وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران ـ السانيا
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العام

الموضوع:

تطور البرامج التعليمية الجامعية
ـ علم النفس العيادي نموذجا ـ
دراسة مقارنة بين النظام الكلاسيكي ونظامل.م.د

من إعداد الطالب: بلحاج عبدالقادر

إشراف الدكتور: بن طاهر بشير

لجنة المناقشة:

- أ.دماحي إبراهيم	جامعة وهران	رئيسا
- د. بن طاهر بشير	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
- د. رومان محمد	جامعة وهران	مناقشا
- أ.د فقيه العيد	جامعة تلمسان	مناقشا
- د. ميموني مصطفى	جامعة مستغانم	مناقشا
- د. بكري عبدالحميد	جامعة سعيدة	مناقشا

السنة الجامعية 2012 - 2013

إهداء

إلى من أرضعتني وأرضعت تسعة من بعدي.....

إلى من كد من اجل إرضائي والسهر على اتمام دراستي.....

إلى أبنائي وبنيتي ،وزوجتي.....

كلمة شكر

تقديرا لمتاعب الإشراف وعرفانا للمجهود المقدم من طرف الدكتور بن طاهر بشير من توجيهات وإرشادات علمية أنار لي بها سبل البحث العلمي.

اعترافا بالجميل فإنني لا امتلك مكافأة تليق بمقامه سوى الثناء عليه والدعاء له.

أما زملائي الأساتذة من جامعات (وهران- تلمسان- مستغانم- معسكر) واخص بالذكر الأستاذ الدكتور الزاوي الحسين فلهم مني اسمى آيات التقدير والاحترام لما قدموه لي من مساعدة في انجاز هذا البحث.

أما أسرتي (زوجة- أبناء- بنات) اشكرهم على صبرهم علي ومساعدتهم لي ،إذ كانوا جميعا سندا قويا لي طوال فترة إعدادي للبحث، فادعوا لهم بالتوفيق والنجاح وسدد الله خطاهم إلى ما فيه الخير والصلاح.

وأسأل الله التوفيق والسداد.

ملخص البحث:

إن مشكلة التكوين الجامعي أضحت تشكل العصب الرئيسي , لأي مشكلة، لأن المقدار الثقافي و العلمي الذي يحصل عليه الطالب أثناء مرحلة التكوين، ليس من السهل توفيره في وقت وجيز, وبالتالي فقد طال ذلك الزمن و أصبحنا نتحدث الآن عن ما يقارب 45 سنة من الإصلاحات المتعلقة بالبرامج التعليمة الجامعية .

وتأتي الدراسة الحالية لتوثيق تجربة عاشتها الجامعة الجزائرية على مستوى برامجها التعليمية و أنظمتها الدراسية، من خلال مختلف مراحل الإصلاح التي تبنتها الحكومات المتعاقبة.

تمت هذه الدراسة على عينة قوامها(58) أستاذا وأستاذة من جامعات : وهران، تلمسان، مستغانم، معسكر. وقد اعتمدنا في قياسنا لمدى تحقيق أهداف التكوين الجامعي – من خلال تخصص علم النفس العيادي كنموذج – عبر مراحل التكوين الأربعة، ومدى موضوعية تغيير نظام التكوين من النظام الكلاسيكي الى نظام ل.م.د على إستمارة من إعداد الطالب الباحث تمتعت بمستوى مقبول من الصدق والثبات. كما اعتمدنا على نتائج تحصيل الطلبة 2010 -2011 . وقد كشفت الدراسة على جملة من النتائج نلخصها فيما يلي :

إقرار أساتذة التكوين الذين شملتهم الدراسة أن التكوين الجامعي كان أقرب لتحقيق أهدافه في مراحل التغيير الاولى منها مقارنة مع المراحل الأخيرة.وأنه لم يكن هناك مبررا موضوعيا واضحا لتغيير النظام من نظام كلاسيكي الى نظام ل.م.د، وأن مستوى الطالب الكلاسيكي أحسن من مستوى طالب التكوين (ل.م.د) وختمت الدراسة بتوصيات في ضوء هذه النتائج.

الفهرس

الإهداء..... أ

الشكر والعرفان..... ب

ملخص البحث..... ج

محتويات البحث..... د

قائمة الجداول..... ك

المقدمة..... 1

الفصـــل الأول: تقديم البحث

1- الإشكالية..... 6

2- الفرضيات..... 8

3- دواعي اختيار الموضوع..... 9

4- أهداف الدراسة..... 11

5- أهمية الدراسة..... 12

6 - التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث..... 12

7 -صعوبات البحث..... 13

الفصل الثاني : تحليل المفاهيم

1- التطور..... 15

2- المناهج والبرامج التعليمية..... 18

3- 20

البرامج.....
4- 25
البيداغوجيا.....
- تطوير المناهج 26
الدراسية.....
- 27
مناهج.الدراسات.....
- 28
الوحدات.الدراسية.....
- 29
التكوين.....
- مفهوم 31
المنظومة.....
- المنظومة 31
التربوية.....
- مفهوم 32
التحصيل.....
- 32
الإصلاح.....
- العملية 34
التعليمية.....
- مفهوم العملية 34
التعليمية.....
- الأهداف 36
التعليمية.....

- أهمية تحديد الأهداف التعليمية..... 37
- التقييم في العملية التربوية..... 39
- التقويم التربوي..... 41
- أهمية التقويم..... 43
- الأسس العامة للتقويم..... 44

الفصل الثالث: الجامعة الجزائرية وإصلاحات التكوين العالي

أولا : الجامعة الجزائرية..... 46
1- التعليم العالي بالجزائر عهد الاحتلال 46
2- مدرسة الطب 47
3- مدارس للعلوم والآداب والحقوق 48
4-نشأة الجامعة بالجزائر..... 49
5- الجامعة الجزائرية المستقلة 51
6- مهام الجامعة الجزائرية 53
7- أهداف الجامعة الجزائرية 56
8- تكوين الإطارات..... 58
9- التعريب والجزأرة 60

10- التنمية و البحث العلمي في الجامعة 61
ثانيا : إصلاحات التكوين العالي..... 62
1- الخلفية العامة لدواعي الإصلاحات التربوية العامة..... 62
2- الخلفية العمة لدواعي الإصلاحات التربوية في الجزائر..... 63
3- دواعي إصلاح برنامج التكوين العالي..... 64
4- الأسس التي ارتكز عليها هذا الإصلاح في كل مرحلة..... 68
5- الإصلاح التربوي الجامعي في الجزائر..... 71

الفصل الرابع : النظام الدراسي لعلم النفس في الجزائر

1- لمحة تاريخية عن علم النفس..... 80
2- أهداف علم النفس..... 81
3- أهداف التكوين في علم النفس..... 83
4- مراحل التكوين في علم النفس بالجزائر..... 83
أولا :النظام الكلاسيكي الجامعي 84
1- إصلاح برامج التكوين لعلم النفس 86
1-1 مرحلة إصلاح 1971_1984..... 86
1- 2 مرحلة إصلاح 1985_1992..... 96
1-3 مرحلة إصلاح1993_2003..... 99
ثانيا : التطور التاريخي لبرنامج التكوين الجامعي في علم النفس (ل.م.د)..... 103
1- مجال الاستقبال و التوجيه و تدرج الطلبة 106
2- مجال الهيكلة و تسير التعليم 107

3- مجال التأطير والتأهيل المهني 107
4- مجال الموائمة بين التكوين وسوق العمل..... 107
5- الإصلاح والنظام ل.م.د..... 107
6 - الهيكلة الجديدة للتعليم العالي..... 109
6-1- التنظيم العام للتكوين في الليسانس 109
6-2- التنظيم العام للتكوين في الماستر 110
6-3- التكوين في الدكتوراه..... 110
7- تطبيق نظام (ل.م.د) 111
8 - بطاقة تعريف مشروع تكوين 113
9- البرنامج العملي..... 118
10 - خصوصية نظام ل.م.د..... 128

الفصل الخامس :الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 133
1-2عينة الدراسة..... 133
1-3اداة الدراسة..... 135

2- الدراسة الأساسية

2-1 مكان وزمان إجراء الدراسة..... 138

2-2 خصائص العينة : 139
.....

2-2-1- عينة 139
الأساتذة.....

2-2-2-عينة 142
الطلبة.....

3- أدوات الدراسة

3-1 144
الاستمارة.....

3-2 التحصيل الدراسي 145
.....

3-4 الصدق والثبات 145
.....

3-5 الأساليب الإحصائية..... 146

الفصل السادس :عرض النتائج ومناقشتها

- عرض نتائج الفرضية 147
الأولى.....

- عرض نتائج الفرضية الثانية..... 152

- عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 155

- عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 156

- مناقشة نتائج البحث..... 157
- مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 160
- مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 164
- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 166
- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 168
- الاستنتاجات العامة..... 169
- الاقتراحات العامة للبحث..... 170
- المراجع باللغة العربية..... 172
- المراجع باللغة الأجنبية..... 180
- الملاحق..... 184
- جداول - النتائج..... 185
- استمارة البحث..... 188

قائمة الجـــداول

رقم التسلسل	رقم الجدول و عنوانه	الصفحة
01	جدول (1) يبين تطور المسجلين في الجامعة الفرنسية بالجزائر العاصمة.	50
02	جدول (2) يبين عدد الطلبة الاوروبيين و الجزائريين المسجلين سنة 1962 في مختلف التخصصات .	51 87
03	جدول (3) يبين المقاييس او الوحدات الدراسية المكونة لمحور علم النفس العامً السنة اولىً	87
04	جدول(4) يبين المقاييس او الوحدات الدراسية المكونة لمحور علم النفس الاجتماعيً السنة الثانية	
05	جدول (5) يبين المقاييس او الوحدات الدراسية المكونة لمحور علم النفس الطفل والمراهقً السنة الثالثة.	87 88
06	جدول(6) يبين تحديد ساعات التعليم للمقاييس المدرسة للسداسي الاول في علم النفس .	
07	جدول (7) يبين تحديد ساعات التعليم للمقاييس المدرسة للسداسي الثاني في علم النفس .	89
08	جدول (8)يبين قائمة مقاييس الاول لعلم النفس.	90
09	جدول(9)يبين قائمة مقاييس السداسي الثاني لعلم النفس	90
10	جدول(10) يبين قائمة مقاييس السداسي الثالث لعلم النفس	91
11	جدول(11) يبين قائمة مقاييس السداسي الرابع لعلم النفس	91

12	جدول(12) يبين قائمة مقاييس السداسي الخامس علم النفس العيادي او الاكلينيكي.	92
13	جدول (13) يبين قائمة مقاييس السداسي السادس علم النفس العيادي او الاكلينيكي	93
14	جدول(14) يبين قائمة مقاييس السداسي الخامس علم النفس العيادي او الاكلينيكي بالمعامل.	94
15	جدول (15) يبين قائمة مقاييس السداسي السادس علم النفس العيادي او الاكلينيكي بالمعامل .	94
16	جدول (16) يبين قائمة مقاييس السداسي السابع علم النفس العيادي او الاكلينيكي بالمعامل.	95
17	جدول(17) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج سنة اولى علم النفس	96
18	جدول(18) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج سنة الثانية لعلم النفس .	96
19	جدول(19) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الثالثة	97
20	جدول(20) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الرابعة تخصص علم النفس العيادي .	97
21	جدول(21) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج الجذع المشترك لعلم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.	98
22	جدول(22) يبين مقرر الجذع المشترك اعلم النفس .	99 99
23	جدول(23) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الثالثة علم النفس العيادي .	

