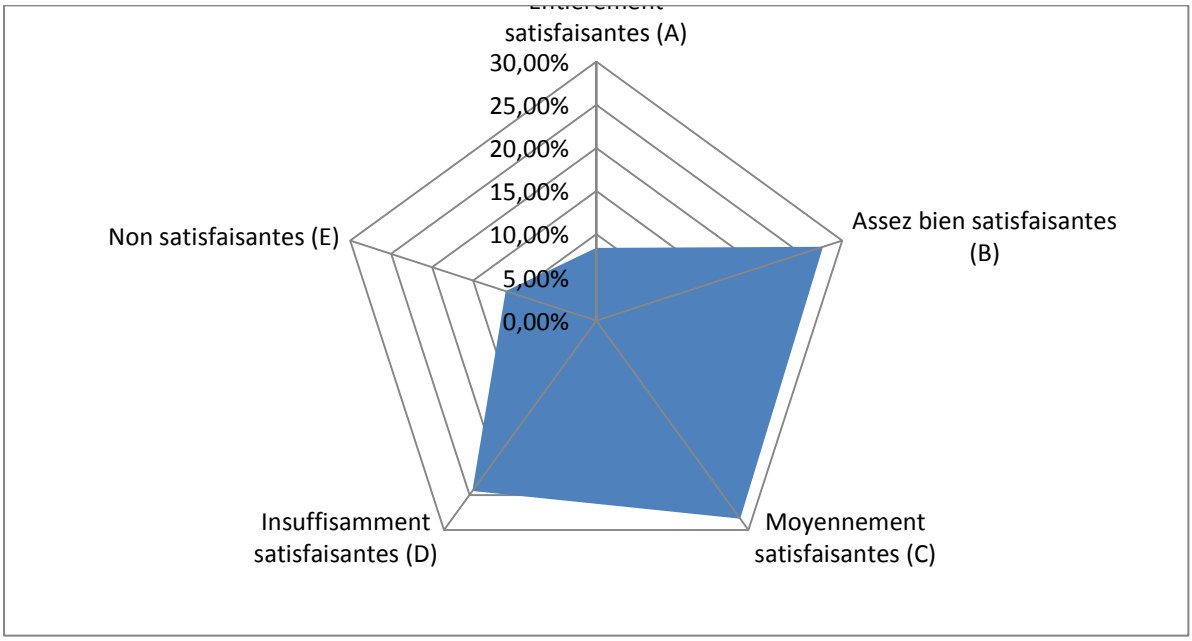
| الفئة | المنوال ( الإجابة الأكثر تكرارا) | التكرارات النسبية |
|---|---|---|
| **الطلبة** | مرضية بشكل غير كاف | %30.45 |
| **طلبة الدكتوراه** | مرضية بشكل متوسط | %38.37 |
| **الأساتذة المسؤولين** | مرضية بشكل متوسط | %34.25 |
| **المسؤولون الإداريون** | مرضية نوعا ما | %33.33 |

**المصدر:** (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 37)

يلاحظ من الجدول 24 أن إجابات الطلبة والمسؤولين الإداريين متباينة، فبالرغم من الوسائل المتاحة من طرف الإدارة فإن غالبية الطلبة يعتبرون أن جهاز استقبال الطلبة المتوفر غير كاف لإرضاء حاجتهم في الاستقبال.

إذن هذه المنهجية المقدمة في عرض نتائج الإجابات حول السؤال الأول هي المتبعة مع باقي الأسئلة في ميدان التكوين، ثم تمت حوصلة نتائج إجابات كل فئة، وتقديم النتيجة العامة لكل سؤال بتجميع تكرارات جميع الفئات المجيبة، وتم عرض النتيجة العامة لكل سؤال في رادار، ولفهم هذه الطريقة نكمل المثال بالسؤال الأول.

**شكل17 : الظروف التي توفرها الجامعة لاستقبال ومتابعة الطلبة**




**المصدر:** (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 58)

بعد هذه المرحلة يتم إرفاق السؤال نحو المرجع الذي يمثله ويحسب تقدير المرجع من خلال حساب المتوسط الحسابي للإجابات حول السؤال المرافق له، ثم قدمت نتائج جميع الأسئلة في الجدول 25.

**جدول 25: حوصلة نتائج التقييم الذاتي حول الميدان التكوين وفقا للمرجع (rnaqes)**

| ت | | ميدان التكوين | |
|---|---|---|---|
| الرمز | التقدير | الحقل | التعليق |
| ت 2 | 1.90 | مرافقة الطالب في تكوينه | |
| ت 12 | 1.73 | للمؤسسة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة لنجاح الطلبة | ان سياسة الاستقبال نوعا ما ضعيفة حسب تقدير الطلبة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **ت 32** | 2.07 | تتبع المؤسسة سياسة معينة للوصول الى الوثائق والى جميع الدعائم البيداغوجية | هذه السياسة نوعا ما مرضية ولكن لابد من بذل مجهودات في الجانب الرقمي والتوثيق عبر الخط |
| **ت 4** | **1.94** | **مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة** | |
| **ت 24** | 2.02 | تتوافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم | على العموم هناك نوعا ما توافق بين امتحانات التقييم واهداف التعليم |
| **ت 34** | 1.86 | أنماط تقييم المعارف موضوعية ومنصفة وموثوق بها وتكون منشورة ومبلغة | هناك رضا نوعا ما فيما يخص حول الانصاف والموثوقية والنشر في نتائج التقييم |
| **ت 5** | **1.38** | **التوجيه والادماج المهني** | |
| **ت 15** | 1.87 | تطور المؤسسة جهازا للتوجيه | الجهاز موجود لكن دوره متوسط، يتم تفعيله ليكون أكثر فعالية |
| **ت 25** | 1.10 | تطور المؤسسة جهاز مساعدة على الادماج المهني | الجهاز موجود لكن غير مفعل |
| **ت 35** | 1.16 | تطور المؤسسة شراكات مع الوسط الاجتماعي المهني | توجد شراكات رسمية بشكل شراكة اطار، لكن ينقص تطويرها الى شراكة محددة حتى يكون لها اثر |
| **ت 13** | 1.70 | تخضع المواد التعليمية الى عمليات تقييم ومراجعة بصورة منتظمة | عمليات التقييم والمراجعة نوعا ما مرضية لكن يجب الاهتمام بها أكثر |
| / | 1.47 | استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في الجامعة | استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال غير كاف وغير مرض |

**المصدر:** (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, pp. 142,143)

**ثانيا: الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي في ميدان التكوين:**

إن المقاربة المقدمة في تقرير التقييم الذاتي لا تسمح بتثمين ولا تقييم الممارسات المؤسساتية في ميدان التكوين كما يلزم، فالميدان يتكون من 07 حقول، 23 مرجع، و49 معيارا ولا يمكن التغطية الكاملة لهذا الميدان، فكما تم تقديمه في تقرير التقييم الذاتي تم طرح 11 سؤال فقط خلال سبر آراء موجه لمجموعات. لكن لا يبدو أن هناك استبيانات خاصة لفاعلين رئيسيين حول مراجع ومعايير محددة تخصهم، كما شهد التقرير حوا ميدان التكوين نقص كبير في عناصر الأدلة التي تدعم المعلومة المجمعة، ولم يتم عرضها. لذلك في عملية التقييم الخارجي حاول الخبراء تجميع الأدلة حول المعايير والمراجع الممكن تغطيتها من خلال الزيارات والمقابلات التي أجروها، وتوصلوا لتحديد نقاط القوة ونقاط الواجب تحسينها في ميدان التكوين، ونعرض كل منها فيما يلي (Khelif & Bouslimani, 2017, p. 39).

1- **نقاط القوة لجامعة فرحات عباس سطيف 01 في ميدان التكوين** (Khelif & Bouslimani, 2017, pp. 39, 40):

توصلت العملية التحضيرية للتقييم الخارجي في ميدان التكوين لاستخراج نقاط القوة حول المعايير والمراجع التي تم التمكن من تغطيتها، ونعرضها فيما يلي:

- بالنسبة لعروض التكوين، تمت العديد من المبادرات الإيجابية من طرف الجامعة تجسدت في تحضير ووضع برامج تكوين مثل الليسانس في علم القياس، وماستر في الفيزياء الطبية. فالبرنامج الأول تم وضعه مع الاخذ بعين الاعتبار الكفاءات المتوفرة في فريق التكوين، والوسائل البيداغوجية المناسبة التي يتوفر عليها معهد البصريات وميكانيك الدقة، وكذلك النسيج السوسيو إقتصادي متعدد الأدبيات المتواجد في محيط جامعة سطيف 1، وبالتالي في هذه الظروف يجد الطلبة أرضية جيدة لتجاربهم، وبعد التخرج يلقون فرص عمل جذابة. وبالنسبة لبرنامج ماستر فيزياء طبية تم تحضيره بمشاركة مديرية الصحة، والهدف منه تكوين فيزيائيين طبيين ومهنيين بيوطبيين للعمل في مصالح التصوير الطبي للحرص على مراقبة جودة التجهيزات وجودة النتائج المتحصل عليها، ومتابعة الحماية من الإشعاعات؛
- الاستراتيجيات المعتمدة مطرف جامعة سطيف 1 مؤخرا في علاقتها مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي تبدو أرضية مزدهرة لإنشاء وتطوير تكوين مهني؛

- تتوفر جامعة سطيف على خلية للتدريس عن بعد التي تقترح على الأساتذة أدوات تكنولوجية جديدة مكيفة للتعليم، كما تقترح الخلية مساعدة الأساتذة في وضع محاضراتهم و الوسائل البيداغوجية عبر الخط؛
- من خلال خلية التدريس عن بعد، وضعت الجامعة فضاء رقمي للعمل متوفر على الموقع الإلكتروني لإدراج المحاضرات والمحتويات البيداغوجية الموجهة للطلبة؛
- يقدم الموقع الالكتروني للجامعة جميع مسارات التكوين، والوثائق المنشورة تقدم بوضوح التفاصيل كالأهداف ومسار كل تكوين؛
- تبذل الجامعة مجهودات ملحوظة لاستقبال الطلبة الجدد، وتنظيم أيام الأبواب المفتوحة والأيام التحسيسية حول الحياة الجامعية، بالإضافة إلى ذلك تنظم زيازات يوم في السنة للمدارس؛
- توفر الجامعة الحركية الدولية للطلبة حيث يوجد 237 طالب أجنبي من 17 جنسية مختلفة يتابعون دراستهم في جامعة سطيف 1؛
- تتوفر الجامعة على مكتب خاص لاستقبال ومرافقة الطلبة الطلبة الأجانب؛
- عرض التكوين مقدم في الموقع الإلكتروني للجامعة بثلاث لغات ( عربية، فرنسية، إنجليزية)؛
- توفر الجامعة تكوينا للأساتذة الجدد؛
- تتوفر الجامعة على العديد من الهياكل للمرافقة والإدماج المهني؛
- عدد الحركية الخاصة بطلبة الدكتوراه (تربصات قصيرة وطويلة المدة) أكثر من 60 في العام؛
- بعد عملية تنسيق وتوحيد وتنويع عروض التكوين، استفادت جامعة سطيف 1 من فتح بعض تخصصات الليسانس والماستر تستجيب أكثر للحاجيات المعبر عنها من طرف القطاع الاجتماعي والاقتصادي؛
- تتوفر الجامعة على العديد من الهياكل للدعم والمرافقة، منها: مكتب الربط بين المؤسسة والجامعة(BLEU)، مخبر التصنيع (FABLAB) ، من العلوم نحو الأعمال S to B، مركز دعم التكنولوجيا والابداع CATI، دار المقاولاتية، قاعة التكنولوجيا (hall tchnologique)؛
- تتوفر الجامعة على خلية المرافقة البيداغوجية (CAPEV) التي تم توطينها في إطار تكوين المكونين، والمهمة الأساسية لهذه الخلية هو تكوين الأساتذة الشباب الذين تم توظيفهم حديثا.

**2- النقاط الواجب تحسينها** (Khelif & Bouslimani, 2017, pp. 41, 42):

توصلت العملية التحضيرية للتقييم الخارجي في ميدان التكوين لاستخراج نقاط الضعف الواجب تحسينها حول المعايير والمراجع التي تم التمكن من تغطيتها، ونعرضها فيما يلي:

- تعاني الجامعة من مشكلة كثافة الطلبة خاصة في بعض التخصصات؛
- وجود مشاكل في الأعمال التطبيقية خاصة التجهيزات والعتاد اللازمين؛
- نسبة التأطير والميزانيات الممنوحة لا تتناسب مع الزيادة المستمرة لعدد الطلبة؛
- لا يوجد علاقات مقامة بين الجامعة ومؤسسات التعليم الثانوي في الأقليم؛
- الكثير من عروض التكوين لا تأخذ بعين الاعتبار السياق المحلين الإقليمي والوطني أو الدولي؛
- بعض عروض التكوين لا تتوفر على جميع الكفاءات الضرورية لتقديم بطريقة مواتية محتوى التكوين، كما يجب الإشارة الى أنه من الصعب جذب مهنيين ذوي خبرة للتعليم نظرا للأجر المعروض؛
- على العموم، لا يلاحظ التزام الأساتذة وتعبئتهم في تحضير عروض التكوين؛
- استعمال محتشم لتكنولوجيا الاعلام والاتصال في تقديم المحاضرات، وعدد المحاضرات عبر الخط ضعيف؛
- الجامعة لا تتوفر على طرق التنسيق البيداغوجي التي تضمن تناغم محتويات التكوين؛
- مهام المسؤولين البيداغوجيين لا تبدو محددة جيدا، ويوجد نقص في التزام الأساتذة في وضع وتحضير محتوى التكوين؛
- يبدو أن تربصات الطلبة لا تحضى بهيكل أو خلية لتأطيرها؛
- تأطير المشاريع ليس دوما مضمونا من طرف كفاءات الجامعة المرتبطة بالمحيط الصناعي والاقتصادي؛
- لا تقترح الجامعة تكوين عن بعد او تكوين بالتناوب؛
- لا توجد سياسة لمتابعة ومساعدة نجاح الطلبة؛
- إن المرافقة خلال الدراسة تبدو غير عملية؛
- إن ساعات عمل المكتبات لا تمتد فوق التوقيت الإداري؛
- لا يوجد ميكانيزم ولا إجراء لتقييم ومراجعة برامج التكوين، ماعدا بعض النقاط التي يتم مناقشتها في اجتماعات اللجان البيداغوجية؛
- لا يتم التقييم الدوري لبرامج التكوين، ولا توجد خلية لتقييم برامج التكوين؛
- لا توجد استمارات لتقييم جودة برامج التكوين موجهة للمسؤولين؛
- لم تطور الجامعة إجراءات تحسين برامج التكوين والبيداغودجيا، ماعدا التكوينالمقدم للأساتذة الجدد؛

- إستشارة الأساتذة خارج أوقات المحاضرة غير ممكنة بالنسبة للأساتذة الذين لا يملكون مكاتب بالجامعة، حيث تسجل كلية العلوم 32 مكتب للأساتذة مقابل 248 أستاذ؛
- لا يوجد تحقيقات موجهة لأرباب العمل من أجل أن تتمكن الجامعة من مراجعة برامج تكوينها بالاعتماد على نتائج هذه التحقيقات؛
- لا تتوفر الجامعة على جهاز لمتابعة ادماج الدكاترة؛
- عدد ضعيف من طلبة الدكتوراه تحت اتفاقية مع القطاع الاقتصادي.

**المطلب الثالث: تقييم ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي بجامعة فرحات عباس سطيف1**

**أولا: التقييم الذاتي لميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي:**

**1- اختيار المراجع:**

بعد مناقشة جميع المراجع في ميدان التكوين وفق (RNAQES) تم ترتيبها وفق أهميتها واختيار الأكثر أهمية للتقييم الذاتي، حيث تم تحويل كل مرجع إلى سؤال في الاستبيان الموجه للفئات المعنية، وهذه المراجع تتمثل في (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 122):

- ع 11: تقدم المؤسسة عروضا للتكوين تلبي الطلب المحلي؛
- ع 21: تسهم المؤسسة في الإدماج المهني لمنتجها؛
- ع 22: تقدم المؤسسة تكوين متخصص حسب احتياجات الشركات؛
- ع 32: تمتلك المؤسسة هيئات للإدماج المهني ومتابعة الخريجين؛
- ع 13: تمتلك المؤسسة علاقات شراكة مع المؤسسات؛
- ع 23: تساهم المؤسسة في إطار البرامج المشتركة للبحث والتطوير مع الشركات؛
- ع 33: تقوم المؤسسة بتحضير ونشر وتثمين المعلومة العلمية والتقنية؛
- ع 24: تحرص المؤسسة على ناتج تكوينها (مرصد الجامعة ومتابعة الخريجين)؛

**2- نتائج التقييم الذاتي في ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي:**

تقريبا بنفس الطريقة التي قدمت فيها نتائج الاستبيانات التي عرضتها اللجنة الخاصة بميدان التكوين، تم كذلك تقديم نتائج الاستبيانات حو ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وذلك من خلال عرضها أولا في جداول تكرارية مطلقة ونسبية لكل فئة على حدى، ثم عرضها في شكل رادار لتمثيل أحسن حول اتجاه آراء المستجوبين حول مدى تطبيق المرجع، وبعدها تم تجميع إجابات كل الفئات حول نفس السؤال في جدول تكراري موحد، ويتم حياب المتوسط الحسابي لدرجات الرضا من خلال هذا

الجدول والذي من خلاله يتم تقديم النتائج في رادارات حول كل سؤال، ثم يتم احتساب الوسط الحسابي لكل مرجع. وفي الخير تمت حوصلة النتائج حول ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي في الجدول6.

**جدول 26: حوصلة نتائج التقييم الذاتي حول ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وفقا للمرجع (RNAQES)**

| ع | | ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي | |
|---|---|---|---|
| **الرمز** | **التقدير** | **الحقل** | **التعليق** |
| **ع 1** | **1.23** | **المشاركة في تنمية الجماعات المحلية** | |
| **ع 11** | 1.28 | تقدم المؤسسة عروضا للتكوين تلبي الطلب المحلي | أكثر من 58 % من إجابات الأساتذة تتجمع حول غير كافية وغير مرضية. وبالتالي فإن عروض التكوين مازالت على هامش التنمية المحلية |
| **ع 21** | 1.18 | تسهم المؤسسة في الإدماج المهني لمنتجها | 62 % من الإجابات تدور حول عدم الكفاية وعدم الرضا حول هذا المرجع، فلا بد من بذل مجهودات في هذا المجال |
| **ع 2** | **1.22** | **العلاقة مع الشركات** | |
| **ع 22** | 1.38 | تقدم المؤسسة تكوين متخصص حسب احتياجات الشركات | 60.55 % من الإجابات تتجمع حول غير كاف وغير مرض |
| **ع 32** | 1.06 | تمتلك المؤسسة هيئات للإدماج المهني ومتابعة الخريجين | 68 % من الإجابات تتجمع حول غير كاف وغير مرض خاصة بالنسبة لمتابعة منتج التكوين ( المرصد) |
| **ع 3** | **1.34** | **البحث والتطوير** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ع 13 | 1.29 | تمتلك المؤسسة علاقات شراكة مع المؤسسات | الاجابات تتراوح بين مقبولة وغير كافية |
| ع 23 | 1.21 | تساهم المؤسسة في إطار البرامج المشتركة للبحث والتطوير مع الشركات | 66.66 % من الاجابات تتراوح بين مقبولة وغير كافية |
| ع 33 | 1.54 | تقوم المؤسسة بتحضير ونشر وتثمين المعلومة العلمية والتقنية | تتراوح الاجابات بين مقبولة الى غير كافية |
| ع 4 | **1.64** | **التكوين والمتابعة** | |
| ع 24 | 1.64 | تحرص المؤسسة على ناتج تكوينها | 53.82 من الاجابات تتجمع في مقبولة وغير كافية |

**المصدر**: (comission d'auto évaluation UFAS1, Juin 2017, p. 148)

الملاحظ من خلال الجدول 26، أنّ ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بجامعة سطيف1 لا يرتقي إلى المستوى المقبول، فدرجة الرضا عن هذا الميدان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت ضعيفة على معظم المراجع المستهدفة (لعكيكزة و رقاد، 2020).

على الرغم من المجهودات المبذولة من طرف لجنة التقييم الذاتي لتشخيص واقع العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي في جامعة سطيف 1، إلا أن عملية التقييم الذاتي لهذا الميدان لم تكن بالمستوى المطلوب، ولم تكشف بدقة وبتفصيل واقع العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بالجامعة، ويعود ذلك إلى (لعكيكزة و رقاد، 2020):

- تجاهل أعضاء لجنة التقييم الذاتي لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي العديد من مراجع ومعايير هذا الميدان، والتي تشكّل أهمية نسبية عالية في تحسين جودة التكوين والبحث العلمي وخدمة المجتمع، واكتفت فقط باختيار مرجع أو مرجعين على الأكثر من كل مجال، واقد تمّ انتقاؤها على أساس درجة ملاءمتها وأهميتها من وجهة نظرهم؛
- تقييم واقع العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بالجامعة لا يكون باستبانة تشتمل على عبارات تقيس اتجاهات الأفراد المستهدفين حول مدى توفر بعض المجالات وبعض المراجع، وإنما لابد أن تشتمل الاستبانة على جميع مجالات ومراجع الميدان فكلها مهمة، كما ينبغي أن يتم قياس تطبيقها بدلالة مدى توفرها على أدلة إثبات، فيشير بذلك الرقم 0 إلى عدم وجود أدلة إثبات، والرقم 1 إلى توفرها بدرجة قليلة جدا، والرقم 2 إلى توفرها بدرجة متوسطة، والرقم 3 إلى توفرها بدرجة جيدة، والرقم 4 إلى توفرها بدرجة ممتازة.

**ثانيا: التقييم الخارجي لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي في جامعة سطيف1:**

على ضوء النقائص الكبيرة التي عرفتها عملية التقييم الذاتي لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بجامعة سطيف1، والتي لم تمكنّا من الكشف بدقة وتفصيل عن مواطن القوة والضعف، عمدنا إلى الاستعانة بتقرير خبرة تحضيري للتقييم الخارجي لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بجامعة سطيف1، الذي اعتمد في إعداده على المقابلة والملاحظة كأداة لجمع المعلومات، والاستناد على مدى وجود أدلة الإثبات، وقد قدّم الخبيرين الخارجيين عند زيارتهم الميدانية لجامعة سطيف 1 خلال شهر أفريل من سنة 2018، مجموعة من النتائج التي تشير إلى النقاط الإيجابية والسلبية فيما يتعلق بتطبيق مجالات الميدان (لعكيكزة و رقاد، 2020).

1- **نقاط القوة** (Khelif & Bouslimani, 2017, pp. 51, 52):

تمثلت نقاط القوة في ميدان العلاقة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي في:

- تم بذل العديد من المجهودات من طرف الجامعة لتطوير علاقاتها، والشراكات مع الشركاء الخاجيين؛
- أمضت الجامعة العديد من اتفاقيات التعاون مع جامعات جزائرية وأجنبية، وكذلك مع المؤسسات الجزائرية ذات السيط الوطني؛
- تضم جامعة سطيف 1 أكثر من 200 اتفاقية مع الشركاء الخارجيين؛
- أمضت الجامعة اتفاقية استراتيجية مع غرفة التجارة والصناعة لولاية سطيف، حيث هذه الأخيرة تضم مئات المؤسسات؛
- المشاركة النشيطة لأساتذة قسم هندسة الطرائق في إنشاء تجمع لصناعة البلاستيك **(cluster Plasturgie)** ومشاركتهم في التشخيص الاستراتيجي لعشرات المؤسسات السطايفية لصناعة البلاستيك؛
- مشاركة الإطارات العليا لرئاسة الجامعة في جميع الاجتماعات المهمة المتعلقة بمستقبل الاقتصاد الإقليمي؛
- المشاركة النشيطة لجامعة سطيف في انشاء تجمعات في مجال التغذية الزراعية؛
- منذ سنة 2016، يلاحظ تضمين واشراك الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين والمؤسساتيين في تصميم عروض التكوين المهنية، وتحضير برامج البحث الخاصة، وتنظيم التظاهرات العلمية؛
- تبني المنصة الالكترونية (SEMSEM) من خلال تعميمها على جميع المعاهد والكليات من أجل إتاحة خدمات التربصات المرتبطة بمكتب الربط بين المؤسسات والجامعة (BLEU) والتي تحت وصاية نيابة رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية؛
- تقيم الجامعة علاقات مع الولاية وعدة بلديات (06 مجالس شعبية بلدية)، وتستهدف لتمديد علاقاتها مع 30 بلدية لولاية سطيف؛

- تتولى الجامعة وضع منصة الكترونية لتسيير الاستثمارات لولاية سطيف؛
- تتوفر الجامعة على فرقة مشروع حول المدن الذكية؛
- يوجد مشاريع أكثر تم تطويرها من خلال الشراكة مع الولاية، الدفاع، الصناعة، وكذلك شركاء اجتماعيين واقتصاديين آخرين؛
- تعمل الجامعة على إشراك المؤسسات لاستخدام منصة (SEMSEM) من أجل اقتراح عروض تربصات ولتسيير التربصات؛
- تعرض الجامعة تكوينات مهنية للحماية المدنية، ملازمي الدرك الوطني...؛
- تحمل الجامعة مبادرة جيدة يطلق عليها من العلوم نحو الأعمال (S to B : Sience to Business) ، حيث يلتقي فيها كل خميس على وجبة عمل، كل من الباحثين من الجامعة وإطارات االمؤسسات، من أجل السماح للفاعلين بالتعبير ومشاركة أفكارهم ورؤيتهم من أجل إنشاء تقارب وشراكات.

**2- النقاط الواجب تحسينها** (Khelif & Bouslimani, 2017, p. 52):

توصلت العملية التحضيرية للتقييم الخارجي في ميدان العلاقات مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي لاستخراج نقاط الضعف الواجب تحسينها حول المعايير والمراجع التي تم التمكن من تغطيتها، ونعرضها فيما يلي:

- العديد من السياسات والإجراءات غير موثقة؛
- إن الفاعلين الداخليين منهم الكليات والمعاهد يتأخرون في تجسيد وتطبيق الإتفاقيات المبرمة؛
- إن منح أجر 400 دينار للساعة لا يجذب المهنيين للمشاركة في التكوين خاصة وأن جدول توقيت عملهم جد ضيق؛
- يجب تقديم عروض تكوين –خاصة المهنية– متكيفة مع حاجيات المؤسسات الجهوية والوطنية؛
- يجب توجيه بعض الأعمال البحثية وموافقتها مع حاجيات المؤسسات الجهوية والوطنية؛
- كما يجب تشجيع نقل التكنولوجيا؛
- تقديم الموارد البشرية والمادية اللازمةللشركاء من أجل سير مشاريع البحث التطبيقية؛
- العمل بالتعاون مع مصالحالتربصات والإدماج المهني؛
- متابعة التربصات المنجزة في المؤسسة ووضع ميكانيزمات وإجراءات مناسبة لهذا الهدف؛
- الاستفادة من جميع الاتفاقيات الخاصة والاتفاقيات المؤطرة، ووضعها حيز التنفيذ؛
- نقص التنسيق بين الكليات والمعاهد وكذلك بين المسؤولين البيداغوجيين من جهة، ونيابة رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية من جهة أخرى فيما يخص التربصات خارج الجامعة؛

- العديد من محتويات التكوين وأدوات البرمجيات ليست مكيفة مع واقع المؤسسات والوسط الاجتماعي والاقتصادي؛
- يواجه الخريجون العديد من الصعوبات في الإدماج المهني.

ما يلاحظ على عملية التقييم الخارجي للنظراء، أنها قامت بالتشخيص الدقيق لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، من خلال الاستعانة تقريبا بجميع مجالات ومراجع ومعايير وأدلة إثبات المرجع الوطني لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وقدمت بناء على ذلك مواطن القوة والضعف من أجل التحسين المستمر لهذا الميدان، من خلال إعداد الاستراتيجية المناسبة (لعكيكزة و رقاد، 2020)

## المبحث الثالث: رصد الإدماج المهني بجامعة فرحات عباس سطيف 1

### المطلب الأول: مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1

سنحاول التعريف بمرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1 منذ إنشاءه وأهم مهامه وإنجازاته، لكن قبل هذا لابد من إعطاء لمحة حول رصد الإدماج المهني في الجزائر، حتى يتبين لنا موقع مراصد الجامعات في تقييم التعليم العالي من خلال الإدماج المهني لخريجيها.

**أولا: أجهزة رصد الإدماج المهني في الجزائر**

إن لمراصد الإدماج المهني أثر فعّال في تقويم أنظمة التعليم في الدول المتقدمة، إلاّ أنها غير متوفرة في الدول النامية، وإن وُجِدَتْ فهي غير نشطة ولا تساهم في بثّ المعلومات الضرورية حول الإدماج المهني لخريجي التعليم. في الجزائر، يعتبر الديوان الوطني للإحصاء الهيئة الأساسية التي توفّر معلومات حول التشغيل والبطالة في الجزائر، حيث يقوم هذا الأخير بمسح لدى الأسر المعيشية حول القوى العاملة بهدف الحصول على أهم المؤشرات المتعلّقة بسوق العمل (الديوان الوطني للإحصائيات، أفريل 2018، ص 24).

يعتبر المسح الوطني حول الشغل إحدى دعامات المنظومة الإحصائية حيث يمكّن من قياس الشغل والبطالة ومعدل البطالة كما يسمح بالحصول سنويا على وضعية سوق العمل في زمن محدد: حجم العمالة، حجم البطالة، معدل البطالة وخصائص المشتغلين والبطالين.. وهو قائم على مبدأ السكان الناشطين حينيا (آنيا) (الديوان الوطني للإحصائيات، أفريل 2018، ص 24).

تتكوّن قاعدة المعاينة التي استخدمت خلال مسح الشغل لأفريل 2018 من القائمة الشاملة لمقاطعات سكان الأسر العادية والجماعية، والتي تم إنشاؤها من خلال الإحصاء العام للسكان والسكن لسنة 2008 (الديوان الوطني للإحصائيات، أفريل 2018، ص 24). وبالتالي يمكننا القول أنّ مسح الشغل الذي يقوم به الديوان الوطني للإحصاء يأخذ جميع الأصناف (العمر، الجنس، المستوى التعليمي) وبالتالي فإنّ نقاط الخروج من نظام التعليم مختلفة لدى الوحدات الإحصائية المستجوبة، كما أن نقاط الدخول لسوق العمل تختلف، وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها في تحليل العلاقة بين التعليم والعمل. فالإحصائيات التي تقدمها هذه المسوح تعطي صورة عامة حول الخصائص التعليمية للبطالين والمشتغلين، وتركز أكثر على تحليل سوق العمل وسياسات التشغيل. كما انها تعطي إحصائيات لوضعيات آنية، وبالتالي فهي لا تأخذ بعين الاعتبار أهم خاصية للإدماج المهني بكونه مسار.

بالإضافة إلى الديوان الوطني للإحصاء، تدعم الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) نظام المعلومات حول الإدماج المهني في الجزائر، حيث كانت الوكالة الهيكل الوحيد لتسيير سوق العمل إلى غاية 1994.

تم توسيع مهام الوكالة منذ 2006 لجمع المعلومات الإحصائية، دراسة وتنظيم السوق. حاليا، المهمة الأساسية للوكالة الوطنية للتشغيل هي الوساطة في سوق العمل عن طريق تنظيم وجمع المعلومات حول وضعية وتطور السوق الوطني للعمل وتسجيل حاملي شهادات التعليم العالي لجهاز عقود ما قبل العمل [8] (CPE). من جهة أخرى، فإن الوكالة الوطنية للتشغيل تتكفّل بتسيير مجموع الإجراءات والتدابير لجهاز دعم الإدماج المهني [9](DAIP) الذي تم إنشاؤه في جوان 2008 عند وضع السياسة الوطنية للتشغيل ومعالجة البطالة. هذا الجهاز يوفر للشباب الباحثين عن العمل ثلاث أنواع من العقود: عقد الإدماج (CID) [10] موجّه لأصحاب شهادات التعليم العالي أو شهادات تقني سامي، عقد الإدماج المهني [11](CIP) موجه للشباب بمستوى ثانوي، وخريجي معاهد التكوين المهني، أو الذين تابعو تربصات (stage d'apprentissage)، والنوع الأخير عقد تكوين–إدماج (CFI)[12] موجّه للشباب البطالين بدون تكوين وبدون مؤهلات (Benhabib, 2017, p 73).

تقدّم الوكالة الوطنية للتشغيل من خلال أجهزتها، شهريا إحصائيات حول وضعية سوق العمل (عدد عروض العمل، الطلب، التوزيع الإقليمي لهذه العروض، توزيع اليدّ العاملة عبر القطاعات ووفقا للمستوى التعليمي، عدد الشباب المدمجين،...) لكن تبقى الإحصائيات المقدّمة من طرف هذه الأجهزة غير كافية لإعطاء صورة حول الإدماج المهني للشباب. فالمصطلح المستعمل في جهاز دعم الإدماج المهني (DAIP) في حد ذاته يقتصر على اللحظة التي تتم فيها موافقة عرض الشركات بطلب الشاب، فبمجرد إبرام عقد الإدماج لا يعني حلّ مشكلة إدماج وتشغيل الشباب. "فرغم تطوّر الإنجازات من خلال إدماج الشباب، فإنّ مناصب العمل مؤقتة حيث أنّ فترة عقد العمل محدودة بسنتين على الأكثر (مع سنة قابلة للتجديد مرة واحدة)، وهذا ما يفترض أثر رجعي لمستويات البطالة في سوق العمل" (Benhabib, 2017, p 78) ، وبالتالي فإن جهاز دعم الإدماج المهني (DAIP) لا يأخذ بعين الاعتبار ديناميكية وحركية الإدماج المهني.

يمكن إيجاز أهمّ ما يميّز نظام المعلومات حول رصد الإدماج المهني لخريجي الجامعات في الجزائر فيما يلي:

- لا يوجد جهاز متخصص لمتابعة مسارات الإدماج المهني لخريجي الجامعات في الجزائر، بالتالي فإن نظام المعلومات حول العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل ضعيفة جدا؛

[8] CPE : Contrats de pré-emploi
[9] DAIP : Dispositif d'Aide à l'Insertion Professionnelle
[10] CID : Contrat d'Insertion des Diplômés
[11] CIP : Contrat d'Insertion Professionnelle
[12] CIF : Contrat Insertion-Formation

- المعلومات التي توفرها أجهزة التشغيل غير كافية وهي تعطي صورة عامة حول معدلات البطالة والتشغيل عند الشباب وتوزيع اليد العاملة عبر القطاعات؛
- لا تتوفر معلومات كافية وبصفة دورية حول وضعيات الشباب منذ تخرجهم إلى بناء مسارهم الوظيفي
- لا تتوفر معلومات خاصة بإدماج خريجي كل تخصص، وكل مؤسسة جامعية...

إلاّ أن هناك توجّه لبعض الجامعات الجزائرية (جامعة العلوم والتكنولوجيا باب الزوار، جامعة قالمة، جامعة سطيف-1...) في إرساء مرصد لمتابعة خريجي الجامعات. المشكلة تكمن في أن الدراسات التي تقوم بها هته المراصد الجامعية هي دراسات جزئية أي تهتم فقط بخريجي الجامعة المعنية وبالتالي لا يمكن معرفة أثر السوق والظروف الاقتصادية فقد تختلف مسارات الخريجين لنفس التخصص من جامعة لأخرى، والمشكلة الأخرى أنّ هذه الدراسات غير منتظمة وغير دورية، فلا يوجد تكرارية للدراسات حول الإدماج المهني لخريجيها كل فترة دورية من أجل فهم أثر التكوين على تلك المسارات نظرا لصعوبة التواصل مع الطلبة بعد تخرجهم. يمكن القول كذلك أن الدراسات التي تجرى في هذه المراصد حديثة النشأة، وهي مبادرات شخصية ولا يوجد تشريع ينظّم هته العمليات ويدعمها بالوسائل المادية والبشرية اللازمة، كما أن هذه الدراسات نظرا لأنها مبادرات شخصية فإنها تنقصها التخصص والدقة، فمثل هذه الدراسات يلزمها خبراء واختصاصيين إحصائيين ومختصين في تحليل سوق العمل واقتصاد التعليم. كما أن نتائج هته الدراسات ليست إلى حد الآن محل للنشر الواسع، وبالتالي تحد من إمكانية الاستفادة منها في توجيه الطلبة في مسارهم التكويني والاستفادة منها في إعادة النظر في عروض التكوين التي تقترحها تلك الجامعات، والاستفادة منها في تحليل تطوّر العلاقة بين الجامعة وسوق العمل. لكن تبقى هته التجارب مبادرات تساعد في إرساء نظام وطني حول الإدماج المهني لخريجي الجامعات، إذا ما تم تعميمها مع توحيد المعلومات المطلوبة بغرض المقارنة بين الجامعات، وتقنين عمل هذه المراصد وتوفير الظروف المادية والبشرية لإجراء الدراسات الاستقصائية اللازمة.

**ثانيا: مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1**

**1- التعريف بمرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1**(https://arabe.univ-setif.dz/observatoire-des-etudiants):

أنشئ مرصد الجامعة بقرار من رئاسة جامعة فرحات عباس سطيف 1 سنة 2018، ويترأسه مسؤول يعينه رئيس الجامعة. ويختص مرصد الجامعة بمهمة القيام باستقصاءات للعديد من الأهداف من بينها متابعة خريجي الجامعة. و تجرى هذه الاستقصاءات بعد سنة أو سنتين من تخرج كل دفعة حيث يتمحور الغرض منها حول إجراء تحليل لمختلف مسارات خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 مما يتيح إعداد تقارير تستغل لتوجيه الطلبة في اختيار تخصصاتهم و تكييف عروض التكوين مع سوق العمل و ما إلى ذاك.

فضلا عن ذلك، يعتبر مرصد الجامعة الذي يقوده فريق من المختصين في الإعلام الآلي و الإحصاء، أداةً للمساعدة على اتخاذ القرار. ومن هذا المنظور، تتمثل مهمته في استشارة مختلف مكونات الأسرة الجامعية (من طلبة وأساتذة و موظفين) بشأن المسائل المتعلقة بالتقييم من أجل التحسين المستمر للعديد من الجوانب المختلفة للنشاط الجامعي الداخلي (التعليم و البحث و الحياة الجامعية و البنية التحتية والتعاون الدولي والعلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي و الحوكمة).

يتمثل دور المرصد في تقديم معلومات موثوقة داخليا (للإدارة ومسؤولي التكوين وغيرهم) وخارجيا (طلبة الثانويات والطلبة الجامعيين والخريجين و المستخدِمين ...) فيما يخص الإدماج المهني لخريجي الجامعة، و مسارات تكوين الطلبة و إمكانيات قابلية التشغيل. وهو أداة مساعدة على توجيه مسار الجامعة والكليات والمعاهد وكذلك لمسؤولي التكوينات. وتأتي خلاصة الاستقصاءات في شكل نشرة سنوية لتغذي التفكير حول مهام واستراتيجية وتطور وتحسين المحتوى البيداغوجي لعروض التكوين المقدمة فيما يتعلق بإمكانية توظيفهم.

2- **مهام مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 01** (https://arabe.univ-setif.dz/observatoire-des-etudiants):

- تتمثل مهمة المرصد الرئيسية في جمع المعلومات المتعلقة بالإدماج المهني لخريجي الجامعة وتحليلها ونشرها؛
- إجراء الدراسات والاستقصاءات حول الإدماج المهني لخريجي الجامعة؛
- إجراء دراسات استقصائية تقييمية تكون أساسا لمخططات العمل؛
- ضمان متابعة الإدماج المهني لخريجي الجامعة والمساهمة في دعم هذا الإدماج وتسهيله؛
- تحديد المسارات المهنية لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1؛
- وفضلا عن ذلك، ممارسة أي نشاط يرمي إلى موائمة أفضل بين التكوين والعمل، ولا سيما من خلال اقتراح عناصر من معلومات ومؤشرات ذات صلة لتوطيد الاستراتيجية ومخططات العمل الرامية إلى موائمة أفضل بين التكوين والعالم المهني؛
- تكوين قاعدة معلومات تخص خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1؛
- تحليل الإحصاءات ونشرها للاستجابة لكافة الطلبات الداخلية والخارجية المتعلقة بالطلبة والأساتذة و عروض التكوين؛
- إعداد استمارات على الخط و إدارة قواعد بيانات الخريجين بالشراكة مع مركز الأنظمة و شبكات الإعلام و الاتصال و التعليم المتلفز والتعليم عن بعد.

**3- تشكيلة المرصد وانجازاته:**

يتكون امرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1 من مسؤول المرصد، مديرة الأنظمة والشبكات، ممثل من نيابة المديرية للبيداغوجيا، ممثل من نيابة المديرية للتنمية والاستشراف (رئيس مصلحة الاحصائيات) و ممثل عن كل كلية:

- مصلحة الرقمنة لكلية العلوم؛
- رئيس مصلحة الإحصاء لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير؛
- مسؤول النشاطات الثقافية والرياضية لكلية العلوم الطبيعية والحياة؛
- رئيس مصلحة الإحصاء لكلية التكنولوجيا؛
- رئيس مصلحة التمدرس لمعهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض؛
- رئيس مصلحة بمعهد البصريات وميكانيك الدقة.

نذكر فيما يلي أهم ما أنجزه مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1:

- تعيين الممثلين المحليين عن المرصد للكليات والمعاهد؛
- تنظيم يوم تكويني حول منصة سبر الأراء، وحول الاستمارة المقدمة من طرف نيابة المديرية للانظمة والشبكات؛
- تبني نموذج استبيان الكتروني؛
- اطلاق دراسة استقصائية تجريبية لخريجي دفعة2016

**4- طريقة جمع المعلومات وإجراء الدراسات الاستقصائية بالمرصد:**

تم عقد الاجتماع الأول لمرصد جامعة سطيف يوم 23 أفريل 2018، كان يهدف هذا الاجتماع لتحضير وتحسيس ممثلي مختلف هيئات نيابات رئاسة الجامعة، وممثلي المعاهد والكليات المنتمين للمرصد. وكان هذا الاجتماع بحضور كل من نائبة مدير الجامعة المكلفة بالتنمية والاستشراف والتوجيه، ومسؤولة مركز الأنظمة والشبكات المعلوماتية. وتم معالجة خلال الاجتماع النقاط التالية:

- مهام المرصد، وتنظيمه، ومسولية ودور كل عضو في عمل المرصد؛
- اجراءات استرجاع وجمع المعلومات الشخصية للخريج التي تم الاتفاق عليها بين كل من مسؤول المرصد، نائبة مدير الجامعة المكلفة بالتنمية ولاستشراف والتوجيه، ومسؤولة مركز الأنظمة والشبكات المعلوماتية. هذا الاجراء تم تبنيه بسبب عدم اكتمال القوائم التي تم استرجاعها لخريجي دفعة 2017 رغم الزامية ملأ الاستمارة قبل تسليم الشهادة للطالب. ويتمثل اجراء استرجاع

المعلومات الشخصية للخريجين في استخدام بوابة تجميعية (portail captif) على موقع الجامعة، وستمكن هذه البوابة من التحقق من البريد الالكتروني للطالب وتعيد توجيهه بعد التأكد نحو رابط البوابة لملأ وتحميل استمارة طلب استلام شهادة النجاح ( وهذه الخطوة تعتبر التحقق الاولي من البريد الالكتروني).

بعد ان يتم ملأ الاستمارة، يجب ايداعها في صيغتها الورقية على مستوى المعهد او الكلية التي ينتمي اليها الطالب، في هذه المرحلة على أعضاء المرصد المنتمين لهذه المعاهد والكليات التحقق من المعلومات المقدمة في الاستمارة والمصادقة عليها، حتى تكون هذه الوثيقة مقبولة وذات مصداقية. وفي الأخير يقوم باعداد ملف طلب شهادة النجاح( هذه المرحلة تعد الخطوة الثانية للتحقق). يرسل الملف بعد المصادقة على المعلومات الى نيابة رئاسة الجامعة للتكوين لتسليم الشهادة للخريج ( وهذه هي الخطوة الثالثة للتحقق من المعلومات)؛

- تم التأكيد مجددا على اجبارية ملأ استمارة المعلومات الشخصية من أجل استلام الشهادة، وادراج تعهد في ملف الوثائق المطلوبة لتسليم الشهادات. وفي كل مرة يشير مسؤول المرصد ونائبة مدير الجامعة المكلفة بالتنمية والتخطيط والتوجيه الى أهمية الجدية في تجميع المعلومات الشخصية للطلبة والمسؤولية الواجب تحملها. واقترحت نائبة المدير تنظيم حملة تحسيسية للطلبة الذين سيتخرجوا سنة 2018 في كل معهد وكلية لتبيين أهمية تقديم المعلومات الشخصية للجامعة من اجل الدراسات الخاصة بتشغيلية الخريجين؛
- النقطة الثالثة التي تم تناولها في هذا الاجتماع، التحقيقات واجراءاتها والمواعيد المهمة فيها، وكانت خطة العمل كالتالي:

بين أفريل وأكتوبر لكل عام: استرجاع وجمع المعلومات الشخصية للطلبة بصدد التخرج، من خلال تسجيلهم في البوابة، والتحقق والمصادقة على المعلومات المقدمة.

بداية شهر مارس للسنة ن+2: اطلاق التحقيق ( الدراسة الاستقصائية) عبر الانترنيت، فمثلا الدفعة 2018 تتلقى الاستبيان في مارس 2020. يتم ارسال رسائل تذكيرية كل أسبوع. ويتم غلق هذه الراسة الاستقصائية بعد شهر من بدايتها.

بداية شهر افريل يتم عرض الإجابات المجمعة من طرف الأعضاء الممثلين للمرصد في كل معهد وكلية، ومقارنة قائمة الخريجين المسجلين مع قائمة المجيبين.

في شهر ماي يتم استكمال الدراسة الاستقصائية عبر الهاتف بالاتصال بالخريجين الذين لم يجيبوا عبر الانترنيت. ويتكفل بهذه العملية أعضاء المرصد بكل كلية ومعهد.

في بداية جوان يتم عرض تقرير عن التحقيق وتقديم النتائج الخام

- في النقطة الأخيرة للاجتماع، اقترحت مديرة مركز الأنظمة والشبكات المعلوماتية بتكوين أعضاء المرصد الممثلين لكل معهد وكلية حول برنامج سبر الآراء وتسيير البوابة حتى يتمكنوا من الولوج مباشرة من مكاتبهم الى البوابة وتصحيح وتكميل المعلومات الشخصية للخريجين، ولتفريغ بيانات الإجابات المقدمة عبر الهاتف.

**5- الصعوبات التي يواجهها المرصد:**

يواجه مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1 مجموعة من الصعوبات في ممارسة مهامه ونشاطاته مما يجعله خامدا وساكنا:

- المعلومات المقدمة حول البريد الإلكتروني خاطئة في معظمها؛
- نسبة إجابات ضعيفة جدا بسبب عدم فهم الخريجين لأهمية الدراسات الاستقصائية حول الادماج المهني؛
- عدم نشاط الممثلين المحليين عن المرصد في الكليات والمعاهد؛
- مسؤول المرصد يجد نفسه يمارس مهام المرصد بمفرده، وهو ما لا يمكن الاستمرار فيه نظرا لاحتياج المرصد لموارد بشرية أخرى لمعالجة البيانات وتحليلها ونشرها، كما أن مسؤول المرصد له إلتزامات أخرى
- غلق هياكل الجامعة بسبب جائحة كورونا مما زاد من تثبيط نشاط المرصد، فمن المفروض سنة 2020 تتم الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2018، إلا أنها لم تنجز إلى يومنا الحالي.

**المطلب الثاني: الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة سطيف01 دفعة 2016**

سنحاول في هذا المطلب تقديم الإطار العام للدراسة الاستقصائية التي أجرية عام 2018 على دفعة 2016 من خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1، وإجراءاتها والنتائج المتوصل إليها مع تحليلها.

**أولا: إطار الدراسة وإجراءاتها**

من بين الأعمال التي سبق وأن أشرنا تم القيام بها خلال إنشاء مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 01 ، الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 01، باعتبارها أول دراسة حول الإدماج المهني تقوم بها جامعة فرحات عباس سطيف 1، كانت دراسة تجريبية نظرا لانعدام الخبرة في هذا الميدان لدى الأعضاء المنجزين لهذه الدراسة، وعدم اعتياد الخريجين على هذا النوع من

الاستقصاءات، وانطلق التفكير والعمل في هذه الدراسة الاستقصائية في نهاية السنة الدراسية 2016/ 2017، وهذا ما يؤكد أن عملية التقييم الذاتي ساهمت في نشر الوعي حول أهمية التقييم في مختلف المجالات في التعليم العالي ومنها حول أهمية التقييم من خلال متابعة الإدماج المهني لخريجي الجامعة، وتم اختيار دفعة 2016 على أساس أن المدة الأدنى لإجراء هذا النوع من الدراسات هو 18 شهرا بعد التخرج، وبما أن عملية جمع المعلومات حول مجتمع الدراسة واعداد الاستبيان ومختلف الإجراءات تستغرق وقتا كان الاختبار على دفعة 2016 هو الأنسب. وسنحاول في هذا الجزء إبراز مختلف الخطوات والإجراءات التي تمت لإنجاز الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2016.

## 1- مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2016 من حاملي شهادة الليسانس والماستر، ويستثنى حاملي شهادة الماجستير والدكتوراه، وكذلك خريجي كلية الطب. نظرا لاختلاف طبيعة التكوين في طوري الليسانس والماستر اللذان يعتبران طورين في التدرج، عن التكوين في طور الماجستير والدكتوراه أي التكوين فيما بعد التدرج الذي يهدف إلى تكوين للبحث. كما أن التكوين في العلوم الطبية له خصائصه باعتباره تكوين يتم بالموازاة مع وزارة الصحة ويتم بين الجامعة والمؤسسات الاستشفائية، كما أنه التكوين الوحيد في الجامعة الجزائرية الذي لم يمسه إصلاح ل.م.د. ولقد بلغ عدد الخريجين في التدرج لجامعة فرحات عباس سطيف 01 دفعة 2016 نحو 6040 متخرج، وإذا ألغينا عدد خريجي كلية العلوم الطبية الذين بلغ عددهم 413، فإن حجم مجتمع الدراسة المتمثل في الخريجين حاملي شهادات الليسانس والماستر دفعة 2016 يقدر ب 5627 خريج. والجدول 27 يوضح توزيع الخريجين وفقا للتخصصات والكليات، ولقد ذكرنا خريجي كلية العلوم الطبية لتشكيل فكرة حول ما تخرجه جامعة فرحات عباس سطيف 1 فقط ولكنها ليست ضمن مجتمع الدراسة.