24	جدول(24) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الرابعة علم النفس العيادي .	100
25	جدول(25) يبين مقاييس السداسي الاول ميدان علوم اجتماعية نظام ل.م.د.	116
26	جدول(26) يبين مقاييس السداسي الثاني ميدان علوم اجتماعية نظام ل.م.د.	118
27	جدول(27) يبين المواد المخصصة لشعبة علم النفس السداسي الثالث نظام ل.م.د.	120
28	جدول(28) يبين المواد المخصصة لشعبة علم النفس السداسي الرابع نظام ل.م.د.	121
29	جدول(29) يبين المواد المتضمنة لاختصاص علم النفس العيادي السداسي الخامس نظام ل.م.د.	123
30	جدول(30) يبين المواد المتضمنة لاختصاص علم النفس العيادي السداسي السادس نظام ل.م.د.	124
31	جدول(31) يبين توزيع الاساتذة حسب الجامعات والجنس.	136
32	جدول (32) يوضح توزيع الطلبة حسب الجامعات والجنس والنظام الدراسي.	140
33	جدول(33)يوضح توزيع الطلبة حسب نظام الدراسة مع الجنس .	140
34	جدول(34) يبين توزيع الأساتذة المجيبين عن تطابق برنامج التكوين مع الأهداف في هذه المرحلة.	147
35	جدول (35) يبين توزيع إجابات الأساتذة في فئتين عن موقفهم من تحقيق أهداف البرنامج المسطر في هذه المرحلة .	148 149

36	جدول(36) يبين توزيع اجابات الاساتذة في فئتين عن موقفهم من تحقيق أهداف البرنامج المسطر في هذه المرحلة.	150
37	جدول(37) يبين اجابات فئتين من الاساتذة عن موقفهم في تحقيق الأهداف في هذه المرحلة.	
38	جدول (38) يبين عدد إجابات الأساتذة حسب الجنس والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخدام اختبار ت	151
39	جدول (39) تحليل التباين الأحادي للتغيير فيما يخص مدى موضوعية اتخاذ القرار حول النظامين.	154
40	جدول (40) يبين توزيع أعداد الأساتذة المشاركين مع ترتيبهم حسب الجامعات.	155
41	جدول(41) تحليل التباين الأحادي للتغيير فيما يخص توزيع الأساتذة في مجموعات تخصصات علم النفس.	155
42	جدول (42) يبين توزيع استجابات الاساتذة في النظامين الدراسين مع متوسطهما وانحرافهما.	156
43	جدول (43) يبين توزيع عينة الدراسة الخاصة بالطلبة الى مجموعتين كلاسيكي وطلبة ل.م.د	157
44	جدول(44) تحقيق الأهداف للمرحلة الاولى 1984/1971	192
45	جدول (45) تحقيق الأهداف للمرحلة الثانية 1992/1985	192
46	جدول (46) تحقيق الأهداف للمرحلة الثالثة 2003/1993	193

	جدول (47) تحقيق الأهداف للمرحلة الرابعة 2012/2003	

المقـــــدمة

إن منظومة التعليم العالي في الجزائر عاشت نوعا من اللاستقرار في مناهجها الدراسية و برامجها التعليمية وذلك منذ إصلاحات 1971 إلى يومنا هذا، و كان من الضروري إعادة النظر في مناهج التكوين المعمول بها في مختلف الجامعات الجزائرية.

ولتحقيق هذا المبدأ لا بد من تشخيص الأسباب الكامنة في تطور البرامج التعليمية ومراجعة مضامينها وأساليب تدريسها وتحسين أنظمتها الدراسية.

فالبعد الأساسي للإصلاحات القائمة في البرامج التعليمية هو التفكير في مهام الجامعة والأهداف التربوية و التعليمية لقطاع التعليم العالي.

لذا فالمنظومة التربوية الجامعية عليها اختيار البرنامج التعليمية المناسبة لمجتمعها آخذة بعين الاعتبار طبيعة بنية المجتمع و كذلك احتياجاته حتى تكون هذه المناهج و البرامج محققة للأهداف المسطرة لأجلها، و من هذا التصور يتمحور أشكال هذا البحث حول إذا ما كانت هذه البرامج المتعاقبة في الجامعة الجزائرية تخدم المجتمع و التنمية متلائمة ومتزامنة للمقررات والبرامج المصاغة الأهداف في شكل مشاريع تربوية التي ترغب الجامعة في تحقيقها في المستقبل ، و استنادا على الإصلاحات السابقة في المنظومة التربوية الجامعية ابتداء من سنة 1971 إلى غاية 2012 وعدم استقرار هذه المقررات الدراسية و البرامج التعليمية لمدة زمنية طويلة ومن خلال معايشة الطالب الباحث لهذه الإصلاحات في الجامعة الجزائرية و متابعته لمقررات وبرامج علم النفس خلال مخططات الخريطة الجامعية والأطوار الإصلاحية المتعددة ، كان اهتمام الباحث منكبا حول الطالب الجامعي الذي أصبح يعاني من تغييرات وإصلاحات تربوية عديدة تجعله في حيرة من أمره بين اختيار النموذج القديم الذي سمي بالدراسة في النظام الكلاسيكي أم النموذج الجديد وهو نظام ل.م.د.، و أيهما اصح وانفع لمستقبله؟ وغالبا ما تؤدي هذه الكثرة من تعدد الإصلاحات وتنوع البرامج وتعددها إلى عدم الوضوح لدى فئة الطلبة .

للإجابة عن هذه التساؤلات أو هذا الطرح انطلق الطالب الباحث في الكشف عن حقيقة الأمور التي يجب على القائمين بتطوير المناهج الدراسية و مراجعة البرامج التعليمية الجامعية و التعرف على حاجات المتعلمين وذلك من خلال إجراء البحوث العلمية التي يقوم بها المختصين في العلوم النفسية والاجتماعية.

كما أن الأساتذة الجامعيين لهم من النضج والخبرة ما يمكنهم من فهم الواقع التربوي والتعليمي الجامعي وإعطاء آرائهم حوله، ولاستجلاء القضايا والمشكلات الأساسية في هذا المجال ، قام الطالب الباحث بإعداد استبيان(استمارة بحث) تناول القضايا والمشكلات التي توقع الباحث أن لها تأثير على تطورا لبرامج التعليمية الجامعية أثناء إصلاح التعليم الجامعي لتحقيق أهدافه ،و قام الطالب الباحث بجمع نتائج التحصيل الدراسي لطلبة علم النفس العيادي من جامعات بالغرب الجزائري .

كان اختيار الطالب للتعليم الجامعي باعتباره متميزا في أي مجتمع من المجتمعات وذلك لاحتلاله مرحلة من المراحل التعليمية المهمة، التي ترقى بها الجامعة في مظهر مهمة النهضة الحضارية، وباعتبار هذا النوع من التعليم يتحمل مسؤولية القيام بمجموعة من الأدوار المهمة التي يمكن تلخيصها في مجالات عدة ،منها نقل المعارف للطلبة واكتسابهم للمهارات والاتجاهات المرغوب فيها عن طريق التدريس ،ثم إنتاج المعرفة الأصلية التي تفيد التخصصات المختلفة وأيضا خدمة المجتمع المحلي عن طريق تطبيق الأفكار والمعارف فيما يؤدي ذلك إلى تطوير المجتمع وحل مشكلاته (جودت احمد سعادة وآخرون 2007 .34).كما إن نقل المعارف في مناهج التعليم العالي والجامعات عن الآخرين بعيدة عن سياقها التاريخي والاقتصادي والاجتماعي الذي أوجدها وأعطاها وظائفها ، فجل هذه المعارف غير قابلة للاستخدام الوظيفي محليا ولا تصلح سوى للامتحانات، وقد أدى هذا عدم كفاءة الخريجين وعدم قدرتهم على التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة في مواقع العمال والإنتاج(علي احمد مذكور.2000 ،44) .

أن الأسباب التي ذكرت وغيرها لم تذكر دفعت الطالب الباحث للقيام بموضوع الدراسة الحالية حول ً تطور البرامج التعليمية الجامعية، علم النفس العيادي نموذجاً دراسة مقارنة بين النظامين الدراسيين الكلاسيكي ونظام ل.م.د.

وقد نظمت الدراسة الحالية في ستة فصول كالتالي :

الفصل الأول :

تضمن إشكالية موضوع البحث و فرضياتهودواعي اختيار الموضوع وأهميته وأهدافه ، كما تضمن معلومات عن المفاه يم الإجرائية والصعوبات التي واجهت الطالب في العمل الميداني.

الفصل الثاني :

ويحمل عنوان ً تحليل مفاهيم البحث وهو جزء نظري خصه الطالب لبعض المفاهيم المستخدمة في البحث حتى يعمق أهمية الموضوع الذي تقاربت فيه المفاهيم الموظفة في البحث كمفهوم التطور والمناهج والبرامج التعليمية والتكوين والوحدات الدراسية والعملية التعليمية، والتي تعتبر جزء من العملية التكوينية في أي طور من أطوار التعليم .

الفصل الثالث :

تضمن نشأة الجامعة الجزائرية إبان الاستعمار الفرنسي، حيث تم التطرق إلى ميلاد الجامعة آنذاك في شكل مدارس طبية عسكرية أنشئت للفرنسيين ثم توسع هذا النوع من التدريس ومس الجانب القانوني والفنون واللغات . كما ابرز الباحث في هذا الفصل مهام الجامعة و أهدافها والدور الذي لعبته هذه المؤسسة التعليمية بعد الاستقلال مبرزا أهداف الجامعة في تكوين الإطارات مستشهدا بالمراحل التي قطعتها خلال فترة التكوين والتي خضعت إلى إصلاحات متعددة ومتتالية، الشيء الذي جعلها لا تستقر على نظام دراسي واحد، ولا على برنامج ثابت .

الفصل الرابع :

عنوانه ً النظام الدراسي لعلم النفس في الجزائر ً حيث ركز الباحث على ميلاد و نشأة علم النفس وتواجده كمواد دراسية مقررة في برامج جامعية جزائرية، مبرزا أهم المراحل الإصلاحية التي مست هذا التخصص من علم النفس العيادي خلال أربعين سنة من الإصلاحات ابتداء من سنة 1971 الى غاية تطبيق نظام ل.م.د. وتجسيده كنظام دراسي جامعي في الجزائر،كما اظهر المقررات الدراسية في كل مرحلة بهدف إبراز الفروق الموجودة بين تلك المقررات سواء من الجانب التنظيمي او الحجم الساعي أو مضامينها و وضعها في جداول مع ذكر النصوص والقرارات والمراسيم ورصد التواريخ التي تضبطها.

الفصل الخامس :

عنوانه ً الإجراءات المنهجية للدراسة وتضمن إجراءين :

1 -دراسة استطلاعية.

2 - دراسة أساسية .

اختيار وسيلة القياس والتأكد من فصائلها السيكومترية من صدق وثبات، وقد كشفت الدراسة أن أداة البحث تمت انطلاقا من عينة مقبولة تحمل صفات الصدق والثبات

الفصل السادس :

عنوانه ً عرض النتائج ومناقشتها ً هو جانب عرض فيه الطالب الباحث كل النتائج التي مخضت عن الدراسة الميدانية ومناقشتها حسب فرضيات البحث مع التحليل وتوّجت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات ذات الصلة بموضوع البحث.

الفصل الأول

تقديم البحث

1- الإشكالية.

2- الفرضيات.

3- دواعي اختيار الموضوع.

4- أهداف الدراسة.

5- أهمية الدراسة.

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث.

7- صعوبات البحث.

1- الإشكالية :

ننطلق في بحثنا هذا من فرضية أساسية مؤداها أن منظومة التعليم العالي في الجزائر عرفت ضعفاً في الاستقرار، من حيث برامجها ومقرراتها التربوية والتعليمية، نتيجة الإصلاحات المتكررة التي تم اعتمادها على مستوى برامج التعليم الجامعي. حيث أن مسلسل الإصلاح بدأ منذ سنة 1971 واستمر إلى غاية اعتماد نظام ل.م.د، الذي لم تكتمل صورته النهائية حتى الآن، وسيتطلب تكييفه مع واقع التعليم العالي في الجزائر بذل الكثير من الجهود من طرف المتخصصين في هذا المجال.

ونظراً لصعوبة الموضوع وتشعب عناصره بسبب تعدد البرامج التي شملها برنامج الإصلاح، فقد حاولنا التركيز في هذه الدراسة على نموذج الإصلاح الذي شهده برنامج علم النفس العيادي، وخاصة على الجوانب المتعلقة بالأداء البيداغوجي لهذا الاختصاص، من أجل تحديد نوعية وطبيعة الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تكوين طلبة علم النفس العيادي في مرحلة التدرج، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن مدى تطابق برنامج التكوين، الذي خضع لتعديلات مستمرة، مع الأهداف المسطرة من قبل المشرفين على برامج الإصلاح.

ونعتقد أنه رغم كل هذه التغييرات التي حدثت في ما يتعلق بمحتوى برنامج التكوين، إلا أن هناك الكثير من الغموض واللبس اللذان ما زالا يسيطران على مضامينه. ومن ثمة فإن هذا الوضع ، يدفع بالأساتذة والمكونين إلى طرح الكثير من الأسئلة المتعلقة بمدى انسجام ومواءمة هذه الإصلاحات المنجزة، مع واقع التكوين الميداني و البيداغوجي للطلبة. ومن أجل تمكين الأساتذة المستجوبين من التعبير بشكل واضح عن طبيعة هذه الصعوبات ونوعية هذا الغموض، فقد قمنا بإعداد استبيان يتضمن أهم الأسئلة المحورية المرتبطة بموضوع الإشكالية.

وحتى لا يأخذ البحث منحاً أحادي الجانب، فقد سعينا إلى الاهتمام قدر الإمكان بالطرف الآخر، وربما الأساسي، من معادلة هذه الدراسة، والمتمثل في الطلبة، حيث حرصنا على جمع نتائج التحصيل (المعدلات السنوية) لطلبة علم النفس العيادي الذين يزاولون دراستهم الكلاسيكي القديم والنظام الجديد(ل.م.د)؛ من أجل استثمار هذه النتائج، في قراءة مدى تأثير هذه الإصلاحات على مستوى تكوين الطلبة.

وعليه فإن هذا البحث يطمح إلى استشراف مستقبل الإصلاحات الجديدة المطبقة على مستوى نظام ل.م.د، من خلال ربط الصعوبات التي واجهت برنامج التكوين الكلاسيكي بالصعوبات المستجدة التي بدأ يفرزها النظام الجديد من أجل الوصول إلى تشكيل رؤية بيداغوجية متكاملة، تسمح بإجراء التعديلات الضرورية التي يفرضها الواقع الجامعي في مرحلته الراهنة، لهذا الغرض فان تساؤلات البحث تتمحور حول نقاط عدة وهي :

-هل التغيرات التي أدخلت على نظام التكوين الجامعي في علم النفس العيادي كانت نتيجة لمتطلبات الأهداف المعدة لذلك ؟ وبمعنى آخر هل كان المعنيون بالأمر على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعلى مستوى الجامعات الجزائرية، يقومون بإدخال تغييرات في نظام التعليم تهدف إلى تحصيل أهداف تكوينية تتمثل في إعداد أخصائي نفساني عيادي يتمتع بالكفاءات التي يتطلبها عمله ؟ ويتمخض على هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية :

1- هل هناك فرق في مستوى تقديرات الأساتذة الجامعيين لمدى تطابق برامج التكوين مع الأهداف المسطرة لذلك عبر مراحل التغييرات أو الاصلاحات ؟

2- هل يُجمع الأساتذة الجامعيون على وجود مبرر موضوعي يتطلب تغيير نظام التكوين من كلاسيكي إلى نظام ل.م.د.؟ .

3– هل يعتقد الأساتذة الجامعيون بوجود فرق في مستوى تكوين الطالب الجامعي في علم النفس العيادي نظام (كلاسيكي ول.م.د.) يعزى إلى التغييرات التالية :

-مدة التكوين. – برنامج التكوين. – نظام الانتقال.

4- هل هناك فرق دال في مستوى تحصيل طلبة علم النفس عيادي السنة الرابعة (نظام كلاسيكي) وطلبة السنة الثالثة علم النفس العيادي (نظام ل.م.د.) ؟

2 - الفرضيات :

في ضوء تساؤلات البحث يمكننا صياغة الفرضيات التالية :

– **يعتقد الطالب الباحث أن أهداف التكوين الجامعي لم تتحقق بالشكل المطلوب مراحل التغيير التي مست برامج التكوين الجامعي- من خلال برامج تكوين طلبة علم النفس العيادي كنموذج في البحث - ويمكن ان يتضح هذا الافتراض من خلال الفرضيات الجزئية الاربعة التالية : -**

1- يوجد فرق دال في تقديرات الأساتذة الجامعيين فيما يخص تطابق برامج التكوين مع الأهداف المسطرة عبر مراحل التغييرات والإصلاحات.

2- لا يوجد اتفاق دال بين الأساتذة الجامعيين بوجود مبرر موضوعي لتغيير نظام التكوين الأخصائي النفسي العيادي من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د.

3 – يوجد اتفاق بين الأساتذة الجامعيين يقر بوجود فرق في مستوى التكوين بين طالب نظام الكلاسيكي وطالب نظام ل.م.د. لصالح طالب النظام الكلاسيكي يُعزى إلى المتغيرات التالية : مدة التكوين (النظري ، التربص) ، برنامج التكوين (التكوين القاعدي ، التكوين المشترك ، التحكم في المفاهيم المفتاحية الأساسية ، منهجية البحث، تقنيات العلاج) عدم استجابة التكوين لمتطلبات (الكفاءات ، البر وفيل).

4 – هناك فرق دال في مستوى تحصيل طلبة السنة الرابعة عيادي (نظام كلاسيكي) وطلبة السنة الثالثة علم النفس عيادي (نظام ل.م.د.) لصالح طلبة النظام الكلاسيكي .

3- دواعي اختيار الموضوع:

تتمثل دواعي اختيار الموضوع لدى الطالب الباحث في النقاط التالية :

- اهمية الاصلاحات في قطاع التعليم العالي وتقديم برامج تعليمية جديدة. -
التفكير في مشكلة تقويم وتقييم النظام التربوي والتعليمي الجامعي .

- الكشف عن مدى تجسيد الأهداف التربوية والعلمية التي بُنيت على أساسها تلك البرامج.

- أن تطوير البرامج وتكييفها مع متطلبات التكوين يسمح للجامعة بإيجاد الحلول الملائمة التي تراعي مجمل التحولات الكبرى التي يشهدها العالم نتيجة للتطورات الحاصلة حاليا ونتيجة للمسارات السياسية المتداخلة للعولمة الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

- حرص الجامعة على الاستجابة لاحتياجاتها المختلفة وصولا إلى تنمية وتطوير محيطها، لأن التعليم العالي يشهد تغييرات وإصلاحات متعددة خاصة مع مطلع الألفية الجديدة.

-اقبال كبير ومتزايد على التعليم العالي من طرف عدد هائل من الشباب المتعطش إلى الممارسة العلمية و المتطلع إلى العلم و المعرفة.

- حماس ورغبة فئة الشباب التي تطمح للالتحاق بالجامعة و تطوير المجتمع من خلال المشاركة في إحداث التغيير من خلال توظيف معطيات العلم والمعرفة، والمساهمة في التجديد و الإبداع.

- تعديل البرامج التعليمية الجامعية لمواكبة العلوم والمعارف الجديدة.

- تجسيد البرامج التعليمية الجامعية وتحقيق اهدافها المسطرة من طرف الوصاية.

- اعطاء اهمية لبرامج علم النفس والحرص على تكوين جامعي يخدم فئات المجتمع.

- كثرة البرامج التعليمية الجامعية وتنوعها والارتقاء بها وتطويرها يصنع التحول الثقافي العلمي (**Claude thelot 14.2003**) . ونعتقد أن كل ذلك يشكل تحولاً طبيعياً يحدث في مختلف المجتمعات، حيث يتوافر في أي مجتمع عدد من المؤسسات الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي الكبير التي نشأت وتطورت على مر السنين لإشباع حاجات الإنسان المادية و المعنوية و أصبحت تعمل بصورة متكاملة من أجل نمو المجتمع و استمراره، وذلك في سياق سعي الإنسان إلى إعادة تشكيل هذه المؤسسات لتتلاءم مع التغيرات الاجتماعية، فالمؤسسات على اختلافها تتعرض في الغالب لهزات و إختلالات عديدة نتيجة لتقدم المجتمع الذي يحتاج إلى مؤسسات جديدة أكثر تنظيما لتساعده على مواجهة احتياجاته المختلفة. ويعود الدافع الأساسي لاختيارنا لموضوع هذا البحث إلى كل هذه المنطلقات النظرية التي أتينا على ذكرها، فقد كان موضوع الدراسة مرافقا لمجمل مسار تكويننا الجامعي منذ السبعينات أيام كان صاحب هذا البحث طالبا في علم النفس بجامعة وهران، و بالتالي فقد ظل انشغالنا منصباً على محاولة تقديم بعض الإجابات عن السؤال المركزي التالي: لماذا يتوجب علينا العمل على إصلاح منظومة التعليم العالي؟ و هو سؤال طُرح ومازال يطرح في مناسبات و ملتقيات علمية عديدة وفي الكثير من الأبحاث المتعلقة بالمناهج الدراسية في الجامعات و المعاهد عند الباحثين و الأساتذة و الطلبة و المربيين، وذلك قصد إعادة النظر في المحتويات و البرامج و الكتب المدرسية التي قُرِّرت للطلبة من أجل الدراسة في تلك المؤسسات التربوية للوصول إلى حلول ملائمة تنسجم مع الأهداف والغايات التربوية.

ومن بين المبررات الأخرى التي دفعت صاحب هذه الدراسة إلى التمسك بمواصلة استقصاء موضوع بحثه، هو محاولة توضيح نظام التكوين الجديد الذي تبنته عدة دول من أجل تنويع البرامج.

و حتى يكون الإصلاح وسيلة لتعديل التعليم وتحسين نوعيته وبالأخص في سياق هذا المعنى، (**14.2003 Claude thelot**) الذي يفيد أن تقييم التعليم ليس حكرا على أحد ولا يمثل حكما مطلقا على تعليم جامعي بعينه أو على أساتذة الجامعة دون سواهم، بل العكس من كل ذلك، هو تقييم ووسيلة لتعديل نوعية التحصيل والتعلم على مستوى الطلبة من أجل تطوير **مستوى ونوعية الشهادات (15.2003 Claude tehlot).**

و نظرا لأن تجربة التعليم الجامعي في الوطن العربي لم تكن منطلقة من معطيات ذاتية، وإنما كانت مستعارة بشكل كامل من تجارب تربوية وتعليمية لدول أخرى، فقد كان هناك تردد و تخوف من الإقدام على إجراء أي تغيير أو الاهتمام أكثر بمعالجة هذه القضية من خلال تقديم طرح جدي حول تطور البرامج التعليمية الجامعية في الجزائر.

4 - أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة للوصول إلى عدة نقاط و هي:

- حصر المحطات الرئيسية لإصلاح التعليم العالي منذ إنشاء الجامعة الجزائرية.
- إظهار الوحدات التعليمية في كل أطوار مراحل الإصلاح الجامعي أو التعليم العالي و خاصة في علم النفس العيادي .
- الكشف عن مضامين البرامج التعليمية الجامعية عبر مراحل اصلاح التعليم الجامعي ابتداء من اصلاح سنة 1971 .
- الكشف عن الفروق في مستويات التكوين الجامعي بين النظامين الدراسيين المطبقين على هذه البرامج.
- الكشف عن آراء الأساتذة المكونين حول نظام ل.م.د.والنظام الكلاسيكي .
- الكشف عن الفروق التحصيلية لدى طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة النظام الجديد ل.م.د.من خلال برامج النظام الكلاسيكي والبرامج المنجزة في إطار نظام ل.م.د.
- الكشف عن الفرق في التكوين للدراسة بين النظام الكلاسيكي ونظام ل.م.د.