**جدول 27 :توزيع خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 01 دفعة 2016 وفقا للتخصصات والكليات**

| التخصص/ الكلية أو المعهد | ليسانس | | ماستر | | المجموع | | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | |
| **الإلكترونيك** | 44 | 52 | 43 | 31 | 87 | 83 | **170** |
| **هندسة الطرائق** | 45 | 143 | 27 | 73 | 72 | 216 | **288** |
| **الإلكترو تقني** | 118 | 47 | 61 | 29 | 179 | 76 | **255** |

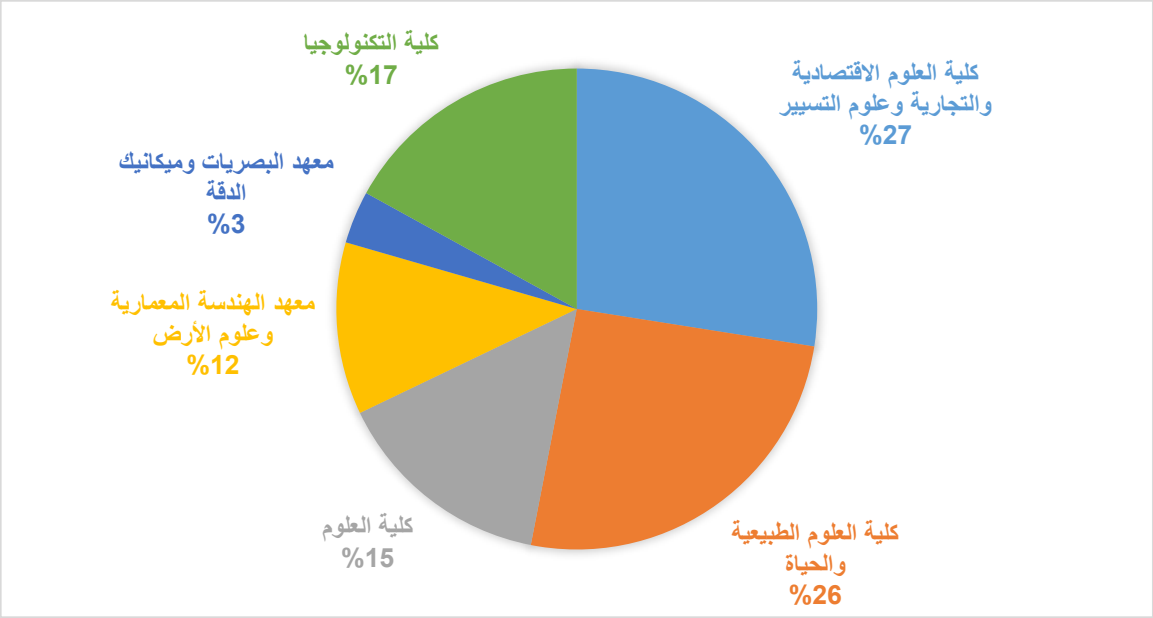
| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الهندسة المدنية** | 73 | 74 | 73 | 23 | 146 | 97 | **243** |
| **كلية التكنولوجيا** | **280** | **316** | **204** | **156** | **484** | **472** | **956** |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | **40** | **90** | **15** | **54** | **55** | **144** | **199** |
| **الهندسة المعمارية** | 76 | 150 | 93 | 173 | 169 | 323 | **492** |
| **علوم الأرض** | 43 | 97 | 11 | 09 | 54 | 106 | **160** |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | **119** | **247** | **104** | **182** | **223** | **429** | **652** |
| **كيمياء** | 26 | 88 | 01 | 06 | 27 | 94 | **121** |
| **فيزياء** | 50 | 163 | 09 | 33 | 59 | 196 | **255** |
| **رياضيات** | 33 | 185 | 07 | 58 | 40 | 243 | **283** |
| **إعلام آلي** | 55 | 57 | 20 | 43 | 75 | 100 | **175** |
| **كلية العلوم** | **164** | **493** | **37** | **140** | **201** | **633** | **834** |
| **علوم زراعية** | 24 | 94 | 27 | 64 | 51 | 158 | **209** |
| **بيو كيمياء** | 15 | 108 | 06 | 85 | 21 | 193 | **214** |
| **فيزيولوجيا حيوانية** | 26 | 257 | 10 | 91 | 36 | 348 | **384** |
| **البيئة** | 42 | 201 | 39 | 100 | 81 | 301 | **382** |
| **ميكروبيولوجيا** | 07 | 144 | 09 | 90 | 16 | 234 | **250** |
| **كلية العلوم الطبيعية والحياة** | **114** | **804** | **91** | **430** | **205** | **1234** | **1439** |
| **العلوم التجارية** | 43 | 66 | 29 | 54 | 72 | 120 | **192** |
| **العلوم الاقتصادية** | 117 | 271 | 26 | 121 | 143 | 392 | **535** |
| **علوم التسيير** | 81 | 141 | 29 | 71 | 110 | 212 | **322** |
| **العلوم المالية والمحاسبية** | 148 | 235 | 28 | 87 | 176 | 322 | **498** |
| **كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | **389** | **713** | **112** | **333** | **501** | **1046** | **1547** |
| **الطب** | / | / | / | / | 66 | 158 | **224** |
| **الصيدلة** | / | / | / | / | 25 | 79 | **104** |
| **جراحة الأسنان** | / | / | / | / | 14 | 71 | **85** |
| **كلية العلوم الطبية** | / | / | / | / | **105** | **308** | **413** |
| **الإجمالي** | **1106** | **2663** | **563** | **1295** | **1774** | **4266** | **6040** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 3769 | 1858 | / |

**المصدر:** (إحصائيات مقدمة على الموقع الإلكتروني لجامعة فرحات عباس سطيف1)

حتى يتسنى لنا قراءة هذا الجدول وتحليله نستعين بالأشكال التالية:

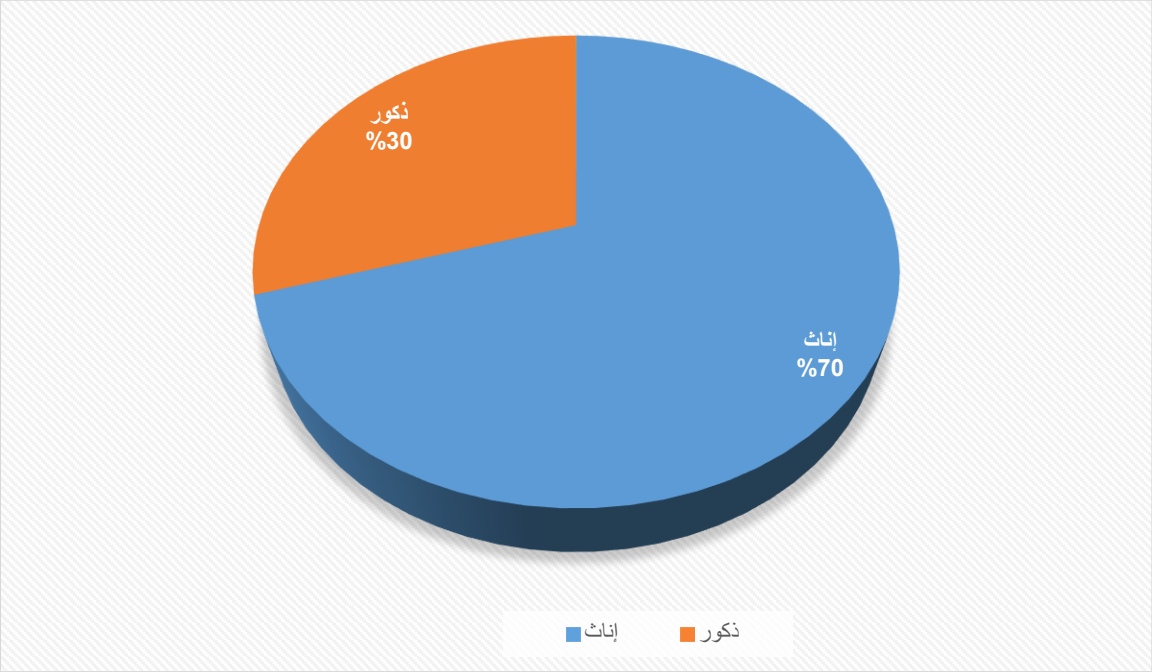
**شكل 18: توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات والمعاهد**




**المصدر:** من إعداد الطالبة بناءا على معطيات الجدول 27

نلاحظ من الجدول 27 والشكل 18 أن 27 % من خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، و26 % من كلية العلوم الطبيعية والحياة، فأكثر من نصف الخريجين ينتمون إلى هاتين الكليتين اللتين تعتبران من أسهل الكليات للإلتحاق، فمعدلات البكالوريا المطلوبة لتخصصات هاتين الكليتين غير مرتفعة ولهذا نرى توجه كبير للطلبة نحو هاتين الكليتين. في حين نجد الكليات التي تكون تخصصاتها أكثر إنتقاءا هي التي تمثل نسب التخرج الأضعف في الجامعة فمثلا 12% من الخريجين ينتمون إلى كلية الهندسة المعمارية وعلوم الأرض. ويتوزع باقي الخريجين على النحو التالي 03 % من معهد البصريات وميكانيك الدقة، 17 % من كلية التكنولوجيا و15% من كلية العلوم. نستنتج أنه رغم تعريف جامعة فرحات عباس سطيف 1 بكونها جامعة تكنولوجية، إلا أن أكثر من نصف خريجيها لسنة 2016 ليسوا من تخصصات تكنولوجية.

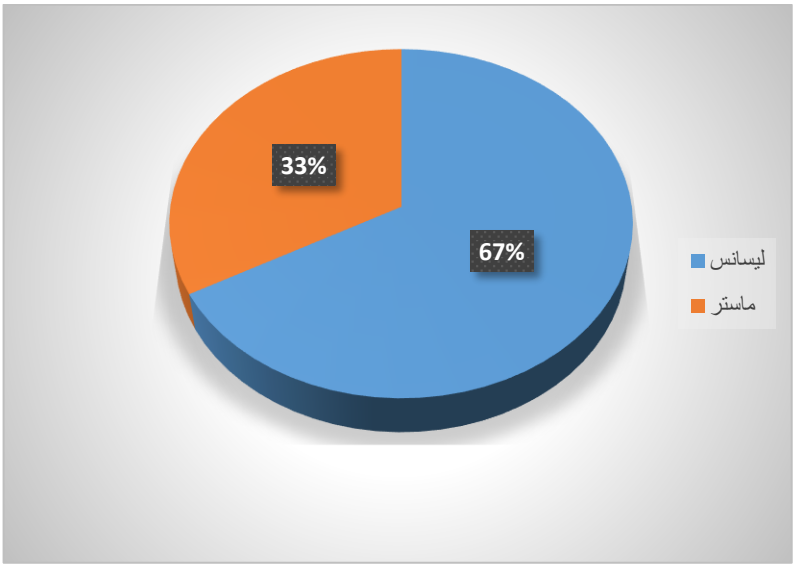
**شكل19 : توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس**




**المصدر:** من إعداد الطالبة بناءا على معطيات الجدول27

تتميز جامعة فرحات عباس سطيف 1 بالتأنيث، فغالبية مجتمع الدراسة إناث بنسبة 70 % في حين لا تتجاوز نسبة الذكور 30%، إلا أنه هناك بعض التخصصات ذكورية كالإلكتروتقني ففي مستوى الليسانس نسبة الذكور71.5 % مقابل 28.5 % إناث، وفي مستوى الماستر الغالبية ذكور بنسبة 67.78 % وأقلية من الإناث بنسبة32.22 %، كذلك بالنسبة لتخصص الهندسة المدنية فلا يشهد تأنيثا حيث توزع نسبة الإناث والذكور في مستوى الليسانس 50% تقريبا لكل جنس، لكن في مستوى الماستر فالغالبية ذكور بنسبة 76%مقابل 24% إناث، وربما يرجع السبب في رأينا إلى طغيان نسبة الذكور على الإناث في هذه التخصصات طبيعة التخصصات كونها تقنية وتعتمد كثيرا على الخرجات الميدانية، مما قد لا يستميل الإناث في اختيار هذه التخصصات للدراسة ، خاصة في سيادة ثقافة اجتماعية تمنع الإناث التوجه لهذه التخصصات نظرا للمستقبل المهني الذي تؤول إليه والذي يعتبره المجتمع ذكوري ولا يليق بالإناث. وعلى العموم فإن كلية التكنولوجيا (هذين التخصصين المذكورين من كلية التكنولوجيا) لا تشهد تأنيثا فنسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث بقليل حيث 50.63 % ذكور و49.39 %إناث. أما كلية العلوم الطبيعية والحياة فتشهد تأنيثا بارزا مقارنة بباقي كليات ومعاهد جامعة فرحات عباس سطيف 1 حيث بلغت نسبة الإناث فيها 85.75 % بأقلية من الذكور بنسبة 14.25%، ويبرز هذا خاصة في تخصص الميكروبيولوجيا الذي لا تتعدى فيه نسبة الذكور 05% في مستوى الليسانس، وبلغت نسبة الإناث لهذا التخصص 95.36 %، حيث يمكن تفسير ذلك في رأينا لطبيعة هذا التخصص الذي يحتاج الكثير من التدقيق والتفاصيل التي معروف أنها من ميزات الإناث أكثر من الذكور.

**شكل 20: توزيع مجتمع الدراسة حسب مستوى الشهادة**




المصدر: من إعداد الطالبة بناءا على معطيات الجدول27

بالنسبة لتوزيع خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2016 وفقا للمستوى فنلاحظ من خلال الجدول – والشكل 3 أن من بين 5627 خريج 3769 تخرجوا بشهادة الليسانس، و 1858 بشهادة الماستر أي 67 % من الخريجين بمستوى الليسانس، و33 % بشهادة الماستر.

**2- إجراءات الدراسة الاستقصائية** (معلومات مقدمة من طرف مسؤول مرصد جامعة سطيف 1 خلال لقاء عمل):

في نهاية العام الدراسي 2017/2016 طلبت نائبة مدير الجامعة المكلفة بالتخطيط والاستشراف والتنمية من مديري المعاهد و عمداء الكليات تقديم قوائم الطلبة المتخرجين من نظام ل.م.د ليسانس وماستر سنة 2016 بمعلومات الاتصال ( العنوان الشخصي، البريد الالكتروني، الهاتف) للتمكن من تجميع قاعدة السحب لإجراء دراسة استقصائية على عينة طبقية حول الادماج المهني لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2016، ولم يتقرر بعد حينها طريقة الاستقصاء إلا بعد جمع المعلومات.

خلال تجميع المعلومات ووصولها إلى نائبة المدير المكلفة بالتخطيط والاستشراف والتنمية، لوحظ أن العمل المقدم لم يكن في المستوى المطلوب والمأمول، حيث لم يتم التمكن من تجميع قاعدة بيانات حول الخريجين بالمعلومات اللازمة، حيث وجد أن هناك : قوائم بأسماء الطلبة فقط، قوائم بالأسماء والعناوين الشخصية وغير مكتملة أحيانا، أسماء مع أرقام هواتف أحيانا، وأحيانا أخرى مع البريد الإلكتروني،... ومن أسباب عدم اكتمال قاعدة البيانات: التعارض بين بعض المسؤولين، تكليف المسؤولين القيام بهذه العملية

لأشخاص غير مؤهلين، أو عدم جدية الأشخاص المكلفين بهذه العملية في جمع المعلومات، وعدم فهم الجدوى من هذه العملية نظرا لغياب التحسيس حول أهمية هذه المعلومات في إجراء الدراسات الاستقصائية حول الإدماج المهني، وكذلك حول أهمية هذه الدراسات بالنسبة للجامعة بمختلف فاعليها. وأحيانا المشكلة تكمن في سوء تسيير والتحكم في هذه المعلومات التي تكون متناثرة بين المصالح المختلفة.

بعد تنقيح المعلومات المجمعة حول خريجي جامعة سطيف 1 دفعة 2016، لوحظ أن المعلومات الأكثر توفرا وإتاحة هي قوائم الطلبة مع بريدهم الإلكتروني وبالتالي فإن طريقة الاستقصاء المعتمدة هي استبيانات الكترونية، من خلال إرسال رابط الاستبيان إلى البريد الإلكتروني للخريج والإجابة على منصة تم إعدادها خصيصا لهذه الدراسة الاستقصائية والتي تمكن من تجميع إجابات عينة الدراسة وفرزها وتحليلها لحظة بلحظة خلال الفترة المفتوحة للإجابات، وكانت بداية من مارس 2018 إلى غاية جانفي 2019.

والملاحظ أن عدد الخريجين الذين تم التمكن من جمع المعلومات حولهم كان حوالي 650 خريج ( أو 520 لا يتذكر مسؤول المرصد العدد بالضبط) من بين 5627 خريج من نظام ل.م.د سنة 2016 أي 11% من إجمالي الخريجين، وحين تم مراسلتهم تبين انه من بين هؤلاء حوالي 300 خريج فقط بريدهم صالح (الباقي البريد غير صالح retour d'email invalide)، وفي الأخير تم استرجاع 111 استبيان كامل وبالتالي أصبح حجم العينة المستقصاة والإجابات المسترجعة 111، أي نسبتها تقريبا 2% من حجم مجتمع الدراسة، وهي عينة غير تمثيلية من حيث عددها ومن حيث طبقاتها فأغلبية الاستبيانات المسترجعة من معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض، وكلية العلوم، كما هو موضح في الجدول 28 ، وهو يوضح حجم العينة ( عدد الاستبيانات المسترجعة) لكل طبقة ونسبتها من المجتمع.

**جدول 28: عينة الدراسة بمختلف طبقاتها**

| التخصص/ الكلية أو المعهد | ليسانس | | | ماستر | | | الإجمالي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجتمع | العينة | نسبة العينة للمجتمع (%) | المجتمع | العينة | نسبة العينة للمجتمع (%) | المجتمع | العينة | نسبة العينة للمجتمع (%) |
| **الإلكترونيك** | 96 | 00 | 00.00 | 74 | 00 | 00.00 | 170 | 00 | **00.00** |
| **هندسة الطرائق** | 188 | 00 | 00.00 | 100 | 01 | 01.00 | 288 | 01 | **01.00** |
| **الإلكترو تقني** | 165 | 00 | 00.00 | 90 | 03 | 03.33 | 255 | 03 | **03.33** |
| **الهندسة المدنية** | 147 | 00 | 00.00 | 96 | 00 | 00.00 | 243 | 00 | **00.00** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **كلية التكنولوجيا** | **596** | **00** | **00.00** | **360** | **04** | **01.11** | **956** | **04** | **00.41** |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | **130** | **02** | **1.53** | **69** | **02** | **02.90** | **199** | **04** | **02.01** |
| **الهندسة المعمارية** | 226 | 01 | 00.44 | 266 | 19 | 07.14 | 492 | 20 | **04.07** |
| **علوم الأرض** | 140 | 30 | 21.43 | 20 | 07 | 35.00 | 160 | 37 | **23.13** |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | **366** | **31** | **08.46** | **286** | **26** | **09.10** | **652** | **57** | **08.74** |
| **كيمياء** | 114 | 04 | 03.50 | 07 | 02 | 28.60 | 121 | 06 | **05.00** |
| **فيزياء** | 213 | 05 | 02.35 | 42 | 02 | 04.76 | 255 | 07 | **02.75** |
| **رياضيات** | 218 | 05 | 02.29 | 65 | 08 | 12.30 | 283 | 13 | **04.60** |
| **إعلام آلي** | 112 | 07 | 06.25 | 63 | 12 | 19.00 | 175 | 19 | **10.86** |
| **كلية العلوم** | **657** | **21** | **03.20** | **177** | **24** | **13.56** | **834** | **45** | **05.40** |
| **علوم زراعية** | 118 | 00 | 00.00 | 91 | 00 | 00.00 | 209 | 00 | **00.00** |
| **بيو كيمياء** | 123 | 00 | 00.00 | 91 | 00 | 00.00 | 214 | 00 | **00.00** |
| **فيزيولوجيا حيوانية** | 283 | 00 | 00.00 | 101 | 00 | 00.00 | 384 | 00 | **00.00** |
| **البيئة** | 243 | 00 | 00.00 | 139 | 00 | 00.00 | 382 | 00 | **00.00** |
| **ميكروبيولوجيا** | 151 | 00 | 00.00 | 99 | 00 | 00.00 | 250 | 00 | **00.00** |
| **كلية العلوم الطبيعية والحياة** | **918** | **00** | **00.00** | **521** | **00** | **00.00** | **1439** | **00** | **00.00** |
| **العلوم التجارية** | 109 | 00 | 00.00 | 83 | 00 | 00.00 | 192 | 00 | **00.00** |
| **العلوم الاقتصادية** | 388 | 00 | 00.00 | 147 | 01 | 00.70 | 535 | 01 | **00.19** |
| **علوم التسيير** | 222 | 00 | 00.00 | 100 | 00 | 00.00 | 322 | 00 | **00.00** |
| **العلوم المالية والمحاسبية** | 383 | 00 | 00.00 | 115 | 00 | 00.00 | 498 | 00 | **00.00** |
| **كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | **1102** | **00** | **00.00** | **445** | **01** | **00.22** | **1547** | **01** | **00.07** |
| **الطب** | / | / | / | / | / | / | 224 | 00 | **00.00** |
| **الصيدلة** | / | / | / | / | / | / | 104 | 00 | **00.00** |
| **جراحة الأسنان** | / | / | / | / | / | / | 85 | 00 | **00.00** |
| **كلية العلوم الطبية** | / | / | / | / | / | / | **413** | **00** | **00.00** |
| **الإجمالي** | **3769** | **54** | **01.43** | **1858** | **57** | **03.70** | **6040** | **111** | **01.84** |

**المصدر:** من إعداد الطالبة

بالنسبة لتحليل نتائج الدراسة الاستقصائية ونشرها، فهي خطوة تم إهمالها، حيث تم الاكتفاء بتقديم جدول يجمع إجابات جميع الوحدات الإحصائية على أسئلة الاستبيان، وهي نتائج خان تحتاج للفرز والتحليل والتفسير والنشر لمختلف الفاعلين لجامعة فرحات عباس سطيف 1 وهو ما لم يتم، لكن إستطعنا الحصول على هذه المعلومات وسنحاول فرزها وتحليلها وتفسيرها في الجزء الثاني المخصص لنتائج الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2016. لكن قبل هذا سنعرض الاستبيان الذي تم إعداده لهذه الدراسة.

**ثانيا: بناء الاستبيان**

تم تقسيم الاستبيان الى أربع أجزاء: الجزء الأول حول معلومات عامة عن الخريج، الجزء الثاني حول التكوين بجامعة فرحات عباس سطيف 1، ثم جزء خاص بمزاولة الدراسة بعد التخرج سنة 2016، وفي الأخير أسئلة تخص الادماج المهني بعد سنة 2016. معظم الأسئلة كانت موجهة، وبعض منها مفتوحة.

بالنسبة للجزء الأول حول المعلومات العامة كانت الأسئلة حول الاسم واللقب، االعنوان والبريد الالكتروني وأرقام الهاتف، الجنس، والعمر، لكن نرى ان السؤال الخاص بالعمر لو تم وضع مجالات أفضل من تواريخ الميلاد، حتى يسهل تصنيف المستجوبين، فمن خلال تاريخ الميلاد سترد العديد من الإجابات التي ستطيل من تحليل النتائج، ولا تفيدنا في التحليل. اما المعلومات الخاصة بالعنوان والهواتف والبريد الالكتروني نراها ضرورية لتحيين قاعدة البيانات من اجل لاستجوابات أخرى ممكنة في دراسات مستقبلية. بالنسبة للأسئلة حول الاسم واللقب وتاريخ الميلاد ربما تجعل الطالب في تردد للمشاركة في الدراسة الاستقصائية لأنها تعرف بشخصه، في رأينا كان من الأفضل عدم تحديد الاسم واللقب من أجل الرفع من نسبة الإجابة.

في الجزء الثاني الخاص بالتكوين في جامعة سطيف 1 شمل الأسئلة التالية: شعبة البكالوريا وسنة الحصول عليها، تاريخ التسجيل الأول بجامعة فرحات عباس سطيف 1، ، فترة التكوين، الكلية والمعهد المنتمي اليه ثم القسم، ميدان التكوين، الفرع والتخصص، اسم الشهادة المتحصل عليها ( ليسانس، ماستر، أخرى). كل هذه المعلومات تفيدنا في تحديد خصائص العينة من حيث التكوين، فمثلا السؤال الخاص بسنة أول تسجيل والمدة التي قضاها الخريج في تكوينه تحدد الرسوب والتوقف عن الدراسة لسبب ما، التجويل من جامعة أخرى نحو جامعة سطيف 1.

لكن في رأينا بعض أسئلة الجزء الأول واسئلة الجزء الثاني كان من الممكن جمع المعلومات الخاصة بها من خلال الوثائق الإدارية لتفادي كثرة الأسئلة في الاستبيان.

في الجزء الثالث كانت الأسئلة حول الرجوع لمزاولة الدراسة بعد التخرج سنة 2016، ان كان نعم فسيجيب الطالب حول مكان الرجوع للدراسة( في الخارج، قي نفس المؤسسة التعليمية، في جامعة أخرى في الجزائر، ام في مدرسة خاصة)، وان كان التكوين الجديد في نفس تخصص الشهادة المحصلة، وأي شهادة يتم تحضيرها. كل هذه المعلومات تمكننا من تحليل نسب الرجوع للدراسة، وتحليل حركية الطالب التي تمنحها له شهادته، لكن لا تمكننا من فهم أسباب الرجوع للدراسة واستراتيجيات الخريج في الاستمرار في مزاولة الدراسة والادماج المهني.

في الجزء الأخير الخاص بالادماج المهني بعد سنة 2016، كانت الأسئلة حول اذا قام الخريج بالبحث عن عمل بعد تخرجه، اذا كانت الإجابة نعم، كم استمرت فترة البحث عن عمل، ولكن لم يتم طرح السؤال ان كانت الإجابة لا ، لماذا لم يبحث الخريج عن عمل.، ثم ان كان تحصل الخريج عن عمل او لا منذ تخرجه باستثناء الاعمال البسيطة، ونرى انه لم يكن على المرصد استثناء هذه الاعمال لانها تؤثر على مسار الادماج.ان كانت الإجابة على هذا السؤال بنعم يتم توجيه المستجوب نحو الأسئلة الموالية وان كانت الإجابة ب لا يتم توجيه المستجوب نحو السؤال رقم 18 حول عملية البحث عن عمل ان كان: في مجال تكوينه، او في مجال آخر، أم كليهما، ثم كم عدد الترشحات المقدمة منذ البدء في عملية البحث عن عمل، وسؤال آخر حول المنطقة الجغرافية للبحث عن عمل ان كانت في بلدية السكن، ولاية السكن ام في الجزائر بأكملها. ثم تم التساؤل حول ان كان الخريج مسجل في الوكالة الوطنية للتشغيل، وباي صفة ، وهل حاول الخريج اللجوء الى الهيئات المساعدة للتشغيل كالوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب، الصندوق الوطني لاعانة البطالين...

بالنسبة للمجيبين بنعم، ما هو تاريخ أول منصب عمل، هل مازال الخريج يعمل ام توقف، باي درجة يتوافق منصب العمل مع تخصص او فرع التكوين، وهل منصب العمل يتوافق مع برنامج التكوين، وهنا يبدو السؤال غامضا ومكررا لما قبله، ثم يأتي التساؤل حول المستخدم ان كان في قطاع خاص ام عمومي، لو وظيفة عمومية، او يشتغل عند نفسه، عدد الموظفين في المؤسسة التي يعمل بها، ثم مكان العمل، ونرى ان الأسئلة نوعا ما غير مرتبة.

**ثالثا: خصائص عينة الدراسة**

كما سبق وأشرنا تم استرجاع 111 استبيان خلال هذه الدراسة الاستقصائية موزعة كما يوضحها الجدول 29 .