5-أهمية الدراسة:

تنبُع أهمية هذا البحث من حيث أنه يُعتبر أول بحث في حدود علم الطالب الباحث ،حيث يتناول محطات التغيير في كل مراحل إصلاح التعليم العالي الجزائري من سنة 1971 إلى يومنا هذا ،كما تظهر أهمية البحث في تسجيل البرامج التعليمية لعلم النفس العيادي من خلال ذكر المقاييس المقررة للدراسة في كل مرحلة إصلاحية مع تواريخ إصداراتها والمراسيم والقرارات والنظم المتبعة لتطبيقها التي اتت بها منظومة إصلاح التعليم العالي والجامعي. وقد حاولت هذه الدراسة أن تسهم في كشف كل الاختلالات والنقائص المتعلقة بالبرامج الدراسية الجامعية لعلم النفس العيادي ، كما تجلت أهمية الدراسة في إظهار مميزات النظامين الدراسيين الكلاسيكي الذي دام أكثر من اربعين سنة ،و الشروع في تطبيق نظام "ل.م.د" الجديد.

6- التعريف الاجرائي لمفاهيم البحث :

- **تطور البرامج** هو مراجعة كل المناهج او المقررات الدراسية في علم النفس واستبدالها بمناهج ومقررات اخرى في كل مرحلة اصلاح او تغيير تربوي جامعي.

والتطور هو تعاقب المراحل والفترات اي تحديث منهاج او مقرر في فترة لاحقة.كما هو تطبيق للمقررات دراسية جديدة وترك المقررات القديمة.

- **التعليمية** ويقصد بها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وما يتعلق بالعملية التربوية.
- البرامج التعليمية الجامعية هي تلك المقاييس او المواد المقررة لتدريسها للطلبة الجامعيين في مستويات التدرج أو تلك الوحدات الدراسية التي أصبحت مستعملة في النظام الدراسي الجديد ل.م.د كالوحدات الأساسية والوحدات الاستكشافية والوحدات الثقافية والعامة.
- **علم النفس العيادي** هو تخصص علمي يدرس بالجامعات من بين العلوم الاجتماعية وهو فرع تطبيقي يمارسه الأخصائيين في المؤسسات الإستشفائية والعلاجية.

- **النظام الكلاسيكي** هو الاسلوب الدراسي التنظيمي الذي كان مطبقا في الجامعات الجزائرية منذ انشاءها الى غاية استبداله بنظام ل.م.د.وهو نظام دراسي قديم استخدمته الجامعات العلمية في مؤسساتها.

- **النظام الجديد** (ليسانس - ماستر- دكتوراه) هو نظام دراسي اعتمدته الجامعات الجزائرية في سنة 2003، يستجيب لضروريات عولمة المعارف برفع مستوى التعليم الجامعي، يقوم بتنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الاستاذ الوصي.

- **التحصيل الدراسي** للطلبة ويقصد به معدلات النقاط السنوية التي يتحصل عليها الطلبة في جميع الوحدات الدراسية المقررة في السداسي الخامس والسادس بالنسبة لطلبة نظام ل.م.د وفي السنة الرابعة بالنسبة لطلبة النظام الكلاسيكي.

- **المقررات** يقصد بها البرامج التعليمية التي صدرت في منشورات مجلات وزارة التعليم العالي في سنوات الإصلاحات.

7- صعوبات البحث :

ان الصعوبات التي واجهها الطالب الباحث خلال مدة انجاز هذا البحث متعددة ومختلفة حيث حصرنا اهمها في الآتي :

- ✓ عدم العثور على دراسات سابقة في الجامعات الجزائرية حول المقارنة بين نظامين مختلفين بسبب حداثة النظام الجديد ل.م.د .
- ✓ قلة البحوث التي تكشف عن الفروق بين التكوين الجامعي في نظام الكلاسيكي ونظام ل.م.د باستثناء تلك الملتقيات التي تنعقد هنا وهناك من اجل توحيد العمل البيداغوجي بين الجامعات فقط ،وتجريدها من الطابع الاكاديمي العلمي.
- ✓ أيضا من بين الصعوبات التي واجهها الطالب الباحث صعوبة اتصال الباحث بالجامعات للإطلاع على كل ما هو منجز من بحوث ودراسات تمكنه من معرفة آخر ما وصلت اليه البحوث على مستوى الجامعات الجزائرية، و تنقل الباحث الى

مقر الجامعات من اجل الحصول على المعلومة هو في حد ذاته عرقلة لمجهود فكري وتعطيل في اتمام الرسائل ومذكرات التخرج في زمنها المحدد قانونا مما يجعل الطالب الباحث يتأخر عن الموعد .

- ✓ نقص التجاوب بين الطالب الباحث والقائمين على العمل البيداغوجي في الاقسام والكليات والجامعات المقصودة للدراسة، السبب الذي أدى بإقصاء جامعات أخرى وعدم الحصول على عدد كبير من استرجاع استمارات الاساتذة في هذا البحث.

الفصــل الثانـي

- تحليل المفاهيم

لقد استخدمنا في هذا البحث مجموعة من المفاهيم التي شملت كل الفصول التي ضمتها هذه الدراسة، فهناك مفاهيم في الفقرات وكذلك مفاهيم للمفردات. وحتى لا يشك القارئ في أن هناك خلط بين هذه المفاهيم، قمنا بإثراء هذه المفاهيم بتعاريف بعض العلماء والباحثين المتخصصين في هذا المجال .

إن الباحث محتاج إلى تقديم مفاهيم حاكمة وواضحة، والواقع أن علم المناهج يضم العديد من المفاهيم الحاكمة الفرعية والتي تشكل في مجموعها بناء هذا العلم (أحمد حسن اللقاني: 1995، 15) إلا أن ذلك لا يعني أنه لا توجد مفاهيم أخرى، و لكن ما قصدناه هو أن ما سنعرضه في هذا المجال هو تلك المفاهيم التي نحتاج إليها في دراسة موضوعات هذا البحث. لأنه من خلال تجربتنا المتواضعة في ميدان العلوم الاجتماعية و الإنسانية كباحثين و طلبة، وجدنا أنها توضع في كثير من الأحيان في سياق واحد أو متقارب كما أنها تختلف في مدلولاتها و أغراضها تارة أخرى. و من هذا المنطلق فقد ارتأينا توضيح المفاهيم حسب طبيعة موضوع البحث، والوسائل المعتمد عليها كالوثائق المستخدمة للبرامج التعليمية من نصوص وتعليمات وغيرها.

- **التطور:**

إنه من الصعب وضع تحديد علمي لمفهوم التطور الدراسي أو التطور التعليمي أو التطور البيداغوجي، "هو انتقال حالة أو ظاهرة من طور إلى آخر، و في علم الأحياء يقصد به مجموعة التحولات التي أصابت نوعا من الأنواع منذ ظهورها إلى اليوم" (عبد المجيد سالمي و آخرون، 65).

وكلها معاني مرادفة لمفهوم «**Développement**» باللغة الأجنبية كما يعني في حالات أخرى التطوير«**évolution**» ويقصد به النمو مرة أخرى، ولما نتحدث عن الإصلاح نعني به الإصلاح « **change**" ويفيد المصطلح أيضا معنى التغيير و التطوير. وهذه المفاهيم تمثل في مجملها عناصر أساسية في مفهوم التطور البيداغوجي أما المفهوم اللغوي العربي فيعني بكلمة طور نقل أو انتقال من طور إلى طور آخر

(المنجد الأبجدي. 669) والتطور يقصد به أيضا "الفترة الزمنية أو المدة ـ المرة ـ تارة" (بن هادية علي وآخرون: 1991، 615) و في نماذج الإصلاح التربوي يعرّف التطور بأنه "سمة من سمات النظم التربوية و عملية من عملية التغير الاجتماعي" (براجل علي: 2001، 15) كما أنه في مجال التربية فإن عملية التطوير يقصد بها " عملية الابتكار ودلالة مشروع تغيير النظام التربوي وتطويره" (المنجد الأبجدي، 1968).

والتطور بحسب ما يشير (أحمد زكي بدوي. ص 143): هو" نمو بطيء متدرج يؤدي إلى تحولات منظمة و متلاحقة تمر بمراحل مختلفة ترتبط كل مرحلة لاحقة بالمرحلة السابقة، وهناك أشكال من التطور الخلاق" و يعني أن التطور خلق مستمر نحو تجديد متواصل، و تغير لا ينقطع حسب التوجيه الذي تمليه الحياة الدافعة و الكامنة في الإنسان.

على أن فكرة التطور لها صلة أيضا، بالنزعة التطورية « Evolutionnisme» التي يعتمد عليها مذهب التطور و التحول و يذهب إلى قانون نمو الكائنات، ويفيد في معناه العام أن هناك تنوعا و تكاملا مستمرين يتمثلان في تلك التطورات الكيفية و الكمية التي تحدث لعملية معقدة تتضمن سلسلة من التغيرات المتتابعة تتكامل فيها تكوينات و وظائف و تؤدي إلى النضج.

و يعرّف التطور بأنه النمو الذي يمكن أن ينظر إليه على أساس مراحل نمائية مختلفة، كل مرحلة مميزة عن الأخرى، إلا أن كل مرحلة من مراحل النمو تتأثر بما قبلها من مراحل و تؤثر فيما بعدها.

يُقصد بالتطور من ناحية أخرى : النمو ـ التغير ـ المراحل ـ و لعل كلمة تطور تُترجم بالنمو أي الأطوار في عمر الكائن، أو الشيء الذي ظهر لأول مرة في الوجود. التطور هو في السياق نفسه تعاقب المراحل و الفترات من البداية إلى ما هو عليه ذلك الكائن أو الشيء؛ و يقصد كذلك بالتطور بأنه التقدم، حيث نلاحظ استعمال عبارات التقدم العلمي أو التطور العلمي. و معنى التطور الذي نجيل إليه في موضوع بحثنا هذا هو مراجعة كل المناهج أو البرامج المدرسية في علم النفس ، و التطرق إلى تلك الأطوار

المسماة بالمراحل التي تبدأ عند ميلاد تخصص علم النفس بعد إنشاء الجامعة الجزائرية ببضعة سنوات أي مع وضع برامج الستينات مرورا ببرامج السبعينات و ما حملته من مناهج دراسية و مقاييس ووحدات بيداغوجية؛ و كذلك مرحلة برامج الثمانينات و ما شملته هي أيضا من محتويات و مقررات دراسية، ثم مرحلة أو مراحل التسعينات وما حملته من تجديدات و إصلاحات تتعلق بالمحطة الأخيرة التي نحن بصدد دراستها وهي مرحلة الألفية الثالثة.

"Evolution": كلمة لاتينية، اسم مؤنث و تعني التحول والتطور (لاروس. 2004). بمعنى التطور التدريجي المستمر و التحول البطيء المداوم و المستمر، وهو بالتالي حركة أو مجموعة حركات مختلفة و منسقة، و غالبا ما تقرن كلمة تطور في العلوم الطبيعية بنظرية داروين التطورية، ويشير المفهوم في الدراسات العسكرية إلى الحركات و النشاطات المأمورة لفرق الشاحنات، السفن، البواخر، الطائرات في برنامج تكويني مضبوط و محدد مسبقا.

أما بالنسبة لمصطلح التعليمية المتداول حاليا فيعود بأصوله إلى الكلمة اليونانية الأصل «**DIDACTIK**» وهي مشتقة من كلمة **DIDACTIQUE** أما كلمة التعليمية "أو الديداكتيك فتعني الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته،و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي-حركي."(محمد الدريع **1994. 13**).

و كانت التعليمية تطلق على ضرب من النظم التي تشرح معارف علمية أو تقنية. ومن التعاريف الواردة في بعض المعاجم "التعليمية هي ما يهدف إلى التربية و ما يتعلق بالتعليم" هي علم موضوعه دراسة طرق التعليم .والحق أنها تهتم لا بالطرق البيداغوجية التربوية فحسب بل بكل ما يتعلق بالعملية التربوية . فهي تهتم بكل جوانب العملية التعليمية و مكوناتها من متعلمين و مدرسين و مؤطرين وإمكانيات و طرائق و كل ما هو من هذا النظام، "فالديداكتيك" أو التعليمية هي دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم و مختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل التمثلات لديه و توظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة **"(محمد الدريع 1994. 13).**

- **المناهج والبرامج التعليمية:**

ا- مفهوم المناهج و البرامج التعليمية : هناك لبس بين البرنامج الدراسي بالمفهوم الضيق، و مفهوم المنهج الحديث و يمكن توضيح التقارب بينهما في هذا المجال (عبد الرحمان الفاربي و عبد العزيز الفرضاف 1992 .50، 51)على النحو التالي :

المنهاج اشمل من البرنامج، حيث انه يتضمن مجموعة من البرامج و المقررات ،كما انه يتضمن أهدافا عامة وطرقا شاملة، وتوزيعا للوقت و تحديدا لمبادئ التكوين ،فمنهاج التكوين بمؤسسة تربوية يتضمن جزءا مشتركا بين مواد مختلفة ،و برامج لكل مادة دراسية.

والبرنامج لا يعني المفهوم التقليدي الذي يكتفي بتحديد المحتوى، بل إن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة آو سنة دراسية، و كذلك الوسائل و الطرق وأدوات التقييم.

أما المنهج بالمفهوم الكلاسيكي حيث يعرف المنهج الدراسي على أنه "مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ و المتضمن موضوعات المقررات الدراسية " وكذلك "هو مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية" وهو "كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس"(إبراهيم محمد عطا 1992 .5).

والمنهج من حيث المفهوم الحديث عرفه علي راشد في مفاهيم و مبادئ تربوية هي " كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا و جسميا و نفسيا و اجتماعيا في تكامل و اتزان ".كما انه الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التعليميةً.(فوزي طه إبراهيم 1995. 7) ويعرف على "انه مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية ، الرياضية و الفنية التي تهيئها المدرسة للتلميذ داخل حدودها أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي و تعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية " (فوزي طه ابراهيم 1995 .7).

ب- طرائق بناء برامج ومناهج التكوين : حتى يكون المنهج منسجما مع المحيط الاجتماعي والثقافي للمجتمع الذي وضع من اجله ،على النظام التربوي أن يسترشد في ممارساته بالفلسفة التي يتبناها المجتمع ، وكل منهج دراسي عليه أن يرتكز على فلسفة تربوية معينة محددة و واضحة تحدد التوجيهات العامة للمنهج .ولبناء المناهج يجب مراعاة المجتمع و مشكلاته التي يعاني منها ،وتطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك و ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه و عاداته بهدف تقبل أوضاع المجتمع الحالية، و العمل على تطويرها عند الضرورة ، وبالتالي ضمان استمرارية المجتمع و ديناميته وأخذها بعين الاعتبار في المناهج المدرسية حتى تعكس تطلعات المجتمع .

فالمنهج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية و النمائية في كل مراحل حياة المتعلم و المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند تخطيط أو بناء أو تنفيذ أي منهج دراسي و ذلك بالاعتماد على الدراسات و الأبحاث التربوية و النفسية في هذا المجال للاستفادة منها ،كما أن الثقافة المحلية للمجتمع توجه المنهج لاحتواء معارف وخبرات مقبولة اجتماعيا ،ويجب أيضا اختبار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهج و نقصد بذلك الحقل الأكاديمي للمعرفة .

من هذه النظرة الشاملة حدد الخبراء المناهج و مكوناتها،وظهرت صور عدة للمناهج نكتفي هنا بذكر أكثرها شيوعا في مجال بناء المناهج و تقويمها كنموذج ًتيلر 1934 ً الذي تضمن أربعة أسئلة ينبغي طرحها عندما نريد صياغة برنامج للتدريس :

1- ما هي أهداف التربية التي تتبعها المؤسسة التعليمية.

2- ما هي التجارب التربوية التي يمكن بواسطتها تحقيق هذه الأهداف .

3- كيف تنظم هذه التجارب التربوية.

4- كيف نحدد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت.

البرنامج :

إن تعريف الباحث للبرنامج يتوقف على المقررات الدراسية التي أوجدتها الجامعة أو الوزارة الوصية من أجل التكوين خلال السداسي أو السنة الدراسية في تخصص ما، لكن حسب "لوجندر"هو مجموعة الأجهزة والوسائل والوثائق التي تسمح بضمان السير المنتظم للعملً والبرنامج في التعليم **(ر. لوجندر 1988. 469)** ،وهو مجموعة الدروس النظرية و العلمية المقدمة ضمن منظومة تعليمية، و هي بشكل عام مرتبطة من اجل الوصول خلال فترة زمنية ما إلى تحقيق أهداف تربوية تتناسب مع مستويات متعددة من المعارف والكفاءات. وقد أوردت اليونسكو من جهتها، التعريف التالي (ر.لوجندر 1988. 470) "هو مجموعة منظمة من الإغراض و الأهداف الخاصة و المحتويات المنظمة بطريقة تدريجية و الوسائل الديداكتيكية والأنشطة التعليمية و أساليب التقويم من اجل قياس مدى تحقق الأهداف " ويظهر من هذا التعريف مدى شمولية مفهوم البرنامج على الأنشطة التعليمية الممارسة داخل.حجر الدراسةَ والمخططة سالفا من أعلى قمة الهرم التربوي إلى أسفله وهو مرتبط بمستويات الخبرة المراد تزويد المتعلم بها، أيضا هو الكم المعين من المادة التي يتعين أن تقدم للمتعلمَ، فهو يشمل جميع المقررات الدراسية وكل النشاط و الخبرات و المعارف الوظيفية التي تعدها المؤسسة التعليمية للتلاميذ
أو المتعلمين لينموا نموا سليما و هذا هو الأساس الذي يجب أن نبني عليه البرامج ، زيادة على مراعاة المحيط الاجتماعي والبيئ وكلمةً بروغرام " programe :هي يونانية الأصل اسم مذكر معناه إعلان ويعطي المعاني التالية:

- إعلان الموضوعات أو التخصص أو الشعبة أو المادة التي تدرس في الفصل أو القسم أو الحجرة، يكون هدفها النهائي إجراء امتحان تقييمي.

- دليل موضح و موجز لفرجة، موضوع خدمة.

- قائمة أو لائحة للراديو و التلفزيون توضح فترة معطيات، أوقات، موضوعات.

- تصنيع البرامج و هي بمثابة مجموعة النشاطات المتصلة بإنتاج البرامج السمعية البصرية.

لقد لخصت تعاريف المربين التربويين البرنامج، معتبرة إياه المصدر الأساسي لخبرات المتعلم المتعددة الجوانب، بكل ما ينطوي عليه من مفاهيم و مهارات و مواقف خاصة الجانب العلمي منه نظريا وعمليا، فالبرنامج هو أداة فعالة وحاسمة من أجل تنمية شخصية المتعلم و توجيهها، و هو وسيلة للتحكم في النمو الذي يتم في سياق استيعاب أسس العلوم المختلفة بوجه خاص، و الخبرة الاجتماعية بوجه عام .

وقد اتفق المربّون القدامى على تعريف البرنامج على انه "مجموعة المواد الدراسية المقررة على قسم من الأقسام أو مرحلة من المراحل الدراسية و مجموعة المعلومات والحقائق العلمية و المعرفية التي يشمل عليها مقرر كل مادة من المواد"(بشير متيجة **:2002. 1**)، لكن تطور المجتمع وتغيير التركيبة الاجتماعية التي يحتوي عليها، أملت ضرورة مواكبة العلوم النفسية والعلوم التربوية و المناهج البيداغوجية لهذا التغيير، و جعلت المربين ينظرون إلى البرنامج على انه مجموعة الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها و تنظيمها و توجيهها، والإشراف عليها والتأثير بها على شخصية الفرد في مختلف جوانبها بحيث ينمو نموا متكاملا، سواء كانت هذه الخبرات داخل المدرسة أم خارجها. وجاء على لسان أصحاب التربية الحديثة، (بشير متيجة : 2002. 2) الذين يرون أن البرنامج التربوي هو حصيلة جميع الخبرات، بمعنى النشاطات و الممارسات التي تم التخطيط لها، والتي توفرها المدرسة ،أو أي مؤسسة تربوية أخرى لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المسطرة إلى أرقى ما تستطيع قدراتهم . ومن هنا تتضح لنا أهمية مشاركة الأساتذة في إعداد البرامج، عن طريق تكوين اللجان البيداغوجية الوطنية أو المحلية من اجل إعادة النظر في البرامج الدراسية الجامعية. أما الخبرات التي يتكلم عنها المربون والأخصائيون فهي تلك التجارب المهنية المتوافرة لدى الأساتذة من ذوي الخبرة العالية في اغلب الأوقات والأزمنة .فالبرنامج هو خطة تربوية واحدة في المؤسسة التربوية لبلد ما أو منظومة تربوية لدولة ما، و يسمى بالخطة التي يتم وضعها لفصل أو لمدرسة وهذه الخطة ممتدة في زمن دراسي، لنصف يوم، أو جزء منه، أو يوم كامل، أو شهر، أو ثلاثي دراسي أو سداسي ،أو سنة دراسية، وتُحدد في هذا البرنامج

الأنشطة المقررة في الفصل أو المدة الزمنية المراد وجوب تنفيذها. والخطة تضم عادة خطوات و إجراءات و دروس و أنشطة تتم في الفصل أو المدرسة أو المدرج في مدى زمني معين،وهكذا يكون البرنامج المدرسي مشتملا على تنفيذ المناهج، و دراسة معينة خلال عام دراسي أو فترة زمنية معينة خلال الموسم الدراسي. وفي السياق نفسه تطرق" ليبار لودريار" لتعريف البرنامج، مؤكداً انه يكون ترجمة حقيقية لنهايات و خلاصات لما يقدمه كل مجتمع لنظامه التربوي و التكويني، وهو تعبير صادق عن مشاغل المجتمع وترجمة تهدف إلى مواكبة التغيرات التي تحدث فيه، وهو عبارة عن تجاوب فعال من اجل تنمية هذا المجتمع (ليبار لوداريال 1984.257).