**جدول 29: توزيع عينة الدراسة على الكليات والمعاهد ووفقا للتخصصات**

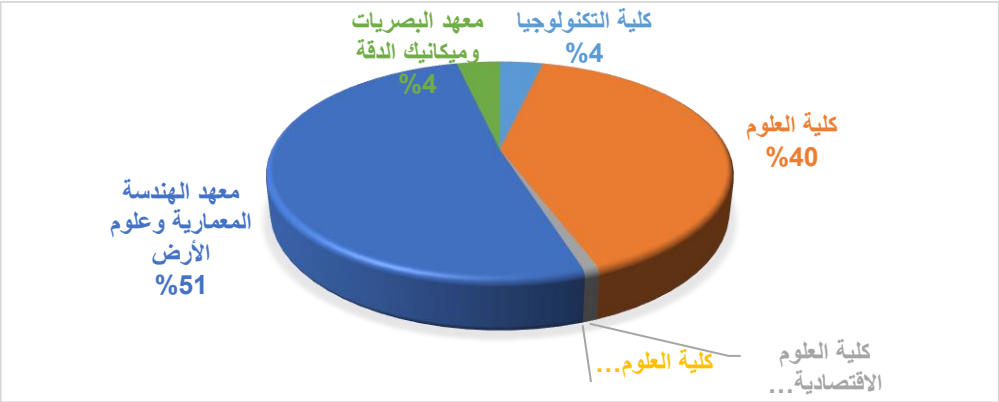
| الكلية أو المعهد/ التخصص | عدد الطلبة |
|---|---|
| **كلية التكنولوجيا** | **04** |
| ماستر إلكتروتقني: أوتوماتيك صناعي | 03 |
| ماستر هندسة الطرائق: مواد البوليمير | 01 |
| **كلية العلوم** | **45** |
| ليسانس كيمياء أساسية | 04 |
| ليسانس إعلام آلي | 07 |
| ليسانس فيزياء أساسية | 04 |
| ليسانس فيزياء: هندسة بيوطبية إستشفائية | 01 |
| ليسانس رياضيات | 05 |
| ماستر كيمياء فيزيائية | 02 |
| ماستر إعلام آلي: مهندس برمجيات | 07 |
| ماستر إعلام آلي: شبكات وأنظمة موزعة | 05 |
| ماستر رياضيات: جبر وهندسة | 01 |
| ماستر رياضيات: التحليل غير الخطي | 02 |
| ماستر رياضيات: النمذجة والمساعدة في اتخاذ القرار | 01 |
| ماستر رياضيات: التهيئة والرقابة | 04 |
| ماستر فيزياء: هندسة المواد | 01 |
| ماستر فيزياء نظرية واساسية | 01 |
| **كلية العلم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | **01** |
| ماستر علوم اقتصادية: تأمينات وبنوك | 01 |
| **كلية علوم الطبيعة والحياة** | **00** |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | **57** |
| ليسانس هندسة معمارية | 01 |
| ليسانس علوم الأرض | 30 |

| | |
|---|---|
| ماستر علوم الأرض | 07 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتسيير العمراني | 06 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتراث العمراني | 13 |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | **04** |
| ليسانس ميكانيكة تطبيقية | 01 |
| ليسانس البصريات الآلية والضوئيات | 01 |
| ماستر ميكانيكا البصريات | 01 |
| ماستر البصريات والضوئيات التطبيقية | 01 |
| الإجمالي | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

نلاحظ من الجدول 29 أن أكثر من نصف الإجابات كانت من معهد الهندسة المعمارية أي 51 % و هي في المجتمع تمثل 12% فقط، وتليها كلية العلوم ب 40 % من الإجابات، والباقي من أفراد العينة موزع كالآتي كما هو مبين في الشكل 4: 04% في كل من كلية التكنولوجيا، ومعهد البصريات وميكانيك الدقة، 1% في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، و 0% لكلية العلوم الطبيعية والحياة، فرغم أن نسبة المتخرجين في مجتمع الدراسة من هاتين الكليتين تمثل أكثر من النصف بنسبة 27% لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، و 26% لكلية العلوم الطبيعية والحياة، إلا ان استرجاع الاستبيانات في العينة كان معدوما. وبالتالي فإن هذه العينة غير تمثيلية، والنتائج المتحصل عليها لا يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة المتمثل في خريجي نظام ل.م.د لجامعة فرحات عباس سطيف 01 دفعة 2016، ولكن تأخذ نتائج هذه الدراسة لإعطاء نظرة، وعلى سبيل التجربة لتحسين هذا النوع من الدراسات مستقبلا.

**شكل 21: توزيع أفراد العينة على الكليات والمعاهد**




**المصدر:** من إعداد الطالبة

**جدول 30: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس**

| الكلية/ المعهد | إناث | ذكور | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| **كلية التكنولوجيا** | 03 | 01 | 04 |
| **كلية العلوم** | 26 | 19 | 45 |
| **كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | 01 | 00 | 01 |
| **كلية علوم الطبيعة والحياة** | 00 | 00 | 00 |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | 37 | 20 | 57 |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | 03 | 01 | 04 |
| **الإجمالي** | **70** | **41** | **111** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

غالبية أفراد العينة إناث حيث تمثل 70 من 111 إجابة أي بنسبة 63% ، و 27% ذكور، وهذا ليس بالغريب مادامت غالبية أفراد مجتمع الدراسة إناث.

**جدول 31: توزيع عينة الدراسة حسب ولاية الانتماء**

| ولاية الانتماء | عدد الطلبة |
|---|---|
| سطيف | 84 |
| برج بوعريريج | 08 |
| البويرة | 07 |
| بجاية | 05 |
| ميلة | 03 |
| الجزائر | 01 |
| سكيكدة | 01 |
| المسيلة | 01 |
| بشار | 01 |
| **الإجمالي** | **111** |

**المصدر:** من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل

معظم أفراد العينة خريجون ينتمون لولاية سطيف ما نسبته 75.68%، وباقي أفراد العينة 24.32% خارج ولاية سطيف من 08 ولايات مختلفة (برج بوعريريج، البويرة، بجاية، ميلة، الجزائر، سكيكدة، المسيلة، بشار).

**جدول 32: توزيع عينة الدراسة حسب مستوى الشهادة**

| الكلية أو المعهد | ليسانس | ماستر | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| **كلية التكنولوجيا** | 00 | 04 | 04 |
| **كلية العلوم** | 21 | 24 | 45 |
| **كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | 00 | 01 | 01 |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | 31 | 26 | 57 |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | 02 | 02 | 04 |
| **الإجمالي** | **54** | **57** | **111** |

**المصدر:** من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل

تقريبا المجيبين على الاستبيانات من حاملي شهادة الماستر أكثر من حاملي شهادة الليسانس، ف51.35% من حاملي شهادة الماستر و 48.65% من حاملي شهادة الليسانس، رغم أن نسبة المتخرجين في مجتمع الدراسة من حاملي الليسانس 67% أكثر من حاملي شهادة الماستر33%.

**جدول33: توزيع عينة الدراسة حسب السنوات المقضية في الدراسة**

| عدد السنوات | عدد الطلبة | |
|---|---|---|
| | **الليسانس** | **الماستر** |
| **03 سنوات** | 23 | 02 |
| **04 سنوات** | 07 | / |
| **05 سنوات** | 18 | 47 |
| **06 سنوات** | 06 | 6 |
| **07 سنوات** | / | 2 |
| **الإجمالي** | 54 | 57 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

يلاحظ من الجدول 33 أن 23 من 54 خريج يقضون الثلاث سنوات القانونية للحصول على شهادة الليسانس، و07 من 54 خريج ليسانس يقضون 04 سنوات، 18 منهم يقضون 05 سنوات، و06 منهم يقضون 06 سنوات وبالتالي فإن معدل الرسوب العام في مسار الليسانس في هذه العينة هو 57.40% وهو معدل مرتفع نوعا ما ويؤثر على جودة التكوين وربما حتى على مسار الادماج المهني.

بالنسبة للماستر فإن 47 من 57 خريج ماستر يقضون السنوات القانونية للحصول على شهادة الماستر وهي سنتين (بإضافة الثلاث سنوات القانونية لشهادة الليسانس تصبح خمس سنوات)، و10 من 57 خريج ماستر يقضون أكثر من الفترة القانونية للحصول على شهادة الماستر أي بنسبة 17.54% وهذه

النسبة منخفضة نوعا ما نقارنة بالليسانس، وقد تنخفض إذا ما حسبنا الرسوب تم في الليسانس ولم يتم في الماستر.

## المطلب الثالث: نتائج الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة سطيف01 دفعة 2016

تختلف مسارات الخريجين بعد التخرج من الجامعة، فمنهم من يختار الرجوع للدراسة ومنهم من يبحث على عمل ويجده، ومنهم من يبحث عن عمل ولا يجد، وآخرون لا يبحثون عن عمل ولا يتابعون الدراسة بسبب الخدمة الوطنية أو بسبب اختيار البقاء في وضعية غير نشيطة، وفيما تبقى سنحاول عرض مسارات خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 بعد الخروج من الجامعة.

**أولا: متابعة الدراسة بعد التخرج**

**جدول 34: متابعة الدراسة بعد التخرج حسب مستوى الشهادة المحصل عليها سنة 2016**

| مستوى الشهادة | متابعة الدراسة | | | | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | | لا | | |
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | |
| **الليسانس** | 30 | %55.56 | 24 | %44.44 | 54 |
| **الماستر** | 16 | %28.07 | 41 | %71.93 | 57 |
| **الإجمالي** | **46** | **%41.44** | **65** | **%58.56** | **111** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من خلال الجدول 34 نلاحظ أن 41.44% من أفراد العينة عادوا لمتابعة الدراسة في الجامعة، ولم يتم سؤالهم حول أسباب الرجوع للدراسة، فمن بين الأسباب التي قد تؤدي للرجوع إلى متابعة الدراسة هو الأمل في الحصول على وضعية إدماج مهني أفضل بشهادة أعلى، أو من أجل الإستمرار في الجانب الأكاديمي والبحثي، وأحيانا يكون الرجوع لمتابعة الدراسة إلا وسيلة لتجنب البطالة. حيث نجد أن 55.56% من حاملي شهادات الليسانس قرروا متابعة الدراسة، في حين أن حاملي شهادة الماستر معظمهم لم يتابعوا الدراسة، حيث بلغت نسبة المتابعين للدراسة من حملة الماستر 28.07%.

**جدول 35: متابعة الدراسة بعد التخرج حسب الجنس**

| الجنس | متابعة الدراسة | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | |
| إناث | 32 | 38 | 70 |
| ذكور | 14 | 27 | 41 |
| **الإجمالي** | **46** | **65** | **111** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 35 نلاحظ أن الإناث أكثر متابعة للدراسة من الذكور، حيث 32 من 46 الذين تابعو الدراسة إناث، فنسبة 45.71%من الإناث تابعوا الدراسة في حين 54.29% منهن لم يستمروا في الدراسة، أما الذكور فنسبة الذين تابعوا الدراسة منهم 34.15% والباقي 65.85% لم يتابعود الدراسة بعد تخرجهم سنة 2016.

**جدول 36: مؤسسة متابعة الدراسة بعد التخرج**

| مؤسسة متابعة الدراسة | الخريجون | |
|---|---|---|
| | العدد | النسبة |
| في نفس الجامعة الأصلية | 33 | %71.74 |
| جامعة داخل الوطن | 11 | %23.92 |
| معهد أو هيئة خاصة | 01 | %2.17 |
| في الخارج | 01 | %2.17 |
| **الإجمالي** | **46** | **%100** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

يلاحظ من الجدول 36 أن أغلبية المتخرجين الذين تابعوا دراستهم عادوا لمتابعتها في نفس الجامعة الأصلية أي 71.74% من الخريجين عادوا لمتابعة الدراسة بجامعة فرحات عباس سطيف1، و23.92 % تابعوا دراستهم بعد التخرج في جامعات أخرى داخل الوطن، وبقي 2.17% أي 01 من 46 تابع دراسته خارج الوطن، والآخر 01 من 46 (2.17%) تابع دراسته في معهد خاص.

**جدول 37: مستوى الشهادة التي يتم تحضيرها بعد التخرج**

| مستوى الشهادة المحصلة | مستوى الشهادة التي يتم تحضيرها | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الماستر | الدكتوراه | أخرى | الإجمالي |
| **ليسانس** | 29 | / | 01 | 30 |
| **ماستر** | 06 | 10 | / | 16 |
| **الإجمالي** | **35** | **10** | **01** | **46** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من خلال الجدول 37، يلاحظ أن 35 من 46 خريج (76.09%) الذين تابعوا دراستهم بعد التخرج يحضرون لشهادة الماستر، و10 من 46 (21.74%) يحضرون لشهادة الدكتوراه، في حين 01 فقط من 46 يحضر شهادة أخرى ربما من مدرسة خاصة. وفي الذين يحضرون شهادة الماستر 06 من 35 حائزين أيضا على الماستر، و29 من 35 حائزين على اليسانس ويواصلون دراستهم لمستوى أعلى وهو شهادة الماستر.

**جدول 38: توافق تخصص التكوين المتبع بعد التخرج مع تخصص الشهادة المحصلة**

| توافق تخصص التكوين المتبع مع الشهادة المحصلة | عدد الخريجين |
|---|---|
| **نعم** | 42 |
| **لا** | 04 |
| **الإجمالي** | 46 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

يلاحظ من الجدول 38 أن غالبية الخريجين (91.30%) الذين يتابعون الدراسة يحضرون تكوينا يتوافق مع تخصص الشهادة التي تحصلوا عليها سنة 2016 من جامعة فرحات عباس سطيف1.

**ثانيا: الحصول على أول منصب عمل**

**جدول 39: الحصول على أول منصب عمل**

| الحصول على منصب عمل | عدد الخريجين |
|---|---|
| **نعم** | 40 |
| **لا** | 71 |
| **الإجمالي** | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

بالنسبة للحصول على أول منصب عمل بعد التخرج فمن الجدول 39 نجد 40 خريج من أفراد العينة تحصلوا على منصب عمل أي أقل من نصف العينة فقط من وجدوا منصب عمل بنسبة 36.04 %، أما غالبية أفراد العينة (63.96%) بدون عمل إما بسبب العودة لمتابعة الدراسة أو مازالوا يبحثون عن عمل أو في حالة عدم نشاط.

**جدول 40: الحصول على أول منصب عمل وفقا للجنس**

| الجنس | الحصول على أول منصب عمل | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | |
| إناث | 23 | 47 | 70 |
| ذكور | 17 | 24 | 41 |
| الإجمالي | 40 | 71 | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

أكثر من نصف (23 من 40) الذين حصلوا على عمل من فئة الإناث (57.5%)، و42.5% ذكور كما يوضحه الجدول 40 ، كما يلاحظ من الجدول 40 أن في فئة الإناث 23 من 70 (32.86%) خريجة تحصلت على عمل و47 من 70 (67.14%) خريجة لم تحصل بعد على عمل. وفي فئة الذكور 17 من 41 خريج (41.46%) حصلوا على عمل، و24 من 41 خريج (58.54%) لم يحصلوا بعد على عمل.

**جدول 41: الحصول على منصب عمل وفقا لمستوى الشهادة**

| مستوى الشهادة | الحصول على أول منصب عمل | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | |
| ليسانس | 14 | 40 | 54 |
| ماستر | 26 | 31 | 57 |
| الإجمالي | 40 | 71 | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 41، فإن غالبية الخريجين الذين تحصلوا على منصب عمل من حملة شهادة الماستر بنسبة 65% والباقي 35 % من حاملي شهادة الليسانس، وهذا راجع في رأينا إلى أن الحصول على مستوى أعلى من التعليم يرفع من حظوظ الحصول على منصب عمل، كما أن من حملة اللبسانس من لم يبحثوا بعد على العمل نظرا لمتابعتهم الدراسة بعد التخرج.

**جدول 42: الحصول على أول منصب عمل حسب تخصص التكوين**

| الكلية أو المعهد/ التخصص | عدد الطلبة | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | |
| **كلية التكنولوجيا** | **02** | **02** | **04** |
| ماستر إلكتروتقني: أوتوماتيك صناعي | 02 | 01 | 03 |
| ماستر هندسة الطرائق: مواد البوليمير | 00 | 01 | 01 |
| **كلية العلوم** | **13** | **32** | **45** |
| ليسانس كيمياء أساسية | 00 | 04 | 04 |
| ليسانس إعلام آلي | 04 | 03 | 07 |
| ليسانس فيزياء أساسية | 00 | 04 | 04 |
| ليسانس فيزياء: هندسة بيوطبية إستشفائية | 00 | 01 | 01 |
| ليسانس رياضيات | 02 | 03 | 05 |
| ماستر كيمياء فيزيائية | 00 | 02 | 02 |
| ماستر إعلام آلي: مهندس برمجيات | 01 | 06 | 07 |
| ماستر إعلام آلي: شبكات وأنظمة موزعة | 02 | 03 | 05 |
| ماستر رياضيات: جبر وهندسة | 01 | 00 | 01 |
| ماستر رياضيات: التحليل غير الخطي | 01 | 01 | 02 |
| ماستر رياضيات: النمذجة والمساعدة في اتخاذ القرار | 00 | 01 | 01 |
| ماستر رياضيات: التهيئة والرقابة | 02 | 02 | 04 |
| ماستر فيزياء: هندسة المواد | 00 | 01 | 01 |
| ماستر فيزياء نظرية واساسية | 00 | 01 | 01 |
| **كلية العلم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | **00** | **01** | **01** |
| ماستر علوم اقتصادية: تأمينات وبنوك | 00 | 01 | 01 |
| **كلية علوم الطبيعة والحياة** | **00** | **00** | **00** |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | **24** | **33** | **57** |
| ليسانس هندسة معمارية | 00 | 01 | 01 |
| ليسانس علوم الأرض | 08 | 22 | 30 |
| ماستر علوم الأرض | 03 | 04 | 07 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ماستر الهندسة المعمارية والتسيير العمراني | 05 | 01 | 06 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتراث العمراني | 08 | 05 | 13 |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | **01** | **03** | **04** |
| ليسانس ميكانيكة تطبيقية | 00 | 01 | 01 |
| ليسانس البصريات الآلية والضوئيات | 00 | 01 | 01 |
| ماستر ميكانيكا البصريات | 01 | 00 | 01 |
| ماستر البصريات والضوئيات التطبيقية | 00 | 01 | 01 |
| الإجمالي | 40 | 71 | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 42 نلاحظ، بالنسبة لكلية التكنولوجيا 50% من خريجي الكلية فينة الدراسة تحصلوا على منصب عمل، وفي كلية العلوم 28.89% فقط (13 من 45) تحصلوا على منصب عمل والغالبية لم يحصلوا بعد على منصب عمل، بالنسبة لكلية العلوم الاقتصادية الفرد الوحيد المستجوب لم يحصل بعد على منصب عمل، وفي معهد الهمدسة المعمارية وعلوم الأرض 42.11% (24 من 57) من خريجي المعهد تحصلوا على منصب عمل، وفيما يخص معهد البصريات وميكانيك الدقة فإن خريد واحد فقط من بين 04 في هذا المعهد الذين حصلوا على منصب عمل أي 25%فقط من تحصل على منصب عمل.

**جدول 43: فترة الحصول على أول منصب عمل بعد التخرج**

| فترة الحصول على أول منصب عمل | الخريجون | |
|---|---|---|
| | العدد | النسبة |
| **من 03 إلى 06 أشهر** | 20 | %52.63 |
| **من 06 إلى 09 أشهر** | 5 | %13.16 |
| **من 09 إلى 12 شهر** | 8 | %21.05 |
| **من 12 إلى 15 شهر** | 1 | %02.63 |
| **من 15 إلى 18 شهر** | 4 | %10.53 |
| **الإجمالي** | **38** | **%100** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 43 نستنتج أن متوسط فترة الحصول على أول منصب عمل بالنسبة لعينة الدراسة هو 08 أشهر من البحث عن العمل، والملاحظ أن أكثر من نصف أفراد العينة (52.63%) يحصلون على منصب عمل بين 03 إلى 06 أشهر من البحث عن العمل.

## ثالثا: خصائص منصب العمل

### 1- خصائص المؤسسة

**جدول 44: صاحب العمل**

| صاحب العمل | عدد الخريجون | |
|---|---|---|
| | العدد | النسبة |
| وظيف عمومي | 07 | %17.50 |
| مؤسسة عمومية | 02 | %05.00 |
| مؤسسة خاصة | 28 | %70.00 |
| خواص (أصحاب المهن الحرة) | 01 | %02.50 |
| حسابك الخاص | 02 | %05.00 |
| الإجمالي | 40 | %100 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 44 نلاحظ أن غالبية الخريجين الذين تحصلوا على عمل يشغلونه في مؤسسات خاصة أي ما نسبته 70%، و 05% فقط من هؤلاء الخريجين يعملون لحسابهم الخاص، وبالنسبة للمؤسسات العمومية والوظيف العمومي ف 22.5%من الخريجين يعملون في القطاع العام، وتبقى نسبة 02.5% عند أصحاب المهن الحرة.

**جدول 45: حجم المؤسسة محل منصب العمل**

| حجم المؤسسة (عدد العمال) | الخريجون | |
|---|---|---|
| | العدد | النسبة |
| بدون أجراء | 02 | %05.00 |
| من 01 إلى 09 | 19 | %47.50 |
| من 10 إلى 49 | 09 | %22.50 |
| من 50 إلى 200 | 08 | %20.00 |
| أكثر من 200 | 02 | %05.00 |
| الإجمالي | 40 | %100 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من خلال الجدول 45، يتضح لنا أن 19 خريج من بين 40 الذين حصلوا على عمل (47.5%) يعملون في مؤسسات مصغرة ( من 01 إلى 09 عمال)، و 22.5% من الخريجين الحاصلين على عمل يعملون في مؤسسات صغيرة (من 10 إلى 49 عامل)، و 05 % فقط يعملون في مؤسسات كبيرة، وكذلك 05 % فقط يعملون في مؤسسات بدون عمال أي لحسابهم الخاص في شكل شركة ذات شخص وحيد.

**جدول 46: مكان العمل**

| ولاية الانتماء | مكان العمل | | | |
|---|---|---|---|---|
| | بلدية الإقامة | ولاية الإقامة | خارج ولاية الإقامة | الإجمالي |
| **سطيف** | 10 | 16 | 02 | 28 |
| **برج بوعريريج** | 03 | 02 | 00 | 05 |
| **البويرة** | 00 | 03 | 01 | 04 |
| **بجاية** | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **ميلة** | 01 | 00 | 00 | 01 |
| **مسيلة** | 00 | 01 | 00 | 01 |
| **سكيكدة** | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **الجزائر** | 00 | 00 | 01 | 01 |
| **بشار** | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **الإجمالي** | **14** | **22** | **04** | **40** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 46 يتضح لنا أن غالبية الخريجين المتحصلين على منصب عمل يعملون داخل ولاية إقامتهم 55%، و35% يعملون داخل بلدية إقامتهم، و 10% فقط يعملون خارج ولاية إقامتهم.

**2- التوافق بين العمل والتكوين**

**جدول 47: توافق منصب العمل مع تخصص التكوين**

| الكلية أو المعهد/ التخصص | توافق منصب العمل مع تخصص التكوين | | | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| | يتوافق بشدة | نوعا ما | لا يتوافق إطلاقا | |
| **كلية التكنولوجيا** | **01** | **01** | **00** | **02** |
| ماستر إلكتروتقني: أوتوماتيك صناعي | 01 | 01 | 00 | 02 |
| ماستر هندسة الطرائق: مواد البوليمير | 00 | 00 | 00 | 00 |

| **كلية العلوم** | **04** | **07** | **02** | **13** |
|---|---|---|---|---|
| ليسانس كيمياء أساسية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس إعلام آلي | 00 | 03 | 01 | 04 |
| ليسانس فيزياء أساسية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس فيزياء: هندسة بيوطبية إستشفائية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس رياضيات | 00 | 01 | 01 | 02 |
| ماستر كيمياء فيزيائية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر إعلام آلي: مهندس برمجيات | 00 | 01 | 00 | 01 |
| ماستر إعلام آلي: شبكات وأنظمة موزعة | 01 | 01 | 00 | 02 |
| ماستر رياضيات: جبر وهندسة | 01 | 00 | 00 | 01 |
| ماستر رياضيات: التحليل غير الخطي | 01 | 00 | 00 | 01 |
| ماستر رياضيات: النمذجة والمساعدة في اتخاذ القرار | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر رياضيات: التهيئة والرقابة | 01 | 01 | 00 | 02 |
| ماستر فيزياء: هندسة المواد | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر فيزياء نظرية واساسية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **كلية العلم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | **00** | **00** | **00** | **00** |
| ماستر علوم اقتصادية: تأمينات وبنوك | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **كلية علوم الطبيعة والحياة** | **00** | **00** | **00** | **00** |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | **18** | **05** | **01** | **24** |
| ليسانس هندسة معمارية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس علوم الأرض | 04 | 03 | 01 | 08 |
| ماستر علوم الأرض | 02 | 01 | 00 | 03 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتسيير العمراني | 05 | 00 | 00 | 05 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتراث العمراني | 07 | 01 | 00 | 08 |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | **01** | **00** | **00** | **01** |
| ليسانس ميكانيكا تطبيقية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس البصريات الآلية والضوئيات | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر ميكانيكا البصريات | 01 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر البصريات والضوئيات التطبيقية | 00 | 00 | 00 | 00 |

| الإجمالي | 24 | 13 | 03 | 40 |
|---|---|---|---|---|

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

نشير إلى أن السؤال حول التوافق بين منصب العمل وتخصص التكوين يقترح أربع إجابات للخريج: يتوافق بشدة، بالأحرى نعم، بالأحرى لا، لا يتوافق إطلاقا، فرأينا تحويل هذا السلم إلى ثلاث درجات عوض أربعة لأننا نرى أن "بالأحرى نعم" و"بالأحرى لا" إجابتين متقاربتين فجمعنا نتائج الإجابتين في إجابة واحدة وهي "نوعا ما"، حيث نلاحظ من الجدول 47 أن 24 من 40 خريج المتحصلين على عمل يرون أن منصب العمل يتوافق بشدة مع تخصص التكوين أي ما نسبته 60%، و32.5% يرون أنه يتوافق نوعا ما، أما الذين يرون أن منصب العمل لا يتوافق إطلاقا مع تخصص التكوين فيمثلون 7.5%.

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالكليات والمعاهد حول توافق منصب العمل مع تخصص التكوين كانت كالآتي: كلية التكنولوجيا تحصلنا فيها على 50% يرون أن منصب العمل يتوافق بشدة مع تخصص التكوين، و 50% يرون أنه يتوافق نوعا ما. أما كلية العلوم تميل الإجابات نحو نوع ما بنسبة 53.85%، وبالنسبة لمعهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض فغالبية الإجابات كانت نحو يتوافق بشدة بنسبة 75%، وفي معهد البصريات وميكانيك الدقة الخريج الوحيد الذي حصل على منصب عمل يرى أنه يتوافق بشدة مع تخصص التكوين.