إن ارتباط البرامج التعليمية بالنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أمر طبيعي إذ أن الجامعة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية تعمل على استمرار المجتمع، وتسهم في إعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، ولما كانت هذه هي طبيعة الجامعة ووظيفتها فمن الطبيعي أنها تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به، ولذلك يرى بعض المربّين أنه يجب أن يوجّه الجزء الأكبر من مجهود الجامعة لإمداد الطلاب بوسائل إتقان المهارات الأساسية ومعرفة المظاهر العامة للتراث الثقافي. كما يقضي هذا الرأي بأن تُختار الخبرات التربوية بحيث تحقق إتقان المواد الدراسية التي تُسهم في فهم الطالب وفي فهم آرائه وقناعاته ومكانته في العالم، وفي ضوء وجهة النظر هذه يفترض من الطلاب أن يعرفوا الأسس والحقائق العلمية الهامة وأن يعرفوا تاريخ الإنسانية، وما يتعلق منه بنمو بلدهم وتطوره، وأن يفهموا كيان ومبادئ الدولة التي يخضعون لحكمها. فالمدارس القديمة كانت تهتم اهتماما بالغا بالتراث الثقافي اعتقادا منها أنه يقوي ملكات العقل. وهناك عددا من المربين يرون أن برنامج المدرسة يجب أن يكون وظيفيا في طبيعته ومهمة المدرسة و المؤسسات التربوية بصفة عامة هي إمداد الطلاب بالخبرات التي تخدم المتطلبات الأساسية والهامة للحياة، والتي تخدم حاجات الطلبة وميولهم. ومن الواضح أن الأساس الهام في اختيار هذه الخبرات التربوية، متعلق بمدى صلاحيتها وأهميتها في الوقت الحاضر و المستقبل ،ويرى أنصار هذا الرأي أن المدرسة يجب أن تقصر مسؤولياتها على إمداد التلاميذ بالخبرات، حتى يكتسبوا المهارات والمعارف اللازمة بالنسبة لهم، من

أجل التعامل مع أوجه النشاط الواسعة للحياة ؛ ومن ثمة فإنه لا داعي لأن تحاول المدرسة أن تمد تلاميذها بكثير من مظاهر التراث الثقافي ،وأن تسعى بإمدادهم بالمعرفة ذاتها، المعرفة النافعة التي تحل مشكلة من المشكلات الحياتية التي تصادفهم أو تشبع حاجة لديهم (وهيب شمعان وآخرون47 .1975)

إن المدرسة والجامعة وغيرهما من المؤسسات التعليمية التي تخدم المجتمع الذي توجد فيه، تستمد رؤيتها وقناعاتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي تنتمي إليه، ومن ثم فإنها تبني منهجها وتصوغ طرقها بحيث تضمن بشكل كبير نجاح رسالتها إزاء المجتمع ، حيث توجد علاقة بين المنهج المدرسي والفلسفة التربوية، التي هي في محصلتها النهائية تعبير عن الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع بمختلف مكوناته.

ويمكن أن نلاحظ في سياق متصل أن فلسفة التربية السلوكية تتبنى مبدأ الصناعة العلمية المقننة للشخصية الفردية ،فقد قال "جون واطسن أب" المدرسة السلوكية" أعطيني أي طفل فإنني سأعمل على تشكيله بأية صيغة سلوكية مرغوبة ً ويؤكد "سكينر" من جانبه على أهمية استخدام المعرفة العلمية الخاصة بضبط السلوك الإنساني من أجل الحصول على فرد مصاغ وفق أنماط سلوكية محددة سلفاً، أي على الفرد المصبوغ بطرق محسوبة بعناية تضمن معها تصرفه بصيغ سلوكية قابلة للتنبؤ المسبق. وترى هذه المدرسة أن الهندسة السلوكية لشخصية الفرد ستمكّن المختصين من استثناء واستبعاد العادات والسلوكيات غير البناءة، وصولا إلى إنتاج بدائل أخرى ينشدُها المجتمع لأجياله المتعاقبة في سياق حرصه على تقدم حياة أفراده . والنتيجة النهائية كما يراها السلوكيون تتمثل في وجود مجتمع عام تتضح فيه معايير الخير والشر بصبغ مباشرة قابلة للملاحظة والعد والقياس، في سياق كيان مجتمعي متجانس، قادر على تخطيط مستقبله بدرجة عالية من الثقة والإجرائية وصحة النتائج . وتتجلى تضمينات المدرسة السلوكية للمنهج فيما يلي (الدمرداش عبدالمجيد سرحان .91 .1998)

- يتكون المنهج على العموم، من وحدات دراسية عملية تختص الوحدة منها بخبرات ذات طبيعة مترابطة و متجانسة.

- إن الأهداف العامة ترمي إلى إنتاج أفراد عمليين واقعيين في شخصياتهم وسلوكا تهم.

- إن معارف المنهج هي خبرات أو تجارب أو مواقف يعايشها مجموع التلاميذ ويدركون من خلالها ماهية الأشياء وحقائقها، أي أن المعارف التي تتيحُها المناهج الأكاديمية قد لا تكون مكتوبة بصيغ مباشرة، كما هو الحال مع مناهج المعرفة الدراسية ،بل قد تكون غير مباشرة يستنتجها التلاميذ عادة من خلال قيامهم بمختلف الأعمال أو معايشتهم للخبرة المطلوبة .

لقد ظهرت – في السياق نفسه - حركة تربوية أُطلق عليها التربية التقدمية تزعمها "جون ديوي" ونددً بالمناهج المعتمدة في إعداد المادة الدراسية، وطالب بأن يكون التلميذ محورا للعملية التعليمية، حيث لاحظ ما كانت تقوم به المدارس من فرض دراسات ومباحث على التلاميذ لا تتصل بحياتهم وميولهم ورغباتهم . ومن ثمة فإنه وحتى لا تسقط هذه المعارف والخبرات فريسة للإخفاق والفشل، بحسب ما يراه المربّون وعلماء النفس التربوي، ولكي ترتّب هذه المعارف والخبرات والمفاهيم العلمية ترتيبا منطقيا من السهل إلى الصعب ومن القديم إلى الحديث، فإنه من الأهمية بمكان أن يكون هناك حرص كبير من أجل إعدادها في مناهج دراسية ومقررات مدرسية.

أما بالنسبة لأصول منهج المواد الدراسية فإنها تعود إلى الفنون السبعة الحرة التي سارت عليها مدارس الإغريق والتي قسمتها إلى ما يطلق عليه الثلاثيات، وتشمل (النحو، المنطق، البلاغة) والرباعيات التي تشمل (الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى)، وقد اعتبرت هذه المواد بداية لتأسيس منهج المواد الدراسية المنفصلة، ثم أضيفت إليها في العصور الحديثة مواد أخرى مثل الأدب والتاريخ فاتسع مجال الرباعيات وشمل الجبر والمثلثات والجغرافيا والنباتات والحيوان والعلوم الطبيعية والكيمياء. وازداد عدد المواد الدراسية زيادة هائلة إلى أن وصل إلى ثلاثمائة مادة في عام 1930 م (وهيب شمعان وآخرون ،180.1998) .

البيداغوجيا:

"هو علم يدرس الظروف و الوسائل و الطرائق التي تساعد على التعليم والتلميذ على التعلم" (عبد المجيد سالمي و آخرون 1998. 48)،وقد أورد الباحث هذا الاختصاص كمفهوم حتى يفصل بين بعض المصطلحات التي وجدت في البحث ويكوِّن لدى القارئ فكرة عن ما هو بيداغوجي وتربوي وتعليمي. و البيداغوجيا هي عند " لوجوند. ر" **(Legende Renald :1988,447)** بصفة عامة فن وعلم التربية، وبالضبط فن و علم التدريس، وهي بصفة أخص فن التدريس لطرائق التعليم لمادة معينة، داخل نظام تعليمي أو مؤسسة تعليمية أو في سياق فلسفة تربوية. **(Legende Renald :1988,447)**.

و يعتبر دوركايم من جهته البيداغوجيا، مجرد عملية لا تقوم بالضرورة على نظرية علمية، و من ثمة فهي تقترب إلى الفن ما دامت تدرس النشاطات التي تقدم لها بعض الأفكار لتوجيهها " إنها عبارة عن نظرية علمية من هذا النوع إذ أنها لا تدرب النظم، بصورة عملية و لكنها تفكر في أن تقدم بعض الأفكار المتعلقة بنشاط المربي لكي توجهه "(اميل دوركايم **1991 ،36**).

إن المسألة البيداغوجية بكافة أبعادها و دلالاتها و عناصرها مثل مسألة المناهج الدراسية و طرق التدريس، والتقييم و الدعم، و العلاقات و المبادلات و المشكلات البيداغوجية المتعددة، أي كل ما يرتبط بالجوانب الفنية التقنية، النظرية و المنهجية، في العملية التربوية بشكل عام. و لعل أكثر التصورات تداولا في هذا الإطار بعض التصورات الاختزالية التي تنظر إلى المسألة البيداغوجية كما لو كانت جانبا تقنيا أو مهنيا متنقلا في العملية التعليمية.

و بالتالي فإن من الممكن التحكم في مشكلاتها وآليات تدبيرها بشكل مستقل تماما عن أي اعتبارات أخرى كالحقل البيداغوجي الصرف، إن هذه الرؤية الاختزالية، كانت وراء الكثير من حالات التعثر و التخبط، التي اتسم بها تعاملنا مع مفاهيم و نماذج تجديدية و تجريبية متعددة مثل: التدريس بالأهداف و التقييم التربوي والمراقبة التربوية؛ إذ لم يتم

النظر إليها في غياب ربطها بالشروط الفكرية و الاجتماعية للسياقات التي انتقلت إليها كما هو الشأن بالنسبة للمجتمع الجزائري أو مجتمعنا العربي، وهكذا ظلت المفاهيم و المناهج التجديدية، رغم أهميتها بعيدة كل البعد عن المساهمة الإيجابية في تفعيل و عقلنة و تطوير ممارستنا التربوية، و في التسرع في عملية الإصلاح الناجح و الشامل(مصطفى محسن، 1999. **84**).

تطوير المناهج الدراسية:

إن الانفجار المعرفي وتتابع العديد من الدراسات والنظريات في العلوم المختلفة، لم يسمح للتربية بأن تظل بمعزل عن هذا التطور، بل حدث تغيير لافت على مستوى الفكر التربوي. وبالتالي فإن تطوير المناهج من الأمور التي تشغل كل المشاركين في وضع السياسة التعليمية في أي بلد، ومن هنا تأتي أهمية المناهج بالنسبة لأي شعب من الشعوب لأنها مرآة تعكس ظروف المجتمع وتحقق أغراضه وتترجم تاريخه الثقافي و الاجتماعي، و تلبي حاجاته الاقتصادية واتجاهاته السياسية.

إن تطوير المناهج هو عملية منظمة، تهدف أساسا إلى الوصول بمستوى المناهج إلى أفضل صورة ممكنة، بحيث تحقق أهداف و غايات النظام التعليمي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتقدم العلمي و التكنولوجي في مجتمع يتقبل التغيّر و يسعى نحو التقدم حتى يساير العالم المتقدم. (إمام مختار حميدة و آخرون ،**113**) و يمكن القول بناءً على ذلك أن المتعلم يمكنه أن يصل إلى مسايرة العصر و يتعرف على المستحدثات في كل مادة دراسية يدرسها في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، كي تحقق كل الأهداف التربوية المتوقعة منها على أحسن وجه، و بخطة مدروسة تسمح باقتصاد الوقت و الجهد و التكلفة. ونستطيع أن نشير في هذا السياق إلى أن موضوع الأهداف قد ارتبط مع " بوبيت أوتيلر " مباشرة بميلاد نظرية المناهج و بتطورها .

مناهج الدراسات:

يقصد بمناهج الدراسات هيكلتها مع تنظيم و بناء طريقة توزيع المقاييس التي تكوّن المواد خلال السداسي أو السنة الجامعية، و المنهاج الدراسي كما يراه "مراد بن أشنهو" هي تلك الوحدات البيداغوجية و المقاييس الدراسية و برامج التكوين، بحيث " يحتوي برنامج التكوين على سلسلة من الوحدات الأساسية التي تسمى مقاييس و يقع تدريس هذه المقاييس في فترة و أخرى من المدة تتوّج في نهايتها إلى شهادة جامعية. أما كلمة منهج فهي تشير إلى مرحلة يقطعها الطالب لبلوغ الشهادة التي يلتمسها و من الواضح أنه لم تكن لكلمة " منهج " أهمية تتعدى التعبير بأسلوب منمق عن مرحلة الدراسة الجامعية في استعمال كلمة " برنامج " التي تؤدي المعنى المطلوب "(أحسن حسين اللقاني **1995: 168،**).

والمقاييس " Les modules " هي أحد الأشكال العديدة للمواد التعليمية وهي الوحدات النموذجية المصغرة (المرجع نفسه**:1995، 263)** ويطلق عليها تسميات عديدة في النظام البيداغوجي كما سوف نتعرض إلى ذلك في الفصول اللاحقة. وتسمى أيضا بالوحدات الدراسية " وهي تنظيم منهجي يقوم على أساس تقديم أقدار متفاوتة من المعارف إلى الطالب في صورة مواد دراسية لا صلة ولا رابط بينها " ، وقد تكون تلك المواد معزولة كمادة الإعلام التي استحدثت كأداة للعمل ولربط الصلة بالسلوك الذي يُدرس

أو المفاهيم التربوية التي تساعد في الوصول إلى الأبحاث النفسية ". ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين في المواد الدراسية التي يضمها البرنامج الدراسي، و ذلك باعتبار هؤلاء المتخصصين هم القائمون على تصميم المنهج من منظورهم الخاص" **(فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكترة، 79).**

الوحدات الدراسية :

لقد أدرك رجال التربية في مرحلة متقدمة، أي منذ ما يزيد عن قرنين، خطورة عملية التجزئة على المنظومة التعليمية، فقد رأى" هاربارت " أنه مما ساعد على تحقيق تماسك المنهج أن يعمل المدرِّس على تنظيم كل موضوع بحيث تظهر وحدته، و تترابط أجزاؤه.

أما " ماكموري " فقد اهتم بالوحدات التعليمية وأنشأها معلناً أنها الوسيلة لحل المشكلات و تعليم الأطفال كيفية التفكير، و إمدادهم بالمعرفة اللازمة لهم في حياتهم مشيرا إليها على أنها مشروعات.

كما اهتم " توماس ريسك " باستخدام الوحدات، حيث نادى بفكرة تقسيم المنهج إلى وحدات يجب تعلمها، وأيضا قسم "كازويل وكاميل" الوحدات إلى نوعين: (كازويل وكاميل، 406.1935) الأولى قائمة على المادة الدراسية حيث تعالج نواحي هامة في حياة التلاميذ، و المعلومات فيه ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وظيفة ولا تتقيد كما هو في منهج المواد الدراسية المنفصلة بالتنظيم المنطقي للمادة، كما أنها لا تتقيد بحدود وحواجز فاصلة بين فروع المادة أو بين المادة والمواد الأخرى.أما الثانية فتقوم على الخبرة ويُعنى هذا النوع من الوحدات بالخبرات التربوية، ويكون محورها ما تنادي به التربية الحديثة وهو حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم وليست المادة الدراسية فقط .

ولقد تعدد مفهوم الوحدة و استخدم من عدة أوجه، و كان لفظ الوحدة في التربية التقليدية يستعمل للدلالة على ذلك الجزء من المادة الدراسية الذي يدرس في حصة (إمام مختار حميدة و آخرون **84**)،كما استخدم لفظ الوحدة الدراسية بدلا من المادة الدراسية أو الكتاب المدرسي، كما وُظّف في سياق آخر ليدل على قسم من برنامج الدراسة، و الواقع أنه لا يوجد اتفاق تام بين علماء التربية أو المربين على مدلول إصلاح الوحدة؛ لذا يمكن استخلاص تعريفات متعددة، كما أن مفهوم الوحدة هو بمثابة دراسة مخطط لها مسبقا، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة بإشراف المعلم و بتوجيه منه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ

أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائيا بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها. و تعمل هذه الدراسة على إكساب التلاميذ المعلومات و الحقائق و المفاهيم في بعض جوانب المعرفة، وتعمل أيضا على تكوين العادات و الاتجاهات النافعة كما تساهم في تنمية بعض القدرات و اكتساب بعض المهارات اللازمة (المرجع نفسه، 85).

لقد ذكرت الوحدات الدراسية في عدة أنظمة تربوية، و هي قاعدة التنظيم البيداغوجي في نظام " ل م د " وتضم مجموعة مواد مدرسة في سداسي واحد الذي ينقسم في وحدات التعليم المعروفة إلى أربعة أنواع:(حرز الله عبد الكريم:**2007، 119**).

-وحدات تعليم أساسية.

-وحدات تعليم متعلقة بالمنهجية.

-وحدات تعليم للثقافة العامة.

-وحدات تعليم اكتشافية.

إن عدد الوحدات التعليمية مشكلة من ثلاثة إلى أربعة في كل سداسي، وكل وحدة تحوي من 01 إلى 03 مواد. كما أن وحدات التعليم لنفس السداسي متكونة من وحدات إجبارية والأخرى اكتشافيه.

- الوحدة الإجبارية تتكون من وحدة تعليمية أساسية تضمن للطالب تكوينا قاعديا، وتمثل جزءا مهما من الحجم الساعي و من عدد القروض السداسية **(المرجع نفسه: 61)** و كذلك وحدة تعليمية منهجية.

التكوين:

إن كلمة تكوين توحي بمعان مختلفة ودلالات عديدة، وهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية لوحدها بل تشترك فيه لغات أخرى مثل الفرنسية والإنجليزية ...إلخ. وعن هذا الاختلاف في المفاهيم يمكن الإشارة إلى ما يلي: " يستخدم المربون و العاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد

"**Préparation** "و مفهوم التأهيل " **Qualification**" ومفهوم التدريب" **Training**"و مفهوم التكوين" **Formation**"(بشارة جيرائيل: 1995، 43-55) .وعليه فإن مفهوم التكوين كمصطلح لغوي يعني التشكيل، بمعنى إحداث سلسلة مستمرة من التغيرات و التعديلات وفق نهج معين أو نسق معين من أجل تغيير الحالة الأولى القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا مرغوب فيها، وفق جملة من المعايير والشروط المتفق عليها ولو نسبيا لدى الأجهزة الفاعلة داخل المجتمع؛ فالتكوين يؤدي إلى إكساب الفرد أنماط تكوين معنوية أو أشكال أدائية وظيفية، تهيئه لتأدية ما هو مطلوب منه (مصمودي زين الدين:2002).

ويشير التعريف الخاص ب "**Mialaret.G**": إلى أن " التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات" (**Mialaret.G** :1979,15) . ويدل التكوين من ناحية أخرى على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية " (**De Montomollin** :1979,18)، و التكوين الجامعي في الجزائر أعطيت له عناية كبيرة بعد الاستقلال من خلال وثيقة حملت عنوان " نحو نظرية جديدة لإصلاح التعليم العالي " و أسندت للجامعة التي تعتبر أهم دعامة لتكوين إطارات الأمة من موارد بشرية عالية المستوى، من أجل تلبية حاجات المحيط من مهارات علمية بإمكانها قيادة المجتمع و المساهمة إيجابيا في عملية التنمية إلى الأمام (غيات بوفلجة: 2002، 134) .

مفهوم المنظومة:

يعرفها عدد من الدارسين على أنها الكل المركب من مجموعة المكونات التي يربط بعضها بالبعض الآخر علاقات تبادلية شبكية تعمل معا على تحقيق أهداف محددة، وهي تقع ضمن حدود معينة داخل بيئة تحيط بها، وتؤثر وتتأثر عادة بعوامل هذه البيئة. كما تعني المنظومة إتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة وتستخدم كل الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعلم، لتحقيق أهداف هذه المنظومة (بشير عبد الحليم الكلوب، 40 .1999) ويمكن النظر لعملية التدريس على أنها منظومة يتم تصميمها بطريقة نسقية بغية تحقيق أهداف معينة و تتعدد صور منظومات التدريس حسب حدود كل منها ضيقا و اتساعا، فقد تكون المنظومة عبارة عن درس مصغر، درس كامل، أو عدة دروس معا. تكوّن وحدة دراسية، أو برنامجا تدريبيا (المركز الوطني للوثائق التربوية:2001-1999 ، 2-3-4).

المنظومة التربوية:

يعد المنهاج التربوي نظاما من منطلق أنه يتشكل من المكونات الأساسية المتداخلة فيما بينها، تتفاعل وتعمل وفق منظومة من أجل تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها المنهاج، ويرتكز المنهج المدرسي على فلسفة تربوية معينة في المقام الأول وهي فلسفة المجتمع. وانطلاقا من أهمية التربية في المجتمع وخطورة مشكلاتها يظهر مدى أهمية حاجة تطوير التعليم ومسايرة المناهج الحديثة، التي كانت الغاية في تفتح سياسة النظام التربوي وجعله يخطو باتجاه النهج السليم من أجل تكوين منظومة تربوية؛ فالمنظومة التربوية هي الجهاز أو مركز التصميم الخاص بكل مكونات و مدخلات التربية.

مفهوم التحصيل:

- هو النتيجة المحصل عليها بعد القيام بنشاط معين فكري أو غير فكري، كما يفهم عند البعض الآخر على معنى النجاح و التفوق. و قد يدل مصطلح التحصيل أو الإنجاز دلالة مباشرة على النجاح الأكاديمي (مولاي بودخيلي محمد: 2004، 326) فمفهوم التحصيل أو الإنجاز استعمل كثيرا من طرف علماء النفس و غيرهم من الباحثين، ويدل المصطلح على اكتساب الفرد لمهارات فكرية أو غيرها في مجال معين نتيجة قيامه بأنشطة معينة، أو نتيجة مروره بتجارب خاصة (مولاي بودخيلي محمد:2004، 325)، وهو الثمرة التي يحصل عليها المتعلم أو الطالب خلال فترة تكوينية في شكل برنامج دراسي معين.
و يتمكن هذا الأخير من الحصول على هذه الثمرة عن طريق اختبارات معينة تسمى باختبارات التحصيل، تكون معدة من طرف المدرسين و القائمين على هيئة التدريس.

و يقاس التحصيل الدراسي بما يعرف حديثا بالاختبارات التحصيلية والتي ترتبط بالمواد الدراسية بطريقة مباشرة، و تعتبر وسيلة للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة كمؤسسة تعليمية و تربوية و اجتماعية، كما يتم قياسه في مختلف العلوم. في ضوء ما تحصل عليه الإدارة المدرسية في صورة تحصيلية شاملة عن المتعلم، يمكن توجيهه تعليميا نحو الدراسة المناسبة، و معرفة المستوى التحصيلي للمتعلم في مختلف المواد الدراسية، التي تساعد في التنبؤ بمستوى التحصيل في هذه المواد في المراحل التعليمية التالية.(عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون: **1996، 95)** و يعتبر هذا أساس من أسس التوجيه التعليمي.

الإصلاح:

- إن الإصلاح عند "بيرش": "هي محاولة فكرية أو علمية لإدخال التحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبيئة أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو غيره." كما يرتبط مفهوم التجديد التربوي عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة من هذه المصطلحات والمفاهيم،

الإصلاح، التغيير، الابتكار، الاختراع، التحديث، الاستحداث (حسن حسين البيلاوي 1988. 9 .10).

و تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير والاختراع تتداخل فيما بينها، وقد يحدث تطابق في استعمالها في كثير من الأحيان، فالكلام عن التجديد يقتضي الكلام عن التغيير و التحديث والتطوير والإصلاح باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها البعض و من الصعب الفصل بينهما، فالمصلح التربوي قد يكون مجددا أو مبتكرا و داعية للتغيير والتطوير والتحسين والتجويد...و غيرها (شبل بدران ،جمال الدهشان . 2001 .14).

وكذلك التجديد التربوي يختلف في بعض جوانبه عن الإصلاح التربوي، و الذي نعني به ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي على المستوى الكبير، أو تلك التغييرات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية، و البنية التعليمية، التي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى و الفرصة التعليمية و الاجتماعية- أو في أي منهم – في نظام التعليم القومي في بلد ما (محمد منير مرسي 1996. 90).