**جدول 48: توافق منصب العمل مع محتوى التكوين**

| الكلية أو المعهد/ التخصص | توافق منصب العمل مع محتوى التكوين | | | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| | يتوافق بشدة | نوعا ما | لا يتوافق إطلاقا | |
| **كلية التكنولوجيا** | **00** | **02** | **00** | **02** |
| ماستر إلكتروتقني: أوتوماتيك صناعي | 00 | 02 | 00 | 02 |
| ماستر هندسة الطرائق: مواد البوليمير | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **كلية العلوم** | **02** | **10** | **01** | **13** |
| ليسانس كيمياء أساسية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس إعلام آلي | 00 | 03 | 01 | 04 |
| ليسانس فيزياء أساسية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس فيزياء: هندسة بيوطبية إستشفائية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس رياضيات | 01 | 01 | 00 | 02 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ماستر كيمياء فيزيائية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر إعلام آلي: مهندس برمجيات | 00 | 01 | 00 | 01 |
| ماستر إعلام آلي: شبكات وأنظمة موزعة | 00 | 02 | 00 | 02 |
| ماستر رياضيات: جبر وهندسة | 00 | 01 | 00 | 01 |
| ماستر رياضيات: التحليل غير الخطي | 00 | 01 | 00 | 01 |
| ماستر رياضيات: النمذجة والمساعدة في اتخاذ القرار | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر رياضيات: التهيئة والرقابة | 01 | 01 | 00 | 02 |
| ماستر فيزياء: هندسة المواد | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر فيزياء نظرية واساسية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **كلية العلم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير** | **00** | **00** | **00** | **00** |
| ماستر علوم اقتصادية: تأمينات وبنوك | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **كلية علوم الطبيعة والحياة** | **00** | **00** | **00** | **00** |
| **معهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض** | **14** | **09** | **01** | **24** |
| ليسانس هندسة معمارية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس علوم الأرض | 04 | 03 | 01 | 08 |
| ماستر علوم الأرض | 01 | 02 | 00 | 03 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتسيير العمراني | 04 | 01 | 00 | 05 |
| ماستر الهندسة المعمارية والتراث العمراني | 05 | 03 | 00 | 08 |
| **معهد البصريات وميكانيك الدقة** | **01** | **00** | **00** | **01** |
| ليسانس ميكانيكة تطبيقية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ليسانس البصريات الآلية والضوئيات | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ماستر ميكانيكا البصريات | 01 | 00 | 00 | 01 |
| ماستر البصريات والضوئيات التطبيقية | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **الإجمالي** | **17** | **21** | **02** | **40** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

نفس الملاحظة المقدمة حول السؤال الخاص بالتوافق بين منصب العمل وتخصص التكوين، فإننا كذلك جمعنا الإجابتين بالأحرى نعم وبالأحرى لا في الأجابة نوعا ما في السؤال الخاص بتوافق منصب العمل مع محتوى التكوين، فكانت النتائج حول هذا السؤال كما هو موضح في الجدول 48، حيث بلغت

نسبة الخريجين المتحصلين على منصب عمل ويرون أنه يتوافق بشدة مع محتوى التكوين حوالي 42.5%، والذين يرون أنه يتوافق نوعا ما بلغت نسبتهم 52.5%، أما الذين يرون أنه لا يتوافق إطلاقا مع محتوى التكوين فنسبتهم منخفضة تقدر ب 05%.

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالكليات والمعاهد حول توافق منصب العمل مع محتوى التكوين كانت كالآتي: كلية التكنولوجيا تحصلنا فيها على 100% يرون أن منصب العمل يتوافق نوعا ما مع محتوى التكوين، و50%. أما كلية العلوم تميل الإجابات نحو نوع ما بنسبة 76.92%، وبالنسبة لمعهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض كانت الإجابات حول يتوافق بشدة بنسبة 58.33% و37.5% يرون ان منصب العمل يتوافق نوعا ما مع محتوى التكوين، والذين يرون أنه لا يتوافق إطلاقا فنسبتهم 4.16%، وفي معهد البصريات وميكانيك الدقة الخريج الوحيد الذي حصل على منصب عمل يرى أنه يتوافق بشدة مع تخصص التكوين.

**3- الاستقرار في العمل**

**جدول 49: الاستمرار في العمل في أول منصب عمل**

| هل ما زلت تعمل؟ | عدد الخريجين |
|---|---|
| **نعم** | 15 |
| **لا** | 25 |
| **الإجمالي** | 40 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

يلاحظ من الجدول 49 أن غالبية المتحصلين على اول منصب عمل قد توقفوا عن العمل أي 25 خريج من بين 40 الذين تحصلوا على عمل توقفوا عنه (62.5%)، وأن الذين مازالوا يعملون بلغوا 37.5%فقط. لكن لم يتم استجواب عينة الدراسة حول أسباب التوقف عن العمل.

**جدول 50: فترة البقاء في منصب العمل**

| فترة البقاء في منصب العمل | عدد الخريجين |
|---|---|
| **من 01 إلى 05 أشهر** | 05 |
| **من 06 إلى 10 أشهر** | 02 |
| **من 11 إلى 15 شهر** | 02 |
| **من 16 إلى 20 شهر** | 04 |
| **من 21 إلى 24 شهر** | 02 |

| | |
|---|---|
| **الإجمالي** | 15 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

نستنتج من الجدول 50 أن متوسط البقاء في أول منصب عمل تقريبا 12 شهرا، لكن الملاحظ أن 33.33% من الخريجين الذين توقفوا عن العمل قضوا فيه فترة تتراوح من شهر إلى 05 أشهر، و26.66% منهم قضوا فيه من 16 إلى 20 شهرا.

**جدول 51: فترة البقاء في منصب العمل وفقا للجنس**

| فترة البقاء في منصب العمل | الجنس | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | إناث | ذكور | |
| **من 01 إلى 05 أشهر** | 02 | 03 | 05 |
| **من 06 إلى 10 أشهر** | 01 | 01 | 02 |
| **من 11 إلى 15 شهر** | 01 | 01 | 02 |
| **من 16 إلى 20 شهر** | 04 | 00 | 04 |
| **من 21 إلى 24 شهر** | 01 | 01 | 02 |
| **الإجمالي** | 09 | 06 | 15 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

نستنتج من الجدول 51 أن متوسط فترة البقاء في اول منصب عمل بالنسبة للإناث هي 13 شهر وهي أعلى من متوسط فترة البقاء في اول منصب عمل بالنسبة للذكور التي تقدر بحوالي 9 أشهر. والملاحظ أيضا أن 44.44% من الإناث يقضين بين 16 إلى 20 شهر في أول منصب عمل، وبالنسبة للذكور فإن 50% منهم يقضون بين شهر إلى 05 أشهر في أول منصب عمل.

**جدول 52: فترة البقاء في منصب العمل وفقا لمستوى الشهادة**

| فترة البقاء في منصب العمل | مستوى الشهادة | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | ليسانس | ماستر | |
| **من 01 إلى 05 أشهر** | 01 | 04 | 05 |
| **من 06 إلى 10 أشهر** | 02 | 00 | 02 |
| **من 11 إلى 15 شهر** | 01 | 01 | 02 |
| **من 16 إلى 20 شهر** | 03 | 01 | 04 |
| **من 21 إلى 24 شهر** | 02 | 00 | 02 |
| **الإجمالي** | 09 | 06 | 15 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 52 نستنتج أن متوسط الفترة التي يقضيها الخيرجون من حملة شهادة الليسانس في أول منصب عمل حوالي 14 شهرا، أما حملة شهادة الماستر فيقضون في المتوسط 07 أشهر في أول منصب عمل.

**رابعا: البحث عن العمل**

**جدول 53: البحث عن عمل بعد التخرج**

| هل بحثت عن عمل بعد التخرج | عدد الخريجين |
|---|---|
| **نعم** | 71 |
| **لا** | 40 |
| **الإجمالي** | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

بالنسبة للبحث عن العمل بعد التخرج، وحسب ما هو موضح في الجدول 53 فان 71 من أفراد العينة قاموا بالبحث عن العمل بعد التخرج أي بنسبة 63.96%، و36.04% لم يقوموا بالبحث عن عمل، لكن لم تحدد الأسباب والتي من الممكن ان تكون تفضيل متابعة الدراسة، أو البقاء في حالة عدم نشاط.

**جدول 54: البحث عن عمل بعد التخرج وفقا للجنس**

| الجنس | البحث عن عمل بعد التخرج | | |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | الإجمالي |
| **إناث** | 44 | 26 | 70 |
| **ذكور** | 27 | 14 | 41 |
| **الإجمالي** | 71 | 40 | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

الملاحظ من الجدول 54 أن من الخريجين الذين بحثوا عن العمل 61.97 %منهم إناث، و38.03 % ذكور. من الجدول يمكن ان نلاحظ أيضا ان في فئة الإناث 62.86 % بحثن عن عمل بعد التخرج و 37.14% لم يقمن بالبحث عن عمل، وفي فئة الذكور 65.85% قاموا بالبحث عن عمل بعد التخرج، و34.15% لم يقوموا بالبحث عن العمل.

**جدول 55: المجال الجغرافي للبحث عن العمل بعد التخرج**

| ولاية الانتماء | مكان البحث عن العمل | | | |
|---|---|---|---|---|
| | بلدية الإقامة | ولاية الإقامة | الجزائر كاملة | الإجمالي |
| **سطيف** | 16 | 42 | 26 | 84 |
| **برج بوعريريج** | 01 | 05 | 02 | 08 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **البويرة** | 00 | 00 | 07 | 07 |
| **بجاية** | 00 | 03 | 02 | 05 |
| **ميلة** | 00 | 01 | 02 | 03 |
| **مسيلة** | 00 | 00 | 01 | 01 |
| **سكيكدة** | 00 | 00 | 01 | 01 |
| **الجزائر** | 00 | 00 | 01 | 01 |
| **بشار** | 00 | 00 | 01 | 01 |
| **الإجمالي** | **17** | **51** | **43** | **111** |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من خلال الجدول 55 فإننا نلاحظ ان 45.95% من أفراد عينة الدراسة يبحثون عن العمل في ولاية إقامتهم، و 38.74 % يبحثون عن عمل في الجزائر كاملة، و15.31% فقط يبحثون عن عمل في بلدية إقامتهم. والملاحظ كذلك أن من الذين يبحثون عن العمل في بلدية إقامتهم فقط 94.12 %منهم مكان إقامتهم ولاية سطيف، والباقي من ولايات خارج سطيف، هذا يدل نوعا ما عن الانغلاق عن العالم الخارجي نظرا لبعض العقليات التي لا تحفز على الحركية الجغرافية في بعض نواحي سطيف. كما أن 82.35% من الخريجين الذين يبحثون عن عمل داخل ولاية إقامتهم يقطنون بولاية سطيف، وهذا يدل بالإضافة إلى ما ذكرناه حول البحث عن عمل داخل بلدية الإقامة، أن منطقة سطيف إقليم ذو جاذبية للعمل. يلاحظ كذلك من الجدول 55 أن الباحثين عن العمل الذين يقطنون في باقي الولايات خارج ولاية سطيف، معظمهم يتوجهون للبحث عن العمل في الجزائر كاملة، وهذا قد يرجع لاعتيادهم على الحركية الجغرافية خلال الدراسة في جامعة خارج مكان إقامتهم.

**جدول 56: البحث عن العمل في ميدان التكوين المحصل**

| البحث عن عمل في: | عدد الخريجين |
|---|---|
| **ميدان فرع أو تخصص التكوين** | 58 |
| **خارج ميدان التكوين** | 01 |
| **الإثنين معا** | 52 |
| **الإجمالي** | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من الجدول 56، نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يبحثون عن عمل في ميدان فرع أو تخصص تكوينهم بنسبة 52.25%، و46.85% يبحثون عن عمل في ميدان تكوينهم وخارج ميدان التكوين في نفس الوقت.

**جدول 57: البحث عن العمل بعد التخرج ومتابعة الدراسة**

| متابعة الدراسة | البحث عن العمل | | |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | الإجمالي |
| **نعم** | **18** | **28** | 46 |
| **لا** | 53 | 12 | 65 |
| **الإجمالي** | 71 | 40 | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من خلال الجدول 57، نجد أن 18 من 71 خريج الذين يبحثون عن عمل يتابعون الدراسة بعد التخرج في نفس الوقت أي 25.35 % من الخريجين الباحثين عن عمل يتابعون في نفس الوقت دراسته، والملاحظ كذلك أن في فئة الخريجين الذين يتابعون الدراسة 39.13 % فقط يبحثون عن العمل، والاغلبية (60.87%) من هذه الفئة تكتفي بالدراسة فقط دون البحث عن عمل.

**جدول 58: عدد الترشحات المقدمة للبحث عن العمل بعد التخرج**

| عدد الترشحات المقدمة | عدد الخريجين |
|---|---|
| **00** | 42 |
| **01** | 12 |
| **02** | 16 |
| **03** | 12 |
| **04** | 1 |
| **05** | 6 |
| **06** | 2 |
| **07** | 3 |
| **10** | 7 |
| **15** | 1 |
| **20** | 3 |
| **30** | 2 |
| **50** | 2 |
| **60** | 1 |
| **200000** | 1 |
| **الإجمالي** | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

من خلال الجدول 58، نلاحظ أن نسبة الخريجين الباحثين عن العمل الذين قدموا أقل من 5 ترشحات في بحثهم عن العمل تقدر ب 74.65% ( 53 من 71 خريج)، و25.35% قدموا خمس ترشحات فما أكثر، أما الرقم الأخير في الجدول الذي يعبر على 200000 ترشح فنعتبره إما خطأ مطبعي، او إجابة مستهترة من شدة الترشحات المقدمة من طرف الخريج الباحث عن عمل والتي كانت دون جدوى.

**جدول 59: التسجيل في الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) للبحث عن العمل بعد التخرج**

| التسجيل في anem | عدد الخريجين |
|---|---|
| **نعم** | 53 |
| **لا** | 58 |
| **الإجمالي** | 111 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

تعد الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) من أهم الأجهزة المخصصة للبحث عن العمل، وللبحث عن عمل عبر هذا الجهاز يتطلب التسجيل فيه، والملاحظ من الجدول 59 أن 47.75%من أفراد عينة الدراسة مسجلين في هذا الجهاز.

**جدول 60: وضعية الخريج في الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM)**

| الوضعية مع (anem) | عدد الخريجين |
|---|---|
| **البحث عن عمل** | 33 |
| **عقد ما قبل التشغيل** | 20 |
| **الإجمالي** | 53 |

**المصدر:** (من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

الملاحظ من الجدول 60، أن 62.26% من الخريجين المسجلين في الوكالة الوطنية للتشغيل في وضعية البحث عن عمل، في حين أن 37.74% قد حصلوا على عمل في إطار عقود ما قبل التشغيل.

**جدول 61: اللجوء إلى أجهزة دعم التشغيل الأخرى للبحث عن العمل**

| اللجوء إلى أجهزة دعم التشغيل الأخرى | عدد الخريجين |
|---|---|
| **نعم** | 01 |
| **لا** | 110 |
| **الإجمالي** | 111 |

**المصدر:**(من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المتقاطعة لنتائج الاستبيان باستخدام برنامج ايكسل)

بالإضافة إلى الوكالة الوطنية للتشغيل توجد أجهزة أخرى للبحث عن العمل مثل الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ) والصندوق الوطني للتأمين على البطالة (CNAC)، ومن الجدول 61 نلاحظ أن خريج واحد فقط من بين 111، لجأ إلى أجهزة أخرى لدعم التشغيل، وهي الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ). أي 99 % من الخريجين لا يلجؤون في البحث عن العمل إلى الأجهزة الأخرى لدعم التشغيل، وهذا راجع في رأينا إلى عدم معرفة الشباب لهذه الأجهزة نظرا لنقص التحسيس حول دورها، كما أن بعض المعتقدات الاجتماعية الدينية حول القروض المقدمة من طرف الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ) بكونها تشمل فوائد ربوية تجعل من الخريجين يتفادون الوقوع في المحرم الديني وهو الربا وبالتالي الإحجام عن هذا الجهاز لبناء مشروعهم الخاص، بالإضافة إلى ذلك نقص روح المقاولتية التي تدفع بإنشاء المشروع الخاص لا تساعد في الإقبال على هذه الأجهزة.

**خلاصة:**

نستخلص من دراستنا لحالة جامعة سطيف مدى مساهمة ممارسات التقييم فيها في توجيه الإصلاح، وهذا يتضح أكثر في أعمال خلية ضمان الجود لجامعة سطيف. حيث أنشأت سنة 2013، وتم تجديدها وإعادة تنشيطها2015، وتم تكوين أعضائها الجدد، وأصبحت أكثر ديناميكية وفعالية، حيث تمارس مهامها أسبوعيا من خلال لقاء أعضائها ومناقشة أعمالها، ومن أهم إنجازاتها هي إقامة تشخيص شامل لواقع الجامعة في مجالي التكوين والبحث بالاعتماد على نموذج (swot) من أجل إعطاء نظرة واقعية حول نقاط القوة والضعف في هذين المجالين. وتشخيص خاص من خلال العمل على تطبيق المرجع الوطني في هذين المجالين. واستمرت أعمال خلية ضمان الجودة في نشر ثقافة ضمان الجودة والتقييم من أجل التحسين المستمر، فلقد أنجزت جامعة فرحات عباس سطيف 1 عملية التقييم الذاتي سنة 2017، ثم خضعت للتقييم الخارجي من طرف خبراء سنة 2018.

ان عملية التقييم الذاتي بجامعة فرحات عباس سطيف 1 انطلقت في 24 ديسمبر 2016 وانتهت يوم 30 جوان 2017 بتقديم تقرير عملية التقييم الذاتي. وللقد أجرت التقييم على جميع الميادين التي يشتملها المرجع الوطني لضمان الجودة، ونلاحظ على العموم أن مدى تطبيق ضمان الجودة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 لم ينل بعد درجة كافية من الرضا عند جميع الفاعلين وهذا مما يستدعي التحرك ووضع خطط تحسينية لضمان جودة التعليم العالي في جامعة فرحات عباس وعلى جميع الميادين، وخاصة الأكثر ضعفا وهي ميدان البحث العلمي، ميدان التعاون، وميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي. خاصة وأن عملية التقييم الخارجي كانت نتائجها داعمة لما تم التوصل إليه من خلال تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف الواجب تحسينها. فلقد عملت الخلية على بناء الأرضية الخصبة وتجهيزها لإقامة مختلف التقييمات والتقويمات سواء في إطار تجسيد نظام ضمان الجودة، أو التخطيط الاستراتيجي للجامعة، مشكلين بذلك مخطط عملي 2017-2019 يحوي على أهم مواطن التحسين التي يجب العمل عليها وفق المرجع الوطني من أجل ربط الجامعة مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي من خلال تكوين أكثر مهنية، وبحث تطبيقي مفيد. كما قدمت رئاسة الجامعة مشروع جامعة فرحات عباس سطيف 1 تحت عنوان: "عناصر التوجيه لتنمية مستدامة لجامعة فرحات عباس سطيف 1: نحو جامعة مسؤولة إجتماعيا" والذي يحمل هدفين استراتجيين: تثمين البحث لفائدة المؤسسات، تحسين تشغيلية الخريجين من خلال تكوين ذو جودة.

وحتى يتحقق تحسين تشغيلية الخريجين لابد من تفعيل مرصد الجامع، فمنذ إنشاءه يتلقى صعوبات في ممارسة مهامه ونشاطاته مما يجعله خامدا وساكنا:

- المعلومات المقدمة حول البريد الإلكتروني خاطئة في معظمها وتعرقل القيان بالدراسات الاستقصائية؛
- نسبة إجابات ضعيفة جدا بسبب عدم فهم الخريجين لأهمية الدراسات الاستقصائية حول الادماج المهني؛
- عدم نشاط الممثلين المحليين عن المرصد في الكليات والمعاهد؛
- مسؤول المرصد يجد نفسه يمارس مهام المرصد بمفرده، وهو ما لا يمكن الاستمرار فيه نظرا لاحتياج المرصد لموارد بشرية أخرى لمعالجة البيانات وتحليلها ونشرها، كما أن مسؤول المرصد له إلتزامات أخرى؛
- غلق هياكل الجامعة بسبب جائحة كورونا مما زاد من تثبيط نشاط المرصد، فمن المفروض سنة 2020 تتم الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة فرحات عباس سطيف 1 دفعة 2018، إلا أنها لم تنجز إلى يومنا الحالي

# الخاتمة:

ان ادماج الشباب من اهم الرهانات التي يواجهها المجتمع، وينبثق عن هذا الرهان التساؤل حول كفاءة التكوين وفاعلية المؤسسات التعليمية، وحول العلاقة بين التعليم والعمل. ان اشكالية الادماج المهني تقع في قلب الجدل حول جودة التعليم، فهناك من يطرح فكرة ماجدوى مؤسسة تعليمية تنتج خريجين غير قادرين على الاندماج في سوق العمل. وبصيغة أخرى أصبح الادماج المهني معيار ضمني أو صريح لتقييم النظام التعليمي. حيث يعتبر إنشاء مرصد لمتابعة الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي إنشغال يهم جميع الفاعلين من طلبة وأوليائهم، المؤسسات، الأساتذة مسؤولي التكوين، والهيئات العمومية...، وحتى تكون المعلومات المقدمة من خلال هذه المراصد واقعية وموضوعية ودقيقة لا بد من التقيد بالإجراءات المنهجية في إنجاز الدراسة الاستقصائية. فتوفير إحصائيات حول الإدماج المهني تمكن من تفادي العديد من الأحكام والانتقادات الموجهة لنظام التعليم دون أسس علمية ومنهجية. إن هذه الأجهزة تساعد في:

- تحديد ظروف الانتقال من التكوين إلى العمل عند فئة الشباب المتخرج؛
- تحديد التكوين اللازم لاكتساب مؤهلات معينة؛
- تتبع استعمال المعارف المكتسبة في العمل؛

لكي تضمن هذه الأجهزة هذا الدور، يشترط عند القيام بالدراسات الكمية حول الإدماج المهني الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التغطية الشاملة والدقيقة لخريجي نظام التعليم من أجل معرفة التنافس على العمل بين هؤلاء الشباب وتقييم ظروف الإدماج المهني لكل فرع تكوين، كما لابد من مراعاة تكرارية (répétitivité) الاستقصاءات من أجل التأكيد على الخصائص الهيكلية للإدماج المهني لخريجي نظام التعليم. بما أن إقامة الدراسات الاستقصائية الكمية حول الإدماج المهني لخريجي الجامعات تستوجب توفر شروط فهي أيضا تواجه مشاكل نظرية ومنهجية من بينها: بناء مجال التحليل، واختيار المؤشرات الإحصائية المناسبة.

بالنسبة للجزائر، يعتبر الحديث عن تقييم التعليم العالي من خلال الادماج المهني موضوعا حديثا ولم يرقى بعد بأن يكون دورا منصوصا عليه في قوانين تنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية. فعملية التقييم بحد ذاتها كانت محتشمة نظرا لاعتبارها ومقاربتها لعملية المراقبة والتدقيق، وليس كعملية لتشخيص الإنجازات وتحديد النقائص من أجل التحسين المستمر. حيث جاء التقييم بهذا المفهوم بعد ان اتضح ضرورة السير نحو ضمان جودة التعليم العالي. وتعتبر الندوة الوطنية للجامعات الموسعة الى القطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د سنة 2016 أولى المبادرات لتقييم إصلاحات التعليم

العالي، وكانت اللبنة الأساسية لاطلاق ممارسات التقييم في المؤسسات التعليمية في الجزائر. حيث أطلقت سنة 2017 عمليات التقييم الذاتي للجامعات، وتلتها عملية الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي سنة 2018. كل هذا يدل على وعي الوزارة الوصية بأهمية التقييم من اجل ضمان الجودة في التعليم العالي.

**1. نتائج البحث:**

أ- من خلال تحليلنا للتقييم الذاتي بجامعة فرحات عباس سطيف 1 نستخلص أن درجة رضا مختلف الفاعلين لجامعة فرحات عباس سطيف 1 على مدى تطبيق الجودة للميادين السبعة من (RNAQES) كما يلي:

- في ميدان التكوين كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان البحث العلمي كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل غير كاف؛
- في ميدان الحكامة كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان الهياكل القاعدية كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان الحياة الجامعية كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل متوسط؛
- في ميدان العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل غير كاف؛
- في ميدان التعاون كانت درجة رضا مختلف الفاعلين على مدى تطبيق الجودة فيه مرضية بشكل غير كاف؛

نلاحظ على العموم أن مدى تطبيق ضمان الجودة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 لم ينل بعد درجة كافية من الرضا عند جميع الفاعلين وهذا مما يستدعي التحرك ووضع خطط تحسينية لضمان جودة التعليم العالي في جامعة فرحات عباس وعلى جميع الميادين، وخاصة الأكثر ضعفا وهي ميدان البحث العلمي، ميدان التعاون، وميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

فلقد عملت خلية ضمان الجودة بعد هذا التقييم على بناء الأرضية الخصبة وتجهيزها لإقامة مختلف التقييمات والتقويمات سواء في إطار تجسيد نظام ضمان الجودة، أو التخطيط الاستراتيجي للجامعة، مشكلين بذلك مخطط عملي 2017-2019 يحوي على أهم مواطن التحسين التي يجب العمل عليها وفق المرجع الوطني من أجل ربط الجامعة مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي من خلال تكوين أكثر مهنية، وبحث تطبيقي مفيد.وهذا يبين لنا أن ممارسات التقييم الذاتي كان لها الأثر في توجيه الإصلاح وهو ما يثبت صحة الفرضية الأولى

ب-من خلال تحليلنا للتقييم الخارجي لجامعة سطيف 1 ووفقا لما قدمه الخبراء من ملاحظاتهم حول مطابقة عملية التقييم الذاتي بجامعة سطيف 01 مع ما هو موصى به من طرف اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي في " دليل التقييم الذاتي وفق المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي" مجد:

- من حيث تشكيلة لجنة التقييم الذاتي فإن أعضاء لجنة التقييم الذاتي يمثلون جميع الأطراف ذات المصلحة للجامعة، إلا أن الخبراء يرون بأن الطلبة مغيبين نوعا ما، وبروا أن تركيبة لجنة التقييم الذاتي منظمة ومهيكلة بطريقة جيدة وفق ميادين RNAQES، ولكل ميدان ممثل له.
- بالنسبة للاستبيانات والارضية الالكترونية المجهزة لعملية التقييم الذاتي تعتبر مجهودات إيجابية، والأدوات المستعملة تتصف بالمهنية. لكن الاستبيانات التي تم تحضيرها تبدو أنها أعدت لجمع آراء الرضا العام للأطراف ذات المصلحة وليس لتقييم معايير أو خصائص الجودة وجمع الأدلة على ذلك. كما تجدر الإشارة الى ان اللجوء الى أراء الجماعات لا تسمح بعزل إجابة الطرف الأساسي الذي يخصه معيار محدد من المرجع. كما يلاحظ ان الاستبيانات لا تغطي جميع المراجع والمعايير المحددة في RNAQES فهي تغطي 59 مرجع من مجموع 122، أي نسبة تغطية 48 % فقط من المرجع الوطني. فلا يمكن اعتماد الاستبيانات كمصدر وحيد للمعلومات والأدلة في عملية التقييم الذاتي، وغياب مصادر أخرى يضعف عملية التقييم الذاتي، لذا يجب دعم هذه النتائج بمصادر أخرى من وثائق مفيدة لجمع الأدلة، ملاحظة الممارسة في الميدان...
- بالنسبة للبيانات المجمعة من خلال سبر الآراء الذي أجرته لجنة التقييم الذاتي بجامعة سطيف، فالنتائج المحصلة من سبر الآراء لم تسمح بالفهم الحيد لواقع الممارسات بالجامعة.
- بالنسبة لرأي الخبراء في تقرير التقييم الذاتي يتميز ببناء جيد ويغطي الميادين السبعة لضمان الجودة فهو يتطابق مع المخطط. في الجزء الأول تم تقديم الجامعة وعرض مراحل وإجراءات عملية التقييم الذاتي والنتائج العامة. لكن لم يتم عرض الصعوبات التي واجهت عملية التقييم الذاتي، كما لم يتم

طرح اقتراحات لتحسين التقرير من اجل عمليات التقييم الذاتي مستقبلا. لقد خصص في التقرير جزء لكل ميدان لكن هذه الأجزاء لا تغطي الميدان بأكمله نظرا لاعتماد بعض المراجع دون أخرى.

لقد ساهم الخبراء في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف الواجب تحسينها لكل ميدان من المرجع الوطني لضمان الجودة، فكان تقرير التقييم الخارجي لبنة جيدة بالإضافة إلى تقرير التقييم الذاتي، بالنسبة لرئاسة الجامعة التي قدمت مشروعا للجامعة بعنوان " عناصر توجيه لتنمية مستدامة بجامعة فرحات عباس سطيف 01: نحو جامعة مسؤولة اجتماعيا"، يدل على وعي الجامعة بمسؤوليتها ودورها في الادماج المهني لخريجيها، فقد حدد هذا المشروع هدفين أساسيين: تكوين ذو جودة لتحسين تشغيلية الخريجين، وبحث علمي مفيد يطبق في المؤسسات. وبالتالي نستنتج أن ممارسات التقييم الخارجي تسهم بدرجة عالية في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الإدماج المهني وهو ما يثبت صحة الفرضية الثانية.

ج- إن الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لعينة من خريجي جامعة سطيف 1 دفعة 2016، لتمكننا من تحليل أثر التكوين على مسارات الادماج المهني ولا تقييم التكوين من خلال المسارات المتبعة، لعدة أسباب: فالاستبيان ناقص في كثير من الجوانب لم يغطيها ( التربصات، أنواع التكوين مهني أو أكاديمي،..)، كما أن العينة غير تمثيلية والاجابات المسترجعة غير كافية. وأضف إلى ذلك أن فترة اجراء الدراسة الاستقصائية مبكرة جدا لإعطاء مسارات مفصلة حول الادماج المهني( كانت بعد اقل من 18 شهر من التخرج) ومن الأفضل اجراءها ثلاث سنوات بعد التخرج حتى تتضح اكثر المسارات ويتبين اثر التكوين.

ويتضح لنا أن من هذه الدراسة الاستقصائية أن مسارات الخريجين بعد التخرج من الجامعة مختلفة، فمنهم من يختار الرجوع للدراسة ومنهم من يبحث على عمل ويجده، ومنهم من يبحث عن عمل ولا يجد، وفيما يلي نوضح مختلف المسارات التي واجهتها دفعة 2016 بعد التخرج:

- **بالنسبة لمتابعة الدراسة** فإن 41.44% من أفراد العينة عادوا لمتابعة الدراسة في الجامعة، حيث نجد أن 55.56% من حاملي شهادات الليسانس قرروا متابعة الدراسة، في حين أن حاملي شهادة الماستر معظمهم لم يتابعوا الدراسة، حيث بلغت نسبة المتابعين للدراسة من حملة الماستر 28.07%. كما أن الإناث أكثر متابعة للدراسة من الذكور، حيث أن 45.71%من الإناث تابعوا الدراسة في حين 54.29% منهن لم يستمروا في الدراسة، أما الذكور فنسبة الذين تابعوا الدراسة منهم 34.15% والباقي 65.85% لم يتابعود الدراسة بعد تخرجهم سنة 2016. وأغلبية المتخرجين الذين تابعوا دراستهم عادوا لمتابعتها في نفس الجامعة الأصلية أي 71.74% من الخريجين عادوا لمتابعة الدراسة بجامعة فرحات عباس سطيف1، و23.92 % تابعوا دراستهم بعد التخرج في جامعات أخرى داخل الوطن، وبقي 2.17% أي 01 من 46 تابع دراسته خارج الوطن، والآخر 01 من 46 (2.17%) تابع دراسته في

معهد خاص. والشهادة المحضرة بعد التخرج هي شهادة الماستر بنسبة 76.09% و 21.74% يحضرون لشهادة الدكتوراه، كما أن غالبية الخريجين (91.30%) الذين يتابعون الدراسة يحضرون تكوينا يتوافق مع تخصص الشهادة التي تحصلوا عليها سنة 2016 من جامعة فرحات عباس سطيف1.

- **بالنسبة للحصول على أول منصب عمل بعد التخرج** أقل من نصف العينة فقط من وجدوا منصب عمل بنسبة 36.04 %، أما غالبية أفراد العينة (63.96%) بدون عمل إما بسبب العودة لمتابعة الدراسة أو مازالوا يبحثون عن عمل أو في حالة عدم نشاط. وأكثر من نصف (23 من 40) الذين حصلوا على عمل من فئة الإناث (57.5%)، و42.5% ذكور. كما أن غالبية الخريجين الذين تحصلوا على منصب عمل من حملة شهادة الماستر بنسبة 65% والباقي 35 % من حاملي شهادة الليسانس، وهذا راجع في رأينا إلى أن الحصول على مستوى أعلى من التعليم يرفع من حظوظ الحصول على منصب عمل، كما أن من حملة اللبسانس من لم يبحثوا بعد على العمل نظرا لمتابعتهم الدراسة بعد التخرج. ونستنتج أن متوسط فترة الحصول على أول منصب عمل بالنسبة لعينة الدراسة هو 08 أشهر من البحث عن العمل، والملاحظ أن أكثر من نصف أفراد العينة (52.63%) يحصلون على منصب عمل بين 03 إلى 06 أشهر من البحث عن العمل.
- **بالنسبة لخصائص منصب العمل** نذكر فيها خصائص المؤسسة التي يعمل فيها الخريج، والتوافق بين العمل والتكوين، وكذلك حول الاستقرار في العمل:
  - بالنسبة لخصائص مؤسسة العمل:

غالبية الخريجين الذين تحصلوا على عمل يشغلونه في مؤسسات خاصة أي ما نسبته 70%، و 05% فقط من هؤلاء الخريجين يعملون لحسابهم الخاص، وبالنسبة للمؤسسات العمومية والوظيف العمومي ف 22.5%من الخريجين يعملون في القطاع العام، وتبقى نسبة 02.5% عند أصحاب المهن الحرة.

47.5% يعملون في مؤسسات مصغرة ( من 01 إلى 09 عمال)، و 22.5% من الخريجين الحاصلين على عمل يعملون في مؤسسات صغيرة (من 10 إلى 49 عامل)، و 05 % فقط يعملون في مؤسسات كبيرة، وكذلك 05 % فقط يعملون في مؤسسات بدون عمال أي لحسابهم الخاص في شكل شركة ذات شخص وحيد.

غالبية الخريجين المتحصلين على منصب عمل يعملون داخل ولاية إقامتهم بنسبة 55%، و35% يعملون داخل بلدية إقامتهم، و 10% فقط يعملون خارج ولاية إقامتهم.

  - التوافق بين العمل والتكوين:

60% من الخريجين المتحصلين على عمل يرون أن منصب العمل يتوافق بشدة مع تخصص التكوين و32.5% يرون أنه يتوافق نوعا ما، أما الذين يرون أن منصب العمل لا يتوافق إطلاقا مع تخصص التكوين فيمثلون 7.5%.

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالكليات والمعاهد حول توافق منصب العمل مع تخصص التكوين كانت كالآتي: كلية التكنولوجيا تحصلنا فيها على 50% يرون أن منصب العمل يتوافق بشدة مع تخصص التكوين، و 50% يرون أنه يتوافق نوعا ما. أما كلية العلوم تميل الإجابات نحو نوع ما بنسبة 53.85%، وبالنسبة لمعهد الهندسة المعمارية وعلوم الأرض فغالبية الإجابات كانت نحو يتوافق بشدة بنسبة 75%، وفي معهد البصريات وميكانيك الدقة الخريج الوحيد الذي حصل على منصب عمل يرى أنه يتوافق بشدة مع تخصص التكوين.

- الاستقرار في العمل:

غالبية المتحصلين على اول منصب عمل قد توقفوا عن العمل أي 62.5%، وأن الذين مازالوا يعملون بلغوا 37.5%فقط. لكن لم يتم استجواب عينة الدراسة حول أسباب التوقف عن العمل، ومتوسط البقاء في أول منصب عمل تقريبا 12 شهرا، لكن الملاحظ أن 33.33% من الخريجين الذين توقفوا عن العمل قضوا فيه فترة تتراوح من شهر إلى 05 أشهر، و26.66% منهم قضوا فيه من 16 إلى 20 شهرا. متوسط فترة البقاء في اول منصب عمل بالنسبة للإناث هي 13 شهر وهي أعلى من متوسط فترة البقاء في اول منصب عمل بالنسبة للذكور التي تقدر بحوالي 9 أشهر. كما أن متوسط الفترة التي يقضيها الخريجون من حملة شهادة الليسانس في أول منصب عمل حوالي 14 شهرا، أما حملة شهادة الماستر فيقضون في المتوسط 07 أشهر في أول منصب عمل.

- **بالنسبة للبحث عن العمل:** 63.96% قاموا بالبحث عن العمل بعد التخرج و36.04% لم يقوموا بالبحث عن عمل، لكن لم تحدد الأسباب والتي من الممكن ان تكون تفضيل متابعة الدراسة، أو البقاء في حالة عدم نشاط. ومن الخريجين الذين بحثوا عن العمل 61.97 %منهم إناث، و38.03 % ذكور. حيث45.95% من أفراد عينة الدراسة يبحثون عن العمل في ولاية إقامتهم، و 38.74 % يبحثون عن عمل في الجزائر كاملة، و15.31% فقط يبحثون عن عمل في بلدية إقامتهم. والملاحظ كذلك أن من الذين يبحثون عن العمل في بلدية إقامتهم فقط 94.12 %منهم مكان إقامتهم ولاية سطيف، والباقي من ولايات خارج سطيف، هذا يدل نوعا ما عن الانغلاق عن العالم الخارجي نظرا لبعض العقليات التي لا تحفز على الحركية الجغرافية في بعض نواحي سطيف. كما أن 82.35% من الخريجين الذين يبحثون عن عمل داخل ولاية إقامتهم يقطنون بولاية سطيف، وهذا يدل بالإضافة إلى ما ذكرناه حول البحث عن عمل داخل بلدية الإقامة، أن منطقة سطيف إقليم ذو جاذبية للعمل. يلاحظ كذلك من الجدول 28 أن الباحثين عن العمل الذين يقطنون في باقي الولايات خارج ولاية سطيف، معظمهم يتوجهون للبحث عن العمل في الجزائر كاملة، وهذا قد يرجع لاعتيادهم على الحركية الجغرافية خلال الدراسة في جامعة خارج مكان إقامتهم.

غالبية أفراد العينة يبحثون عن عمل في ميدان فرع أو تخصص تكوينهم بنسبة 52.25%، و46.85% يبحثون عن عمل في ميدان تكوينهم وخارج ميدان التكوين في نفس الوقت.و 25.35 % من الخريجين

الباحثين عن عمل يتابعون في نفس الوقت دراستهم، والملاحظ كذلك أن في فئة الخريجين الذين يتابعون الدراسة 39.13 % فقط يبحثون عن العمل، والاغلبية (60.87%) من هذه الفئة تكتفي بالدراسة فقط دون البحث عن عمل.

تعد الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) من أهم الأجهزة المخصصة للبحث عن العمل، وللبحث عن عمل عبر هذا الجهاز يتطلب التسجيل فيه، والملاحظ من الجدول 32 أن 47.75%من أفراد عينة الدراسة مسجلين في هذا الجهاز

62.26% من الخريجين المسجلين في الوكالة الوطنية للتشغيل في وضعية البحث عن عمل، في حين أن 37.74% قد حصلوا على عمل في إطار عقود ما قبل التشغيل.

إذن من خلال نتائج الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة سطيف 1 نؤكد صحة الفرضية الثالثة، التي تقول بوجود إختلافات في مسارات الادماج المهني للعينة محل الدراسة.

ونستخلص في الأخير صحة الفرضية الرئيسية أن ممارسات التقييم بجامعة فرحات عباس سطيف 1 ، تسهم بدرجة عالية في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الإدماج المهني.

**2. اقتراحات البحث:**

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في هذا البحث فإننا نقترح مايلي:

- اقتراح الى CIAQES ادراج معدل الادماج المهني كمؤشر لضمان الجودة ، وتقييم التعليم وعدم الاكتفاء بالاستبيانات الموجهة حول رضا العملاء عن الجودة الداخلية، فلابد من انشاء جهاز يهتم بالجودة الخارجية حتى تكون عملية ضمان الجودة مسار أكثر فعالية.
- استنادا على نجاح التجربة الفرنسية في إقامة جهاز لمتابعة مسارات الإدماج المهني تحت وصاية كل من وزارة التربة والتعليم العالي، ووزارة العمل، حيث تستندان على نتائج دراساته في بناء سياساتها، وبرامجها. **فإننا نقترح من أجل بناء نظام وطني للمعلومات في الجزائر**، أن يتمّ في مرحلة أولى إنشاء على مستوى كل جامعة مرصد متابعة مسارات خريجيها في سوق العمل، تعمل بصفة دورية ومستمرة، وتعتني بالنشر الواسع لنتائج دراساتها على مستوى جميع الفاعلين (الطلبة، المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، الهيئات المحلية...)، والتنسيق بين جميع هذه الخلايا على المستوى الوطني بعد تطورها كمرحلة لاحقة.
- تشكيل وحدات بحث تهتم بالادماج المهني تضم مختصين في العلوم الاقتصادية وعلوم التربية وعلم الاجتماع وكذا احصائيين.
- لابد من وضع اطار تشريعي و قانوني يجعل من الادماج المهني دور رئيسي للجامعة، يتم تقييمها دوريا. كما يجب وضع التشريعات التي تحدد تنظيم عمل المراصد وتوظيف الموارد البشرية العاملة فيها، وكذا التشريع الخاص بتوزيع المنح لأعضاء خلايا ضمان الجودة ولجان التقييم.

- على الجامعة أن تهتم بمصير خريجيها، من خلال توطيد علاقاتها مع المحيط الخارجي بوضع الشراكات الممضاة حيز التنفيذ، واشراك المحيط الخارجي في التكوين.
- لا يكفي تمهين التكوين في تحسين تشغيلية الخريجين، وعلى الجامعة ان تذهب ابعد من تعزيز علاقتها بالمؤسسات، بل يجب التفكير في تكوين إطارات قادرين على خلق مناصب الشغل وليس البحث عنه، وذلك بتكوين يكتسب فيه الطالب مهارات مقاولتية والتحلي بروح المسؤولية، فالنموذج الذي تسري به الجامعة الجزائرية يعزز من الاتكالية والاعتماد على الدولة، فالطالب اليوم يتخرج ويأمل العمل في منصب عمل عمومي، ويتأمل أن يحصل على سكن اجتماعي، وسبب ذلك النموذج التي تبنته الجامعة في تسيير الخدمات الجامعية، ومواجهتها للطلب الاجتماعي للتعليم بطريقة اجتماعية.

## 3. آفاق البحث:

إن اطروحتنا لا تغطي جميع الجوانب المتعلقة بموضوع تقييم إصلاحات نظام التعليم العالي من خلال الإدماج المهني، وتفتح آفاق أخرى للبحث مستقبلا في:

- دراسة مدى تطبيق مشروع الجامعة المقدم سنة 2016 وأثره على الادماج المهني للخريجين
- لقد أثر كل من الحراك السياسي الذي شهدته الجزائر منذ فيفري 2019 – والذي شارك فيه الطلبة بقوة، حيث خصص كل يوم ثلاثاء للخروج الطلابي– ، والجائحة العالمية لفيروس كوفيد 19 والحجر الصحي منذ مارس 2020 ، أثرا على كل من نشاطات الجامعة والنشاط الاقتصادي. حيث نشهد تأخرا في النشاطات البيداغوجية، وركودا في بعض القطاعات الاقتصادية. فمن الجدير ان نهتم بالبحث في :
- أثار كل من الحراك السياسي وجائحة كورونا على طرق وأدوات التكوين، وعلى الأداء البيداغوجي.
- آثار كل من الحراك السياسي وجائحة كورونا على جودة التكوين ومردوديته.
- آثار كل من الحراك السياسي وجائحة كورونا على الادماج المهني لخريجي الجامعة.
- لقد اهتم بحثنا بالتخصصات التي شملها اصلاح ل م د، لكن تستثنى التكوينات في العلوم الطبية والصيدلانية، وكذا الشبه طبي من هذا الاصلاح نظرا لخصوصيات التكوين في هذا المجال. لكن نرى ضرورة الاهتمام بالبحث حول الادماج المهني لخريجي هاته التخصصات.
- كما اهتم بحثنا بخريجي الطورين الأول والثاني أي حاملي شهادات الليسانس والماستر، ونرى ضرورة الاهتمام بالبحث حول الادماج المهني لطلبة الدكتوراه ولحاملي شهادة الدكتوراه. خاصة بعد ما شهدته الجامعة من وقفات احتجاجية لهذه الفئة التي مازلت تعاني من البطالة رغم احتياجات

الجامعة. والبحث في سبل تعزيز وظيفة البحث والتطوير في المؤسسات الاقتصادية حتى تمتص بطالة الدكاترة وتستفيد من مهاراتهم وكفاءاتهم في تعزيز تنافسيتها من خلال الابداع والابتكار الذي تقدمه نخبة المجتمع.

# فهرس المحتويات


***إلى كل طالب دكتوراه*** _____ ***1***

***الإهداء*** _____ ***2***

***شكر و عرفان*** _____ ***3***

***المقدمة:*** _____ ***5***

***الفصل الأول: التأصيل النظري للإدماج المهني*** _____ ***15***

**تمهيد:** _____ **15**

**المبحث الأول: مفهوم الإدماج المهني، عناصره والفاعلين فيه** _____ **15**

**المطلب الأول: مفهوم الإدماج المهني** _____15

**أولا: مفاهيم مصطلحات مرتبطة بالإدماج المهني** _____15

**ثانيا: تعريف الإدماج المهني** _____19

**المطلب الثاني: عناصر الإدماج المهني** _____23

**المطلب الثالث: الفاعلين في عملية الإدماج المهني** _____25

**أولا: المؤسسات** _____25

**ثانيا: الطلبة والمتخرجون** _____27

**ثالثا: الجامعة ومؤسسات التعليم العالي** _____28

**رابعا: الحكومات:** _____29

**المبحث الثاني: التحليل الاقتصادي للإدماج المهني** _____ **30**

**المطلب الأول: بروز إشكالية الإدماج المهني** _____30

**المطلب الثاني: النظريات المفسرة للإدماج المهني** _____31

**أولا: نظرية الرأسمال البشري** _____32

**ثانيا: النظريات البديلة** _____35

**المطلب الثالث: القضايا الحديثة المرتبطة بالإدماج المهني** _____38

**أولا: تضخم الشهادات والتراجع في الترتيب** _____38

**ثانيا: العلاقة بين التعليم وسوق العمل في الوقت الحالي** _____41

**المبحث الثالث: متابعة ورصد الإدماج المهني لتقييم التعليم العالي** _____ **44**

المطلب الأول: أساليب رصد الإدماج المهني_____44
أولا: تقييم التعليم العالي من خلال الإدماج المهني_____44
ثانيا: الدراسات الاستقصائية حول متابعة الإدماج المهني_____47
المطلب الثاني: الخبرة الفرنسية في رصد الإدماج المهني_____55
أولا: مركز البحث والدراسات حول المهن والمؤهلات_____55
ثنيا: الدراسات الإستقصائية متابعة "الجيل"_____56
المطلب الثالث: تجارب بعض الدول النامية في رصد الإدماج المهني_____62
أولا: تجربة تونس والمغرب_____62
ثانيا: صعوبات رصد الإدماج المهني في الدول النامية_____68

***الفصل الثاني: إجراءات تقييم إصلاحات نظام التعليم العالي في الجزائر_____ 73***

**تمهيد:_____ 73**

**المبحث الأول: نظام التعليم العالي في الجزائر والتحديات التي يواجهها_____ 73**

المطلب الأول: التعليم العالي في الجزائر قبل إصلاح ل.م.د_____73
أولا: مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر_____73
ثانيا: اختلالات التعليم العالي في الجزائر_____77
المطلب الثاني: إصلاح ل.م.د في الجزائر_____79
أولا: مرحلة التحضير (2000-2004)_____80
ثانيا: مرحلة الانطلاق (2004-2008)_____81
ثالثا: مرحلة التعزيز (2008-2013)_____83
رابعا: مرحلة التعميق من 2013 إلى يومنا هذا_____85
المطلب الثالث: التحديات التي يواجها التعليم العالي في الجزائر_____86
أولا: تدويل التعليم العالي_____86
ثانيا: كثافة التعليم العالي وتضخم الشهادات_____88
ثالثا: الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي_____91

**المبحث الثاني: التقييم في مؤسسات التعليم العالي_____ 95**

المطلب الأول: ضمان الجودة في التعليم العالي_____95
أولا: تعريف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي_____95
ثانيا: مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي_____97
ثالثا: ضمان جودة مخرجات التعليم العالي (الخريجون)_____98
المطلب الثاني: تقييم التعليم العالي_____101
أولا: ماهية تقييم التعليم العالي_____101

ثانيا: مواضيع تقييم التعليم العالي _____106
ثالثا: طرق تقييم الجودة _____110
المطلب الثالث: التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي _____112
أولا: ماهية التقييم الذاتي_____112
ثانيا: أهداف التقييم الذاتي_____114
ثالثا: مراحل اجراء التقييم الذاتي _____114
**المبحث الثالث: مسار تقييم التعليم العالي في الجزائر _____ 116**
المطلب الأول: إرساء نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر _____116
أولا: مشروع ضمان الجودة الداخلية لجامعات البحر المتوسط (Aqi-UMED) _____117
ثانيا: الجزائر تبني نهجها في ضمان جودة التعليم العالي_____118
المطلب الثاني: التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل م د –سنة 2016– _____123
أولا: أهداف التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د: _____124
ثانيا: التنظيم والأطراف المشاركة في التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د _____124
ثالثا: نتائج التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د _____126
رابعا: مقترحات التقييم الوزاري لتطبيق نظام ل.م.د _____132
المطلب الثالث: التقييم الذاتي للجامعات الجزائرية –سنة 2017– 133
أولا: التحضير ومرافقة عملية التقييم الذاتي _____134
ثانيا: تشكيل لجنة التقييم الذاتي _____137
ثالثا: اختيار مجال التقييم الذاتي _____141
رابعا: تقرير التقييم الذاتي _____143
خامسا: التقدم في انجاز عملية التقييم الذاتي _____143
سادسا: الصعوبات التي واجهت انجاز عملية التقييم الذاتي:_____146
سابعا: من خطة العمل إلى مشروع المؤسسة _____147
**خلاصة:_____ 148**
***الفصل الثالث: دراسة حالة جامعة فرحات عباس سطيف1 _____ 150***
**تمهيد:_____ 150**
**المبحث الأول: نهج ضمان الجودة في جامعة فرحات عباس سطيف1 _____ 150**
المطلب الأول: مبررات اختيار جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____150
أولا: الدراسات الاستطلاعية _____150
ثانيا: مبررات اختيار جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____152

ثالثا: التعريف بجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____153
المطلب الثاني: أعمال خلية ضمان الجوة لجامعة فرحات عباس سطيف 1_____158
أولا: التعريف بخلية ضمان الجودة لجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____158
ثانيا: تشخيص ميدان التكوين من خلال نموذج (swot): _____159
ثالثا: تشخيص ميدان التكوين بالاعتماد على (RNAQES)_____161
المطلب الثالث: مشروع جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____163
أولا: استراتيجية التنمية لجامعة فرحات عباس سطيف1: نحو تبني نموذج حوكمة متعدد الابعاد _____163
ثانيا: الإصلاحات المتعهدة والتطورات المنظمة في ظل استراتيجية الجامعة _____165
ثالثا: هياكل مرافقة الاستراتيجية وتعزيز العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي _____167
**المبحث الثاني: عمليات التقييم في جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____ 169**
المطلب الأول: تقديم عمليات التقييم التي تمت في جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____169
أولا: التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____169
ثانيا: التقييم الخارجي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____175
المطلب الثاني: تقييم ميدان التكوين في جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____177
أولا: التقييم الذاتي لميدان التكوين بجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____177
ثانيا: الخبرة التحضيرية للتقييم الخارجي في ميدان التكوين: _____183
المطلب الثالث: تقييم ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي بجامعة فرحات عباس سطيف1 ___186
أولا: التقييم الذاتي لميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي: _____186
ثانيا: التقييم الخارجي لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي في جامعة سطيف1: _____189
**المبحث الثالث: رصد الإدماج المهني بجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____ 192**
المطلب الأول: مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1 _____192
أولا: أجهزة رصد الإدماج المهني في الجزائر _____192
ثانيا: مرصد جامعة فرحات عباس سطيف 1_____194
المطلب الثاني: الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة سطيف01 دفعة 2016 _____198
أولا: إطار الدراسة وإجراءاتها _____198
ثانيا: بناء الاستبيان_____206
ثالثا: خصائص عينة الدراسة _____208
المطلب الثالث: نتائج الدراسة الاستقصائية حول الادماج المهني لخريجي جامعة سطيف01 دفعة 2016 __212
أولا: متابعة الدراسة بعد التخرج_____212
ثانيا: الحصول على أول منصب عمل _____214
ثالثا: خصائص منصب العمل _____218

رابعا: البحث عن العمل _____225

خلاصة: _____ 230

*الخاتمة:* _____ *232*

*فهرس المحتويات* _____ *241*

*فهرس الجداول* ..... *246..*

*فهرس الأشكال*.....*248*

*قائمة المراجع*.....*249*

*الملاحق*.....*255*

**الملحق 01: استبيان الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة سطيف1 دفعة 2016.....256**

**الملحق 02: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه للطلبة.....259**

**الملحق 03: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه للأساتذة.....264**

**الملحق 04: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه للمسؤولين الإداريين.....269**

**الملحق 05: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه لمسؤولي البحث.....273**

**الملخص.....276**

# فهرس الجداول


جدول 1: إيجابيات وسلبيات مختلف أنواع الدراسات الاستقصائية حول الإدماج المهني _____45

جدول 2: طرق الاستقصاء _____50

جدول 3: عدد الإجابات على الإستبيان في الإستجواب الأول (ثلاث سنوات بعد التخرج) –فرنسا– _____59

جدول 4: قائمة الدراسات الإستقصائية حول الإدماج المهني المنجزة في المغرب وتونس _____62

جدول 5 المراحل الأساسية لإقامة الإستقصاء حول الإدماج المهني في إطار مشروع إصلاح _____65

جدول 6: أهم محطات مرحلة التحضير للإصلاح _____80

جدول 7: أهم محطات مرحلة الانطلاق في الاصلاح _____81

جدول 8: أهم محطات مرحلة التعزيز _____83

جدول 9: أهم محطات تعميق الإصلاح _____85

جدول 10: تطور عدد الطلبة ما بين 2004–2018 _____89

جدول 11: تطور عدد حاملي الشهادات الجامعية للفترة 1962– 2017 _____92

جدول 12: مكونات المرجع الوطني لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (RNAQES) _____121

جدول 13: التكرار النسبي لمدة المكوث في الليسانس _____127

جدول 14: التكرار النسبي لمدة المكوث في الماستر _____128

جدول 15: التكرار النسبي لمدة المكوث في الدكتوراه _____128

جدول 16: المشاركة الوطنية في عملية التقييم الذاتي حسب نوع مؤسسة التعليم العالي _____136

جدول 17: قائمة معايير التقييم _____140

جدول 18: أجندة مراحل انجاز عملية التقييم الذاتي _____143

جدول 19: تحليل (swot) لميدان التكوين بجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____159

جدول 20: ملخص نتائج تشخيص ميدان التكوين وفقا ل(RNAQES) _____162

جدول 21: نتائج عملية التقييم الذاتي بجامعة فرحات عباس سطيف 1 _____172

جدول 22: ترتيب مراجع ميدان التكوين _____178

جدول 23: التكرارات المطلقة والنسبية لإجابات الطلبة حول السؤال 1 _____179

جدول 24: منوال الإجابات على السؤال الأول _____180

جدول 25: حوصلة نتائج التقييم الذاتي حول الميدان التكوين وفقا للمرجع (rnaqes) _____181

جدول 26: حوصلة نتائج التقييم الذاتي حول ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وفقا للمرجع (RNAQES) _____187

جدول 27 :توزيع خريجي جامعة فرحات عباس سطيف 01 دفعة 2016 وفقا للتخصصات والكليات _____199

جدول 28: عينة الدراسة بمختلف طبقاتها _____204

جدول 29: توزيع عينة الدراسة على الكليات والمعاهد ووفقا للتخصصات _____208

جدول 30: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس_____210
جدول 31: توزيع عينة الدراسة حسب ولاية الانتماء_____210
جدول 32: توزيع عينة الدراسة حسب مستوى الشهادة _____211
جدول33: توزيع عينة الدراسة حسب السنوات المقضية في الدراسة _____211
جدول 34: متابعة الدراسة بعد التخرج حسب مستوى الشهادة المحصل عليها سنة 2016_____212
جدول 35: متابعة الدراسة بعد التخرج حسب الجنس_____213
جدول 36: مؤسسة متابعة الدراسة بعد التخرج _____213
جدول 37: مستوى الشهادة التي يتم تحضيرها بعد التخرج _____214
جدول 38: توافق تخصص التكوين المتبع بعد التخرج مع تخصص الشهادة المحصلة _____214
جدول 39: الحصول على أول منصب عمل _____214
جدول 40: الحصول على أول منصب عمل وفقا للجنس _____215
جدول 41: الحصول على منصب عمل وفقا لمستوى الشهادة _____215
جدول 42: الحصول على أول منصب عمل حسب تخصص التكوين _____216
جدول 43: فترة الحصول على أول منصب عمل بعد التخرج _____217
جدول 44: صاحب العمل _____218
جدول 45: حجم المؤسسة محل منصب العمل_____218
جدول 46: مكان العمل _____219
جدول 47: توافق منصب العمل مع تخصص التكوين _____219
جدول 48: توافق منصب العمل مع محتوى التكوين _____221
جدول 49: الاستمرار في العمل في أول منصب عمل_____223
جدول 50: فترة البقاء في منصب العمل_____223
جدول 51: فترة البقاء في منصب العمل وفقا للجنس_____224
جدول 52: فترة البقاء في منصب العمل وفقا لمستوى الشهادة _____224
جدول 53: البحث عن عمل بعد التخرج_____225
جدول 54: البحث عن عمل بعد التخرج وفقا للجنس_____225
جدول 55: المجال الجغرافي للبحث عن العمل بعد التخرج_____225
جدول 56: البحث عن العمل في ميدان التكوين المحصل _____226
جدول 57: البحث عن العمل بعد التخرج ومتابعة الدراسة _____227
جدول 58: عدد الترشحات المقدمة للبحث عن العمل بعد التخرج _____227
جدول 59: التسجيل في الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) للبحث عن العمل بعد التخرج _____228
جدول 60: وضعية الخريج في الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) _____228
جدول 61: اللجوء إلى أجهزة دعم التشغيل الأخرى للبحث عن العمل _____229

# فهرس الأشكال


**شكل 1: مخطط مسار الإدماج المهني** 23

**شكل 2 : تطور الدراسات الإستقصائية بفرنسا enquete génération** 57

**شكل 3: مخطط يوضح نظام المعلومات حول الإدماج المهني للشباب الذي يوفره مركز البحث والدراسات حول المؤهلات بفرنسا** 61

**شكل 4: تطور عدد طلبة الليسانس في النظامين بين 2004-2013** 85

**شكل 5: تمثيل بياني لتطور عدد الطلبة المسجلين في التدرج حسب التخصصات في الفترة (1962- 2011)** 91

**شكل 6: منحنى بياني لتطور معدلات البطالة حسب مستوى التعليم للفترة 2003- 2016** 93

**شكل 7: التمييز بين التقييم والرقابة** 104

**شكل 8: تشكيلة لجان التقييم الذاتي (وسط_ شرق)** 138

**شكل 9: فترة تشكيل لجان التقييم الذاتي (وسط وشرق)** 139

**شكل 10: تكرارات الميادين المختارة للتقييم** 142

**شكل 11: الهيكل التنظيمي لجامعة فرحات عباس سطيف 1** 154

**شكل 12: تطور عدد الطلبة في التدرج منذ 2010 إلى 2021** 155

**شكل13 : تطور التأطير في جامعة فرحات عباس منذ 2012 إلى 2021** 156

**شكل14 : توزيع الأساتذة (1520) حسب الرتبة العلمية سنة 2021** 157

**شكل15 : تطور عدد الخريجين منذ سنة 2010 إلى 2020** 157

**شكل 16: رادار إجابات الطلبة حول السؤال الأول** 180

**شكل17 : الظروف التي توفرها الجامعة لاستقبال ومتابعة الطلبة** 181

**شكل 18: توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات والمعاهد** 201

**شكل19 : توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس** 202

**شكل 20: توزيع مجتمع الدراسة حسب مستوى الشهادة** 203

**شكل 21: توزيع أفراد العينة على الكليات والمعاهد** 209

# قائمة المراجع

## باللغة الأجنبية:


Aliaga, C., Duplouy, B., Jugnot, S., Rouaud, P., & Ryk, F. (2010). *Enquête « Génération 2004 » Méthodologie et bilan: 1ère interrogation - printemps 2007.* Marseille, Frrance: Net.Doc..63. CEREQ.

Amara, M.-E., & Baumann, M. (s.d.). *L'europe universitaire: l'identité étudiante face à l'employabilité.* Belgique: Inside, Academia, l'Harmattan.

Bargues, E. (2011). Comprendre les difficultés d'appariement entre jeunes et entreprises: les rapports de la socialisation organisationnelle. Dans N. Moncel, E. Bargues, A. Lamanthe, & A. Valette, *Les entreprises dans la processus d'insertion des débutants: Trois angles d'approche.* Marseille, France: Net.Doc, CEREQ.

Beaupere, N., & Giret, J.-F. (2008). *Étudier l'insertion des étudiants: les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national.* Marseille, France: NEF 28, CEREQ.

Beduwé, c., & Vincens, J. (2011). L'indice de concentration une clé pour analyser l'insertion professionnelle et evaluer les formations. *Formation emploi*, n° 114.

Benghabrit-Remaoun, N., & Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. *JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2*.

Benhabib, L. (2017). *Chômage des jeunes et inégalités d'insertion sur le marché du travail algérien :analyses multidimensionnelles et expérimentation.* These de Doctorat: L'UNIVERSITÉ PARIS-EST.

Berkane, Y. (2006). *Adéquation emploi formation postsecondaire en Algérie.* These de Doctorat: Université Ferhat Abbas Sétif.

Berkane, Y. (2011). L'université algérienne : entre réalisations et défis. *les chiers du Cread*.

Berrouche, Z., & Berkane, Y. (2007). LA MISE EN PLACE DU SYSTEME LMD EN ALGERIE : ENTRE LA NECESSITE D'UNE REFORME ET LES DIFFICULTES DU TERRAIN. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion, n° 7*.Bonnal, L., & Favard, P. (2007). *CONSEQUENCES DE L'AUGMENTATION DU NOMBRE DE DIPLOMES SUR LA RELATION FORMATION-EMPLOI.*

BOUKLIA-HASSANE, R., & Talahite, F. (2008). Marché du travail, régulation et croissance économique en Algérie. *Revue Tiers Monde, /2 n° 194*.

Bouzid, N. (2005). *Formation universitaire et préparation des étudiants à l'emploi: evaluation à l'université de Constantine (Algérie).* These de Doctorat en sciences de l'éducation: Université Paris 13, France.

Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités d'Agadir et de Tétouan(enquête expérimentale*

*pour les universités d'El Jadida,Marrakech, Meknès, Oujda, Fès).* Marseille, France: Net.Doc.151, CEREQ.

Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 Universités de Gabes, Gafsa, Jendoubaet Monastir.* Marseille, France: Net.Doc.150, CEREQ.

CAQ-UFAS1. (2016). *plan d'actions 2017-2019 formation recherche.*

comission d'auto évaluation UFAS1. (Juin 2017). *Rapport de l'opération d'auto évaluation.* Université Ferhat Abbes Sétif 01.

CIAQES. (2016). *guide de l'auto-evalaution selon le referentiel national.* Algérie: CIAQES.

CIEP. (2012, Janvier). Récupéré sur http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/ note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf.

Dandurand, P. (1995). Sens des etudes, trajectoires scolaires, et destination socioprofessionnelle des etudiants universitaires. Apport de l'approche qualitative. Dans C. Trottier, M. Perron, & M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des etudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques.* Sainte-Foy, Quebec: Les Presses de l''Université Laval.

Di Paola, V., & Moullet, S. (2012). Peut-on en finir avec le déclassement ? : Évolution du déclassement dans la fonction publique en début de carrière. *Formation emploi, n° 118*.

Diambomba, M. (1995). La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories economiques. Dans C. Trottier, M. perron, & M. Diambommba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des etudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques.* Sainte-Foy, Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

Doray, P. (1995). L'insertion professionnelle des universitaires: Du point de vue des entreprises. Dans C. Trottier, M. Perron, & M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université.* Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés.* Paris, France: DUNOD.

Ghouati, A. (2016). l'insertion professionnelle des diplomés au Maghreb, Quels effets de la professionnalisation des formation? *Colloque international "professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplomés"*. Clermont-Ferrand, France: Ecole Universitaire de Management. Université d'Auvergne.

HARZALLAH, A. e. (2013). *Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ*. Algérie: CIAQES, MESRS.

IIEP-UNESCO. (2011). *Assurance qualité externe: Options pour les gestionnaires l'enseignement superieur, module 2, Evaluer la qualité.* Paris.

Khelif, R., & Bouslimani, Y. (2017). *RAPPORT DE L'EXPERTISE PREPARATOIRE A L'EVALUATION EXTERNE.* CIAQES.

Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 22, n° 1*.

Lerari, M. (Juillet 2017). *Autoevaluation des etablissements d'enseignement superieur et de recherche scientifique 2017 -rapport intermediaire-.* Commission d'implementationd'un systeme d'assurance qualité dan le secteur de l'enseignement superieur et la recherche scientifique.

Lopez, A., & Moncel, N. (2006). *Les enquetes "génération" du Cereq: éléments de bilan.* Marseille, France: Net.Doc.25.CEREQ.

Maunaye, E. (2013). Les cheminements des étudiants vers l' insertionprofessionnelle : entre se « placer » et se « trouver ». *Formation emploi*, 4/n° 124.

Martin, M., & Stelle, A. (2007). *assurance qualité externe dans l'enseignement superieur: les options.* Parirance: UNESCO.

Moncel, N. (2011). Le recrutement des débutants: facteurs de choix et role du diplome. Dans N. Moncel , E. Bargues, A. Lamanthe, & A. Valette, *Les entreprises dans le processus d'insertion des debutants: trois angles d'approche.* Marseille, France: Net.Doc, CEREQ.

Monica Roxana, M. (2010). *LE COMITE NATIONAL D'EVALUATION : LES EFFETS DE L'AUTOEVALUATION.* Paris, France: These de Doctorat, Université de Nanterre- Paris X.

Musette, Y. (2018). *Assurrance qualité et réaction des acteurs dans l'enseignement superieur en Algérie.* Béjaiak, Algérie: These de Doctorat, Faculté des sciences economiques, Universuté Abderrahmane Mira Béjaia.

Paquet, G. (1995). La relation formation emploi: contenus de formation et insertion professionnelle. Dans C. Trottier, M. Perron, & M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques.* Sainte-Foy, Quebec: Les Presses de l'Université de Laval.

Plassard, J.-M., & Nhu Tran, T. (2009). L'ANALYSE DE LA SURÉDUCATION OU DU DÉCLASSEMENT :L'ESCROQUERIE SCOLAIRE ENFIN DÉMASQUÉE OU BEAUCOUP DEBRUITS POUR RIEN ? CELUI QUI AUGMENTE SA CONNAISSANCEAUGMENTE SA DOULEUR (ECCLÉSIASTE 18) IL EN SAIT BIEN TROPPOUR CE QU'IL A À FAIRE (PROVER. *Revue d'économie politique, vol 119, n° 5*.

Pottier, F. (1995). Apports et limites des enquetes quantitatives dans l'etude de l'insertion professionnelle des diplomés de l'enseignement superieur. Dans C. Trottier, M. Perron, & M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des etudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques.* Sainte-Foy, Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

professionnelle, M. d., & Banque Mondiale. (2008). *DYNAMIQUE DE L´EMPLOI ET ADEQUATION DE LA FORMATION PARMI LES DIPLOMÉS UNIVERSITAIRES, Rapport sur l'insertion des diplômés de l'année 2004.* Tunisie.

Recotillet, I., & Jugnot, S. (2010). *Les enquêtes « génération » atouts et modes d'emploi.* Marseille, France: les Brèves du Cereq de juillet-août. Récupéré sur Isabelle Recotillet, Stéphane Jugnot, 2010 : les enquêtes « génération » atouts et modes d'emploi, les Brèves du Cereq de juillet-août 2010.

Réctorat-UFAS1. (Novembre 2016). *Eléments d'orientation pour un développement durable de l'université Ferhat Abbas Sétif 1. Vers une université socialement résponsable.*

Rose, J. (2014). *Mission insertion: un défi pour les universités.* Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.

Trottier, C. (1995). Emergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. Dans C. Trottier, M. Perron, & M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques.* Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Vernieres, M., Foucarde, B., & Paul, J.-J. (1994). L'insertion professionnelle dans les pays en développement: concepts, resultats, problemes méthodologique. *Tiers-Monde, tome 35, n° 140*, 725-750, .

Vincens, J. (1995). La demande de diplomés de l'enseignement superieur. Dans C. Trottier, M. Perron, & M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université: perspectives théoriqueset méthodologiques.* Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

*Théorie du capital humain et sources d'hétérogénéité inobservable*. (s.d.). Récupéré sur http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/ris_c/pdfAmont/chap1_ris_c.pdf

CEREQ: http://www.cereq.fr/menus/entete_de_page_menu _inferieur/Le-Cereq,

CEREQ: http://www.cereq.fr/menus/entete_de_page_menu_inferieur/Le-Cereq .(2018 ,11 9)

CEREQ: http://www.cereq.fr/sous-themes/Orientations-a-moyen-terme .(2018 ,11 9)

CEREQ: http://www.cereq.fr/index.php/themes/Transition-de-l-ecole-a-l-emploi

https://arabe.univ-setif.dz/observatoire-des-etudiants

https://arabe.univ-setif.dz/organisation

https://arabe.univ-setif.dz/organisation.

https://www.univ-setif.dz/portals/universite?url=%2Fportals%2Funiversite.

## باللغة العربية:

أحمد بونقيب. (2017). *بطاقة التقييم المتوازن: مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي. نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الجزائرية*. سطيف، الجزائر: جامعة فرحات عباس سطيف 1، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية.

أشرف محمود أحمد، و محمد جاد حسين. (2010). *ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية*. دار علا للكتب، الطبعة الأولى.

أميرة بوسنة . (2021). *التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء التجارب الحديثة –نموذج مقترح –*. سطيف، الجزائر: أطروحة دكتوراه في العلوم الإقتصادية، جامعة فرحات عباس سطيف 1.

بسمة بحري. (2021). *دور جودة تكوين خريجي التعليم العالي في التشغيلية دراسة حالة*. برج بوعريريج، الجزائر: جامعة محمد البشير الإبراهيمي-برج بوعريريج-، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير.

بن عويدة ,ن .(2019) .التعليم العالي في الجزائر بين واقع الإصلاحات ومتطلبات التنمية البشرية .أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ,جامعة فرحات عباس سطيف ,1الجزائر.

تومي ,س ,2021) .جويلية 29و .(30الخطة التحسينية لمؤسسات التعلمي العالي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد العالمية .*المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر حول :بحوث إنسانية واجتماعية وطبيعية مبتكرة، رؤيتنا من أجل اقتصاد مزدهر ومستقبل أفضل بحلول 2030، اسطنبول، تركيا*.

جواهر القنادلي. (2009). *التقييم في التعليم العالي*. الجيزة، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

حمزة مرادسي. (2010). *دور جودة التعليم العالي في تعزيز النمو الاقتصادي* . بسكرة، الجزائر: أطروحة ماجستير،كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر.

حميدة خالدي. (2020). *التقويم الشامل لأداء الجامعات الجزائرية مدخل لضمان الجودة والحصول على الاعتمادية، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف 1 والمركز الجامعي (سابقا) عبد الحفيظ بوالصوف ميلة*. الجزائر: أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة الجزائر 3.

خليل شرقي. (2016). *دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي -دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية-*. بسكرة، الجزائر: أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة محمد خيضر-بسكرة-.

رقاد ,ص & .,لعكيكزة ,ي .(2020) .واقع جودة التكوين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء المرجعية الوطنية لضمان الجودة :دراسة حالة جامعة سطيف 1. Dans *التعليم العالي واقتصاد المعرفة* .

زهرة عباس. (2020). *حوكمة الجامعات وأثرها على جودة التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة -دراسة استقصائية على عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعات الشرق الجزائري*. سطيف، الجزائر: أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصاديةوالتسيير والعلوم التجارية، جامعة فرحات عباس سطيف 1.

صليحة رقاد. (2014). *تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري*. سطيف، الجزائر: أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة فرحات عباس سطيف 1.

صليحة غلاب، و ليليا عين سوية. (29 و30 أفريل, 2018). واقع الجامعة الجزائرية وآفاق دفعها نحو مسارات التنمية والإصلاح- تجربة سنغافورة أنموذجا-. *الملتقى الدولي حول الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي، الانتظارات والرهانات، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة 08 ماي 1945 قالمة*.

طه حسين نوي، يسين سي لاخضر غربي، و خيرة سرار. (مارس, 2018). سياسات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة في الجزائر. *مجلة آفاق للعوم، جامعة الجلفة، العدد 11*.

عبد الرحمان ابراهيم مصطفى. (2012). آلة التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي في ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية. *المؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين*.

عبد الكريم حرز الله، و كمال بداري. (2008). *نظام ل.م.د في الجزائر*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

لامية بوكرع. (جوان, 2021). نظام ل.م.د وتحدي الجودة الشاملة في الجزائر. *مجلة التمكين الاجتماعي، المجلد 3، العدد 2*.

محمد دهان. (2010). *الاستثمار التعليمي في الراسمال البشري: مقاربة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر*. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية: جامعة منتوري قسنطينة.

محمد دهان. (29 و30 أفريل, 2018). الأهمية الاقتصادية للتعليم ومتطلبات تعزيز الشراكة بين الجامعة الجزائرية والمحيط الاقتصادي . *الملتقى الدولي حول:الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي الإنتظارات و الرهانات"، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة 08 ماي 1945 قالمة*.

مصطفى بن عودة . (جوان, 2020). نموذج مقترح لضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر. *مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، المجلد4، العدد 1*.

هاشم فوزي دباس العبادي، يوسف حجيم الطائي، و أفنان عبد علي الأسدي. (2008). *إدارة التعليم العالي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) .جانفي .(2016*الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د -ملخص عن الوقائع والتوصيات* .-الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

ياسين لعكيكزة، و صليحة رقاد. (ديسمبر, 2020). أهمية تطبيق معايير ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي للمرجعية الوطنية لضمان الجودة (RNAQES) في تحسين جودة خدمات مؤسسة التعليم العالي الجزائرية: دراسة تحليلية لجامعة سطيف1 على ضوء نتائج تقرير التقييم الذاتي والخارجي. *مجلة أبحاث ودراسات التنمية، المجلد 7، العدد 2*.

جامعة سطيف1. (2017). *تقرير التقييم الذاتي*. الجزائر: جامعة سطيف1.

جامعة سطيف1. (2018). *تقرير خبرة للتقييم الخارجي*. الجزائر: جامعة سطيف1.

جامعة سطيف1. (20 11, 2020). *https://arabe.univ-setif.dz/universite*. تاريخ الاسترداد 20 11, 2020

*مطوية حول مشروع إصلاح*. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من www.islah-project.net

# الملاحق

## الملحق 01: استبيان الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة سطيف1 دفعة 2016

**UNIVERSITE FERHAT ABBAS SETIF 1**

**OBSERVATOIRE**

**QUESTIONNAIRE CONCERNANT L'INSERTION PROFESSIONNELLE**

**DES DIPLOMES DE L'ANNEE 2016**

**A- INFORMATIONS**

Nom : _____Prénom : _____

Adresse : _____

Ville : _____Wilaya : _____ code postal : _____

Email : _____@_____

Mobile 1 : _____Mobile 2 : _____

Sexe : ☐ Homme ☐ Femme Date de naissance : ____/____ /_____

**B- FORMATION au sein de l'UFAS 1**

Baccalauréat série :_____( filières : math technique, gestion, techniques commerciales, sciences,…)

Année : _____

Date de première inscription à l'université UFAS 1 : _____

Année de l'obtention du diplôme : **2016**

Durée de votre Cursus : _____

Faculté/Institut : _____département : _____

Domaine : _____Filière : _____

Spécialité : _____

Intitulé du Diplôme : _____ (licence, Master, autres)

**C- POURSUITE DES ETUDES APRES 2016**

**1.** Apres l'obtention du diplôme avez-vous poursuivi vos études ? O N

**2.** Si oui à l'étranger ? Dans la même université d'origine ? Université dans le pays ? Institut ou organisme privé ?

**3.** Lequel : _____

**4.** C'est la même spécialité que votre diplôme ? OUI NON

**5.** Intitulé de la formation : _____

**6.** Diplôme visé : _____

**D- INSERTION PROFESSIONNELLE APRES 2016**

**7.** Avez-vous recherché un emploi depuis l'obtention de votre diplôme (hors petits boulots) ?
OUI NON

**8.** Si oui indiquer nombre de mois de recherche : _____mois

**9.** Depuis l'obtention de votre diplôme avez-vous trouver un emploi (hors petits boulots) ?

Si Oui allez à la question**10**

Si Non allez à la question**17**

**10.** Combien de mois de recherche pour votre premier emploi ? _____mois

**11.** Date du premier emploi : _____

**12.** Votre premier emploi a-t-il pris fin ? Non,il est toujours en cours
Oui précisez la date de la fin : _____

**13.** Votre emploi est/était en concordance avec votre diplôme (filière et/ou spécialité) ?

- Exactement
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Pas du tout

**14.** Votre emploi est/était-il en adéquation avec votre formation (programme d'enseignement) ?

- Tout à fait
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Pas du tout

**15.** Qui est/était votre employeur ?

- Vous-même
- Entreprise privée
- Fonction publique (état, organisme étatique)
- Entreprise publique
- Particulier (exerçant profession libéral)

**16.** Effectif de cette entreprise ou administration ?

- Pas de salarié
- De 1 à 9
- De 10 à 49
- De 50 à 200
- Plus de 200

**17.** Le lieu de travail est :

- Dans ma commune de résidence
- Dans ma wilaya de résidence
- Hors wilaya de résidence
- Hors du pays

Si Non ? (**À la question 9**)

**18.** Vous recherchez un emploi :

- Dans le domaine de ma filière et/ou spécialité
- Hors domaine de ma filière
- Les deux

**19.** Depuis le début combien de candidatures avez-vous effectuées ? _____ (nbre)

Votre aire de recherche ?

- Ma commune de résidence
- Ma wilaya de résidence

- Toute l'Algérie

**20.** Etes-vous affilié à l'ANEM ? OUI NON

**21.** Si oui, en qualité de :

- Pré-emploi
- En recherche d'emploi
- Autres

**22.** Avez-voussollicité les organismes d'aide (ANSEJ, CNAC, ANGEM…) ? OUI NON

**23.** Si oui lequel : _____

**الملحق 02: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه للطلبة**

# Questionnaire pour Étudiants

## Statut : Licence, Master, doctorat

**Lieu** (rectorat, faculté, institut, autre) :

_____

**Veuillez cocher la case correspondant à votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants :**

| | Question | Appréciation |
|---|---|---|
| **F1** | **la politique mise en place par l'université d'accueil et de suivi afin d'assurer les meilleures conditions de réussite pour l'étudiant est** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **F2** | **le tutorat assuré par l'université pour les nouveaux étudiants est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F3** | **Les horaires d'ouverture des bibliothèques sont** | ☐ **A= entièrement adaptés**<br>☐ **B= assez bien adaptés**<br>☐ **C= moyennement adaptés**<br>☐ **D= insuffisamment adaptés**<br>☐ **E= non adaptés** |
| **F4** | **Les services assurés par les bibliothèques sont** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F5** | **La cohérence du contenu pédagogique avec les épreuves d'évaluation est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F6** | **L'équipe de formation est déterminée à valider et diffuser les résultats de l'évaluation :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |

| | | |
|---|---|---|
| **F7** | **L'organisation des sessions d'information et d'orientation dans l'université au profit des étudiants est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F8** | **L'université favorise l'insertion professionnelle à travers (convention, stage, visite d'entreprise)** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F9** | **L'université dispose des offres de formation en harmonie avec les besoins de la société.** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F10** | **L'utilisation des TIC dans les enseignements dispensés à l'université est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **R1** | **L'environnement (conditions, moyens financiers et matériels) nécessaire aux activités de la recherche est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R2** | **La valorisation de la recherche à travers les publications et la rémunération est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R3** | **La participation du laboratoire de recherche à la formation des (Master et Doctorant) est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R4** | **L'université assure une mutualisation des activités de recherches (moyens humains et matériels) d'une façon ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R5** | **La stratégie et les moyens de communication et de diffusion de la production scientifique sont ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisante**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |

| | | |
|---|---|---|
| **R6** | **La contribution de l'université dans la production scientifique brevetable est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisante**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisante**<br>☐ **E= nonsatisfaisante** |
| **R7** | **La contribution de l'université au développement des microentreprises est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisante**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisante**<br>☐ **E= nonsatisfaisante** |
| **G1** | **Les moyens numériques (matériel et accès Internet) mis à la disposition de la communauté universitaire au sein de L'UFAS1 sont-ils :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **G2** | **La démarche Assurance Qualité au sein de l'université est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **I1** | **L'aménagement des locaux pédagogiques nécessaire au bon déroulement des activités est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **I2** | **Les locaux pédagogiques en termes d'hygiène sont :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **I3** | **la disponibilité et la fonctionnalité des laboratoires de TP est** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **I4** | **L'hygiène au niveau des cafeterias et réfectoires est elle** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |

| | | |
|---|---|---|
| **I5** | **La disponibilité des infrastructures sportives au niveau de l'université est :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **S1** | **Les structures d'accompagnement des étudiants pour effectuer des stages dans le secteur socio-économique et leurs suivis sont :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisantes**<br>☐ **B= assez bien satisfaisantes**<br>☐ **C= moyennement satisfaisantes**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisantes**<br>☐ **E= non satisfaisantes** |
| **V1** | **L'accueil, l'information et l'orientation des étudiants sont :** | ☐ **A= entièrement satisfaisants**<br>☐ **B= assez bien satisfaisants**<br>☐ **C= moyennement satisfaisants**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisants**<br>☐ **E= non satisfaisants** |
| **V2** | **Au niveau de l'université, les structures répondant aux différents besoins spécifiques et des aspects culturels, religieux, et sportifs sont** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **V3** | **Les moyens (infrastructures sportives, moyens financiers et non financiers) nécessaires pour l'organisation des activités sportives sont :** | ☐ **A= entièrement satisfaisants**<br>☐ **B= assez bien satisfaisants**<br>☐ **C= moyennement satisfaisants**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisants**<br>☐ **E= non satisfaisants** |
| **V4** | **Les pour l'organisation des activités moyens (infrastructures culturelles, moyens financiers et non financiers) nécessaires culturelles sont :** | ☐ **A= entièrement satisfaisants**<br>☐ **B= assez bien satisfaisants**<br>☐ **C= moyennement satisfaisants**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisants**<br>☐ **E= non satisfaisants** |
| **V5** | **L'université encourage-t-elle la création des associations culturelles ?** | **a-Très fortement**<br>**b-Assez fortement**<br>**c-Moyennement**<br>**d-Faiblement**<br>**e-Pas du tout** |
| **V6** | **L'université encourage-t-elle la création des clubs sportifs ?** | **a-Très fortement**<br>**b-Assez fortement**<br>**c-Moyennement**<br>**d-Faiblement**<br>**e-Pas du tout** |
| **V7** | **L'université assure- pour la famille universitaire un environnement général agréable** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐<br>☐ |

| | | |
|---|---|---|
| | | D= insuffisamment satisfaisante<br>E= non satisfaisante |
| V8 | Êtes-vous satisfait des services de santé ? | ☐ A= entièrement satisfaisants<br>☐ B= assez bien satisfaisants<br>☐ C= moyennement satisfaisants<br>☐ D= insuffisamment satisfaisants<br>☐ E= non satisfaisants |
| V9 | La prise en charge sur le plan de la restauration, l'hébergement et le transport est : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| V10 | le respect des principes et règles d'éthique et de déontologie au sein de l'université est | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| V11 | L'université respecte- toutes les règles liées à l'environnement | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| C1 | La visibilité scientifique de l'université est | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| C2 | La disponibilité et la visibilité des parcours de formation (en plusieurs langues) sont : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| C3 | La communication à travers le site web de l'institution est : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |

**الملحق 03: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه للأساتذة**

# Questionnaire pour Enseignant

## Statut : Enseignant, responsable pédagogique

## Grade : MAB, MAA, MCB, MCA, PROF sexe : H-F Année d'expérience : <5, >5, >10, >15, >20, >25

**Affiliation** : F de Médecine de Technologie des Sciences des Sciences de la Nature et de la Vie, F des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion, I d'Architecture et des Sciences de la Terre, I d'Optique et de Mécanique de Précision

**Veuillez cocher la case correspondant à votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants :**

| | Question | Appréciation |
|---|---|---|
| **F1** | **la politique mise en place par l'université pour l'accueil et le suivi des étudiants afin d'assurer les meilleurs conditions de leur réussite est** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **F2** | **le tutorat assuré par l'université pour les nouveaux étudiants est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F3** | **Les horaires d'ouverture des bibliothèques sont** | ☐ **A= entièrement adaptés**<br>☐ **B= assez bien adaptés**<br>☐ **C= moyennement adaptés**<br>☐ **D= insuffisamment adaptés**<br>☐ **E= non adaptés** |
| **F4** | **Les services assurés par les bibliothèques sont** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F5** | **La cohérence du contenu pédagogique avec les épreuves d'évaluation est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |

| | | |
|---|---|---|
| **F6** | **L'organisation des sessions d'information et d'orientation dans l'université au profit des étudiants est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F7** | **La révision et l'évaluation régulières des enseignements sont** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **F8** | **L'utilisation des TIC dans les enseignements dispensés à l'université est** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **R1** | **L'adéquation des activités de la recherche avec les besoins des partenaires régionauxest** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **R2** | **L'environnement (conditions, moyens financiers et matériels) nécessaire aux activités de la recherche est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R3** | **La valorisation de la recherche à travers les publications et la rémunération est ?** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R4** | **La participation du laboratoire de recherche à la formation des (Master et Doctorant) est** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R5** | **L'université assure une mutualisation des activités de recherches (moyens humains et matériels) d'une façon** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R6** | **La coopération et le partenariat en matière de recherche au niveau régional et national sont** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |

| | | |
|---|---|---|
| **R7** | **La coopération en matière de recherche au niveau international est** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R8** | **La stratégie et les moyens de communication et de diffusion de la production scientifique sont** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R9** | **La contribution de l'université dans la production scientifique brevetable est** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **G1** | **La stratégie de gestion de l'information (collecte, diffusion), mise en place au niveau de l'UFAS1 est-elle :** | ☐ **A= très efficace**<br>☐ **B= assez bien efficace**<br>☐ **C moyennement efficace**<br>☐ **D insuffisamment efficace**<br>☐ **E= pas efficace** |
| **G2** | **Les moyens numériques (matériel et accès Internet) mis à la disposition de la communauté universitaire au sein de L'UFAS1 sont-ils :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **G3** | **L'efficience des réunions de coordination et de concertation (CA, CD, CS, CSD, CP,..) est elle** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **G4** | **La démarche Assurance Qualité au sein de l'université est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **I1** | **La disponibilité des bureaux pour les activités pédagogiques est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisante**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisante**<br>☐ **E= nonsatisfaisante** |

| | | |
|---|---|---|
| **I2** | **L'aménagement des locaux pédagogiques nécessaire au bon déroulement des activités est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **I3** | **Les locaux pédagogiques en termes d'hygiène sont :** | ☐ **A= entièrement satisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |
| **I4** | **la disponibilité et la fonctionnalité des laboratoires sont** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **S1** | **L'adaptation des offres de formation parl'université aux besoins régionaux est :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **S2** | **Les relations établies par notre université avec le secteur socio-économique, pour une meilleure insertionprofessionnelle de nos diplômés, sont :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisantes**<br>☐ **B= assez bien satisfaisantes**<br>☐ **C= moyennement satisfaisantes**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisantes**<br>☐ **E= non satisfaisantes** |
| **S3** | **L'élaboration de formations à la carte par l'ufas1 en associant les partenaires socioéconomiques est :** | ☐ **A= très pertinente**<br>☐ **B= assez pertinente**<br>☐ **C= moyennement pertinente**<br>☐ **D= insuffisamment pertinente**<br>☐ **E= non pertinente** |
| **S4** | **Les structures d'accompagnement des étudiants pour effectuer des stages dans le secteur socio-économique et leurs suivis sont :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisantes**<br>☐ **B= assez bien satisfaisantes**<br>☐ **C= moyennement satisfaisantes**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisantes**<br>☐ **E= non satisfaisantes** |
| **S5** | **Le suivi et la diversité des conventions signées par l'université avec le secteur socioéconomique sont :** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennement satisfaisant**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisant**<br>☐ **E= non satisfaisant** |

| | | |
|---|---|---|
| **V1** | **Au niveau de l'université, les structures répondant aux différents besoins spécifiques et des aspects culturels, religieux, et sportifs sont** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **V2** | **L'université assure- pour la famille universitaire un environnement général agréable** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **V3** | **Êtes-vous satisfait des services de santé ?** | ☐ **A= entièrement satisfaisants**<br>☐ **B= assez bien satisfaisants**<br>☐ **C= moyennement satisfaisants**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisants**<br>☐ **E= non satisfaisants** |
| **V4** | **le respect des principes et règles d'éthique et de déontologie au sein de l'université est** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **V5** | **L'université respecte- toutes les règles liées à l'environnement** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **C1** | **La disponibilité et la visibilité des parcours de formation (en plusieurs langues) sont :** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **C2** | **La communication à travers le site web de l'institution est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |

**الملحق 04: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه للمسؤولين الإداريين**

# Questionnaire pour responsable administratif

**Statut : CD, Adjoint CD, VD, Doyen, Directeur, SD, VR, autre**

**Années d'expérience au poste ::<5, >5, >10, >15, >20, >25**

**Lieu** (rectorat, faculté, institut, autre) :

_____

**Veuillez cocher la case correspondant à votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants :**

| | Question | Appréciation |
|---|---|---|
| F1 | la politique mise en place par l'université d'accueil et de suivi afin d'assurer les meilleures conditions de réussite pour l'étudiant est | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| F4 | L'organisation des sessions d'information et d'orientation dans l'université au profit des étudiants est | ☐ A= entièrement satisfait<br>☐ B= assez bien satisfait<br>☐ C= moyennement satisfait<br>☐ D= insuffisamment satisfait<br>☐ E= non satisfait |
| F5 | l'insertion professionnelle à travers (convention, stage, visite d'entreprise) favorisé par L'université est | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| R1 | L'adéquation des activités de la recherche avec les besoins des partenaires régionauxest | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| G1 | La stratégie de gestion de l'information (collecte, diffusion), mise en place au niveau de l'UFAS1 est-elle : | ☐ A= très efficace<br>☐ B= assez bien efficace<br>☐ C moyennement efficace<br>☐ D insuffisamment efficace<br>☐ E= pas efficace |
| G2 | Le système d'archive (documents administratifs) déployé au sein de L'UFAS1 est-il : | ☐ A= très performant<br>☐ B= assez bien performant<br>☐ C moyennement performant<br>☐ D insuffisamment performant<br>☐ |

| | | |
|---|---|---|
| | | E= pas performant |
| G3 | Les moyens numériques (matériel et accès Internet) mis à la disposition de la communauté universitaire au sein de L'UFAS1 sont-ils : | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| G4 | L'efficience des réunions de coordination et de concertation (CA, CD, CS, CSD, CP,..) est | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| G5 | La gestion des ressources de l'université ( budget, recrutement…) est | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| G6 | L'organigramme de pilotage de l'université est-il : | ☐ A= très efficace<br>☐ B= assez bien efficace<br>☐ C moyennement efficace<br>☐ D insuffisamment efficace<br>☐ E= pas efficace |
| G7 | Les delimitations des responsabilités au sein de l'université sont | ☐ A= très claire<br>☐ B= assez bien claire<br>☐ C moyennement claire<br>☐ D insuffisamment claire<br>☐ E= pas claire |
| G8 | La politique de gestion du patrimoine de l'université est : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| G9 | La démarche Assurance Qualité au sein de l'université est : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| I1 | Les locaux administratifs en termes d'hygiène sont | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| I2 | La disponibilité des bureaux pour les activités pédagogiques est : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐<br>☐<br>☐ |

| | | |
|---|---|---|
| | | C= moyennement satisfaisante<br>D= insuffisamment satisfaisante<br>E= non satisfaisante |
| I8 | Le respect des normes de sécurité au niveau des locaux de l'université est : | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| S1 | Les relations établies par notre université avec le secteur socio-économique, pour une meilleure insertionprofessionnelle de nos diplômés, sont : | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| S2 | Le suivi et la diversité des conventions signées par l'université avec le secteur socioéconomique sont : | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| S4 | La mise en place d'un observatoire pour le suivi d'anciens diplômes et leur mise en contact avec les étudiants pour une meilleure insertion professionnelle est : | ☐ A= très pertinent<br>☐ B= assez pertinent<br>☐ C= moyennement pertinent<br>☐ D= insuffisamment pertinent<br>☐ E= non pertinent |
| V1 | Au niveau de l'université, les structures répondant aux différents besoins spécifiques et des aspects culturels, religieux, et sportifs sont | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| V2 | L'université assure- pour la famille universitaire un environnement général agréable | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| V3 | Êtes-vous satisfait(e) des services de santé ? | ☐ A= entièrement satisfaits<br>☐ B= assez bien satisfaits<br>☐ C= moyennement satisfaits<br>☐ D= insuffisamment satisfaits<br>☐ E= non satisfaits |
| V5 | le respect des principes et règles d'éthique et de déontologie au sein de l'université est | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |

| | | |
|---|---|---|
| **V6** | **L'université respecte- toutes les règles liées à l'environnement** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **C1** | **Le service de diffusion de la production scientifique avec un réseau pré établi est :** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **C2** | **La visibilité scientifique de l'université est** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |

**الملحق 05: استبيان عملية التقييم الذاتي لجامعة سطيف1 سنة 2016 الموجه لمسؤولي البحث**

# Questionnaire pour responsable de la recherche

## Statut : Directeur de laboratoire, directeur d'unité, chef d'équipe, responsable (SD, VD, VR)

**Lieu** (rectorat, faculté, institut, autres) :

_____

**Veuillez cocher la case correspondant à votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants :**

| | Question | Appréciation |
|---|---|---|
| **R1** | **La stratégie de l'évaluation de la recherche a été réfléchie d'une manière** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **R2** | **L'adéquationdes activités de la recherche avec les besoins des partenaires régionaux est** | ☐ **A= entièrement satisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennement satisfaisante**<br>☐ **D= insuffisamment satisfaisante**<br>☐ **E= non satisfaisante** |
| **R3** | **L'environnement (conditions, moyens financiers et matériels) nécessaire aux activités de la recherche est** | ☐ **A= entièrementsatisfaisant**<br>☐ **B= assez bien satisfaisant**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisant**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisant**<br>☐ **E= nonsatisfaisant** |
| **R4** | **La valorisation de la recherche à travers les publications et la rémunération est** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisante**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisante**<br>☐ **E= nonsatisfaisante** |
| **R5** | **La participation du laboratoire de recherche à la formation des (Master et Doctorant) est** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisante**<br>☐ **D= insuffisammentsatisfaisante**<br>☐ **E= nonsatisfaisante** |
| **R6** | **L'université assure une mutualisation des activités de recherches (moyens humains et matériels) d'une façon** | ☐ **A= entièrementsatisfaisante**<br>☐ **B= assez bien satisfaisante**<br>☐ **C= moyennementsatisfaisante**<br>☐<br>☐ |

| | | |
|---|---|---|
| | | D= insuffisammentsatisfaisante<br>E= nonsatisfaisante |
| R7 | La coopération et le partenariat en matière de recherche au niveau régional et national sont | ☐ A= entièrementsatisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennementsatisfaisant<br>☐ D= insuffisammentsatisfaisant<br>☐ E= nonsatisfaisant |
| R8 | La coopération en matière de recherche au niveau international est ? | ☐ A= entièrementsatisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennementsatisfaisante<br>☐ D= insuffisammentsatisfaisante<br>☐ E= nonsatisfaisante |
| R9 | La stratégie et les moyens de communication et de diffusion de la production scientifique sont | ☐ A= entièrementsatisfaisants<br>☐ B= assez bien satisfaisants<br>☐ C= moyennementsatisfaisants<br>☐ D= insuffisammentsatisfaisants<br>☐ E= nonsatisfaisants |
| R10 | Le transfert des résultats vers le secteur socio-économique est | ☐ A= entièrementsatisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennementsatisfaisant<br>☐ D= insuffisammentsatisfaisant<br>☐ E= nonsatisfaisant |
| R11 | La contribution de l'université dans la production scientifique brevetable est | ☐ A= entièrementsatisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennementsatisfaisante<br>☐ D= insuffisammentsatisfaisante<br>☐ E= nonsatisfaisante |
| R12 | La contribution de l'université au développement des micro entreprises est | ☐ A= entièrementsatisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennementsatisfaisante<br>☐ D= insuffisammentsatisfaisante<br>☐ E= nonsatisfaisante |
| I1 | la disponibilité et la fonctionnalité des laboratoires de TP sont | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| S1 | L'élaboration de formations à la carte par l'ufas1 en associant les partenaires socioéconomiques est : | ☐ A= très pertinente<br>☐ B= assez pertinente<br>☐ C= moyennement pertinente<br>☐ D= insuffisamment pertinente<br>☐ E= non pertinente |
| S2 | Le nombre et la diversité des conventions signées par l'université avec le secteur socioéconomique sont : | ☐ A= entièrement satisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐<br>☐<br>☐ |

| | | |
|---|---|---|
| | | C= moyennement satisfaisant<br>D= insuffisamment satisfaisant<br>E= non satisfaisant |
| S3 | Le suivi des conventions signées par l'université avec le secteur socioéconomique est : | ☐ A= entièrementsatisfaisant<br>☐ B= assez bien satisfaisant<br>☐ C= moyennement satisfaisant<br>☐ D= insuffisamment satisfaisant<br>☐ E= non satisfaisant |
| S4 | Les actions menées par l'université à travers sa structure d'appui S to B (science to business) pour développer des laboratoires de R&D au profit des entreprises conventionnées sont : | ☐ A= entièrementsatisfaisants<br>☐ B= assez bien satisfaisants<br>☐ C= moyennement satisfaisants<br>☐ D= insuffisamment satisfaisants<br>☐ E= non satisfaisants |
| S5 | La diffusion de l'information scientifique et technique dans l'université est : | ☐ A= entièrementsatisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| S6 | Les revues et les structures d'appuis contribuent à la valorisation de l'information scientifique et technique de manière : | ☐ A= entièrementsatisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| S7 | La mise en place d'un observatoire pour le suivi d'anciens diplômes et leur mise en contact avec les étudiants pour une meilleure insertion professionnelle est : | ☐ A= très pertinente<br>☐ B= assez pertinente<br>☐ C= moyennement pertinente<br>☐ D= insuffisamment pertinente<br>☐ E= non pertinente |
| C1 | La visibilité scientifique de l'université est | ☐ A= entièrement satisfaisante<br>☐ B= assez bien satisfaisante<br>☐ C= moyennement satisfaisante<br>☐ D= insuffisamment satisfaisante<br>☐ E= non satisfaisante |
| C2 | La politique de partenariat avec des universités étrangères est : | A= entièrement satisfaisante<br>B= assez bien satisfaisante<br>C= moyennement satisfaisante<br>D= insuffisamment satisfaisante<br>E= non satisfaisantes |

**الملخص:**

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى إسهام ممارسات التقييم المعتمدة في جامعة فرحات عباس سطيف 1 في توجيه الإصلاح نحو تحقيق دوره في الادماج المهني، من خلال تحليل ممارسات التقييم بالاعتماد على تقرير التقييم الذاتي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 سنة 2017، وتقرير التقييم الخارجي لجامعة فرحات عباس سطيف 1 سنة 2018، مع إجراء دراسة استقصائية سنة 2019/2018 على عينة من خريجي جامعة سطيف 1 –دفعة 2016–لمعرفة واقع الإدماج المهني للخريجين والمسارات المتبعة بعد التخرج، من خلال توزيع استبيان إلكتروني على أفراد العينة.

النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث هي أن جامعة فرحات عباس سطيف 1 كان لها السبق في إرساء ممارسات التقييم سنة 2016، رغم أن عملية التقييم كانت محتشمة في الجزائر نظرا لاعتبارها ومقارنتها لعملية المراقبة والتدقيق، وليس كعملية لتشخيص الإنجازات وتحديد النقائص من أجل التحسين المستمر. وهذا السبق يرجع لوعي مسيري الجامعة وأعضاء خلية ضمان الجودة بأهمية التقييم في ضمان الجودة، حيث أجرت جامعة سطيف 1 التقييم الذاتي على جميع الميادين التي يشتملها المرجع الوطني لضمان الجودة، وكان تقرير التقييم الذاتي الوثيقة الأساسية المعتمدة من طرف الخبراء الذين جاءوا للتقييم الخارجي، وقد ساهم هذا الأخير كذلك في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف التي يجب تحسينها في جميع الميادين. كما توصلت الدراسة الاستقصائية حول الإدماج المهني لخريجي جامعة سطيف 1 إلى أن هناك اختلافات في مسارات الخريجين بعد التخرج من الجامعة، فمنهم من يختار الرجوع للدراسة ومنهم من يبحث عن عمل ويجده، ومنهم من يبحث عن عمل ولا يجد، وبينت الدراسة الاستقصائية أهمية إقامة مرصد للجامعة في توفير إحصائيات حول الإدماج المهني، تمكن من تفادي العديد من الأحكام والانتقادات الموجهة لنظام التعليم دون أسس علمية ومنهجية. وقد تمخض عن هذا العمل (التقييم) إعداد خطة عمل للفترة 2017–2019 تم تحديد النشطات الأولوية للجامعة لتحسين وضمان الجودة. كما يدل مشروع الجامعة المقدم من طرف رئاسة الجامعة بعنوان " عناصر توجيه لتنمية مستدامة بجامعة فرحات عباس سطيف 1: نحو جامعة مسؤولة اجتماعيا"، يدل على وعي الجامعة بمسؤوليتها ودورها في الإدماج المهني لخريجيها، فقد حدد هذا المشروع هدفين أساسيين: تكوين ذو جودة لتحسين تشغيلية الخريجين، وبحث علمي مفيد يطبق في المؤسسات.

**الكلمات المفتاحية:** الإدماج المهني، التقييم، ضمان الجودة، التعليم العالي، الإصلاحات، نظام ل.م.د.

**Résumé :**

La présente recherche a pour objectif de savoir, dans quelle mesure les pratiques d'évaluation adoptées par l'Université Ferhat Abbas Sétif 1 contribuent à renforcer la réforme pour une meilleure insertion professionnelle des diplômés. La recherche c'est basée sur l'analyse des pratiques d'évaluation de l'Université Ferhat Abbas Sétif 1, à partir du rapport d'auto-évaluation en 2017, et le rapport d'évaluation externe en 2018. Une enquête insertion est aussi réalisée en 2018/2019 sur un échantillon de diplômés de l'Université de Sétif 1 - promotion 2016 - pour connaître les parcours d'insertion professionnelle des diplômés.

Les résultats obtenus grâce à cette recherche montre que l'Université Ferhat Abbas Sétif 1 a pris l'initiative d'établir des pratiques d'évaluation en 2016, où le processus d'évaluation était modeste en Algérie en raison de sa considération comme processus de contrôle et d'audit, et non en tant que processus de diagnostique qui identifie les réalisations et les lacunes afin d'une amélioration continue. Ces pratiques d'évaluation initiées par l'université de Sétif prouvent la prise de conscience des responsables universitaires et des membres de la Cellule Assurance Qualité de l'importance de l'évaluation dans l'assurance qualité.

L'Université de Sétif 1 a mené son auto-évaluation sur tous les domaines inclus dans le Référentiel National Assurance Qualité, et le rapport d'auto-évaluation était un document de base pour les experts en vue d'une évaluation externe. Les résultats de cette dernière ont pu déterminer les forces et les faiblesses qui doivent être améliorées dans tous les domaines.

Par l'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'Université de Sétif 1, on a également constaté qu'il existe des différences dans les parcours des diplômés après leur sortie de l'université. Cette enquête montre l'importance d'un observatoire pour fournir des statistiques sur l'insertion professionnelle, afin d'éviter de nombreux jugements et critiques à l'encontre du système éducatif sans bases scientifiques et méthodologiques.

Ce travail d'évaluation a abouti à la préparation d'un plan d'action pour la période 2017-2019, qui identifie les activités prioritaires de l'université pour améliorer et assurer la qualité. Ainsi, il a abouti au projet de l'université présenté par la Présidence de l'Université et intitulé « Éléments directeurs pour un développement durable de l'Université Ferhat Abbas Sétif 1 : Vers une université socialement responsable ». Ce projet prouve aussi la prise de conscience par l'université de sa responsabilité et de son rôle dans l'insertion professionnelle de ses diplômés.

**Mots clés :** Insertion Professionnelle, Evaluation, Assurance qualité, Enseignement Supérieur, Réformes, System LMD.