فالتجديد التربوي يعرفه البعض بأنه تغيير محدد مقصود و جديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحديد أهداف النظام التعليمي، في حين يعرفه البعض الآخر بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على انه جديد، أو هو أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية التعليمية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي و طرق التدريس والكتب المدرسية ... و غيرها، و قد يكون التجديد التربوي متمثلا في تطوير أفكار و طرائق جديدة في التربية والتي تختلف عن الممارسات القائمة (محمد منيرمرسي .1996 .9.)

العملية التعليمية:

إن مشكلة السياسة التعليمية غالبا ما تتمثل في الضبابية و عدم الوضوح و خاصة في منظومات الدول العربية ومنها الجزائر على سبيل المثال، الأمر الذي يضطر واضعي الإستراتيجية في التربية إلى الاعتماد على الخبرة الشخصية أو السياسات الضمنية التي تتجلى عن طريق الممارسة للعمل التربوي، كما ورد في تقرير مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية أن " اضطراب الدماغ المغذي للعملية التربوية بكاملها، يعني غياب الفلسفة التربوية" (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم 1995. 92).

و "نتيجة لذلك أصيبت السياسات التربوية بدورها بالخلل و الضياع في كثير من الأحيان، ذلك أن السياسة التربوية السليمة ينبغي أن تنجز من خلال فلسفة تربوية يتم وضعها على أسس صحيحة، استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية لأي بلد. وهذا أمر قل ما نجده في البلدان العربية بسبب غياب الفلسفة التربوية و الاجتماعية أو غموضها أو عزلتها عن مجرى السياسة التربوية و العملية التربوية بأسرها" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1995 94).

مفهوم العملية التعليمية:

نعني بالعملية التعليمية في مجال البحث، كل تأثير يحدث في الأشخاص و يهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الأخر، ويتضمن هذا التحديد في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص، استثناء مختلف العوامل الفيزيائية و الفيزيولوجية و الاقتصادية التي تؤثر على سلوك الأفراد مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في سلوك الأخر بفضل وسائل تصورية معقولة أي بالطريقة (Gage1977.34) التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد وهو ما يمثل تعريفا تحليليا للعملية التعليمية "Hough et Duncan " وهي العملية التي كان ينظر إليها كل من هوك و دون على أنها تمثل نشاطا يتضمن أربعة مراحل يمكن إيجازها في النقاط التالية :

- المرحلة الأولى تنظيمية يتم فيها تحديد الغايات العامة و الأهداف الخاصة كما يتم فيها أيضا اختيار الوسائل الملائمة.

- المرحلة الثانية يتم فيها تطبيق استراتجيات و انجاز تقنيات تربوية داخل القسم .

- المرحلة الثالثة يتم فيها تحديد وسائل القياس لقياس النتائج وتحليل البيانات .

- المرحلة الرابعة يتم فيها تقويم المرحلة كلها و ذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي (نفس المرجع السابق).

كما ورد في تعريف العملية التعليمية ل(ر.ليجاندار، R.Legendre 1988.36.) أن ظاهرتي التعلم والتعليم تتحدد انطلاقا من العمليتين التاليتين :

- الأولى عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات و تطوير الاتجاهات كما انه يتم حصول تغيير دينامي داخل الفرد، يتقبله عن رضا وطواعية و عن رغبة في التطور، يؤدي إلى تشكيل تمثلاته وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، ويكون لهذه التصورات قدر من الانسجام و الثبات، وذلك انطلاقا من إدراكه و استقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية الناجمة عن تفاعل المعطيات الداخلية و الخارجية وعن وعيه بمحيطه .

- أما الثانية فهي نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله إنها مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم و يجري استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي .

و التمييز بين الظاهرتين يقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كل منهما و ليس على وضع فواصل نهائية بينهما، ذلك أن التعلم هو مجموعة المواقف والأحداث المعلنة و المخططة التي تسمح بتعزيز التعلم و تنشيطه لدى الإنسان (ر.ليجاندار36،1988).

الأهداف التعليمية :

ورد في أحد التعاريف للأهداف كالتالي :"إن الهدف في مجمله يعني الغاية أو المرمى، أو الغرض، أو البغية أو القصد الذي نسعى للوصول إليه "(علم الدين عبد الرحمن الخطيب 1997. 101).

- كما يعرف برسيا الهدف بقوله "هو التخطيط للنوايا البيداغوجية و نتائج سيرورة التعليم " (برسيا 1979. 186) .

- أما جرولند فيقول: "أن الهدف هو عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة "(محمد شارف سرير و آخرون 1995. 11).

كما تُعرّف الأهداف حسب المستويات التي اختلف في تحديدها الكثير من الباحثين، فاستعمل بعضهم الأهداف العامة للتعبير عن الغايات و منهم (ليتان خوي 1981. 44). و الذي يعرف الغايات بأنها " تلك القيم و المعايير التي يحددها فلاسفة و مربو مجتمع ما. وهي مرتبطة بعصرهم و ظروفهم التاريخية و الاجتماعية التي تثبتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي و يمكن أن تظهر على نوعين:

صريحة: في الدساتير و الخطب و التشريعات.

ضمنية: تُستنتج من ملاحظات الواقع و الممارسات الميدانيةً.

وفي نفس المستوى تعرّف الأهداف كالتالي "المنظومة التربوية جزء لا يتجزأ من المجتمع، وكل مجتمع ينتظر من المدرسة أن تسعى إلى إيجاد نمط من المواطنين يتماشى و فلسفة ذلك المجتمع، و أخلاقه و معتقداته و نظامه السياسي و الاقتصادي ... وهذا النمط المراد تحقيقه يتجلى من خلال الأهداف المرسومة "(محمد الطيب العلوي 1982.233) .

أما التعاريف بحسب المستوى الأخر فهو الذي يمثل المرامي التي تشير إلى الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبِّرة عن السياسة الرسمية للدولة وهي اقل شمولية من الغايات و تميل نسبيا إلى التحديد، وتكون ذات مدى اقل مما هو عليه في الغايات ،لأنها تحدد مقاصد تنظيم معين كقطاع الصحة و الإدارة العمومية و قطاع التربية وهي

عبارات اقل عمومية و أكثر وضوحا من الغايات التي تظهر على مستوى التسيير التربوي، أين تُحدّد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخطط العمل .وفي برامج مقررات تحدد ملمح التلميذ" (D'Hainau1985.110t) .110

وعلى مستوى الأهداف العامة دائما يرى "ليتان خوي " أنها عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم و التحديد، وتصف السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم، بعد تدريس مادة دراسية أو مقرر دراسي معين، تضعه السلطة المخول لها صلاحية بناء المناهج، و تأليف الكتب المدرسية ،لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي ،و تكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد .و تعرف على أنها وصف لمجموعة من السلوكات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته (ميجر 1971 .5).

أما المستوى الثاني والذي يضم الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية، فالأولى تعني عند محمد الدريج، أنها الأهداف المصاغة بعبارات واضحة و محددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه عند التلميذ، و عن المهارات القابلة للملاحظة و التي سيملكها في نهاية التعليمً (محمد الدريج مرجع سابق)، أما الثانية وهي الأهداف الإجرائية وتعرف بأنها صياغة تصف نتيجة مقصودة للتعلم، و توضح ما سيملكه المتعلم حين يبين بوضوح تحقيقه للهدف (ميجر 1971 .07). ونفس الهدف يعرِّفه(**بلووم**) في كتابه تصنيف الأهداف التربوية "بأنه صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة ،المرتبطة بمجال محتوى محدد"

- أهمية تحديد الأهداف التعليمية:

لقد أدرك علماء النفس والتربية أهمية الأهداف التعليمية و الدور الذي تلعبه في العملية التربوية، حيث يرى جانييه أن وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، لأن عملية تحديد الأهداف مهمة للمعلم والمتعلم على حد سواء وترجع أهميتها حسب التصنيف الذي أعده في إطار نظرية التعلم إلى :

1- تعتبر الأهداف التعليمية الموجّه الرئيسي للمعلم و المتعلم على حد سواء، إذ يجب على كل منهما أن يكون على بينة من أهداف هذه العملية، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموا و كيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم، وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم.

2- تزود هذه الأهداف التعليمية المعلم بمؤشرات لاختيار مادة التدريس و أسلوبه و الأدوات اللازمة له، وذلك ما يشير له العديد من الباحثين في المجالات التربوية إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف في المرحل التعليمية المختلفة أمر مهم جدا لأنه يسهم في رفع تحصيل الطلبة بحسب نوع الهدف والحاجة التي يحققها لدى الطلبة (ابودرين وطوماس، 1996 .103، 206) .

3- للأهداف التعليمية أهمية تجنب العشوائية في عملية التعليم و التعلم وتساعد المعلم في وضع خطة زمنية لتدريس المناهج، وبذلك فان العمومية في الهدف يجب ألا يؤدي إلى الخلاف على مضمونه، فالخلاف يؤدي إلى متاهات تربوية مختلفة ومثال ذلك تفسير القائمين على تنفيذ هده الأهداف كل حسب وجهة نظره أو اجتهاده الخاص، الذي يتأثر على الأغلب بالإيديولوجيات التي يتبناها (ابوحطب فؤاد، صادق آمال، 1977).

4- توفر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل، بحيث تكون الأهداف وسطا بين التعميم الواسع والتخصيص المحدد، فلا تكون بعدد المئات أو الآلاف بحيث يصعب التعامل معها، ولا تكون غامضة بحيث لا تؤدي إلى خطة واضحة (عطية، 1970).

5- الأهداف التعليمية تساعد على توفير القاعدة التي يجب الانطلاق منها في العملية التقويمية لكي تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية التعلم في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم، وكلما كانت الأهداف التربوية العامة اقل عددا وأكثر وضوحا كانت التربية أكثر فاعلية وإنتاجا. وكلما كانت هده الأهداف كثيرة العدد فان التربية ستعجز عن تحقيقها إما لعجز في الإمكانات المادية أو لعجز في الإمكانات البشرية أو لعدم استطاعة الطلبة استيعاب هذه الأهداف جميعا، نظرا لكثرتها وتداخلها معا، مما يسبب

الإرباك والخلط عند المتعلم، فيصعب عليه الاختيار بين عدد كبير من الأهداف وخصوصا إذا كانت تتصف بالعمومية وعدم الوضوح (عدس، 1995).

6- كما أن الأهداف تساعد على تنظيم و توجيه جهد المعلم نحو ما يتوقع منه فعلا، ويساعده على توجيه أنشطته و أساليبه نحو الأهداف الحقيقية لعملية التعليم والتعلم.

7- إن الأهداف التعليمية تزود المتعلم بمؤشرات توجهه أثناء التعلم كما تعطيه فرصة واضحة لان يقوم بتقويم نفسه بنفسه، كما توفر الأرضية التي تنطلق منها العملية التعليمية إذ لابد من تقييم سواء كان تربويا أو غير تربوي فالتقويم يبين مدى كفاءة العمل وفاعليته (عبد الهادي، 2000).

8- كما أن تقويم تحصيل المتعلمين و معرفة نقاط الضعف و القوة لديهم يمكن الاعتماد عليه من اجل تقويم المعلمين.

التقييم في العملية التربوية :

إن التقييم ضروري بالنسبة لعملية التعليم لأنه يعتبر أحد المداخل الرئيسية لتطوير المنهج و تحسينه، حيت يساعد على الكشف عن محاولات جيدة في توضيح الأهداف و المرامي المطلوبة و مدى إمكانية تحقيقها، كما تتحول عملية التقييم إلى أداة سليمة إذا كانت قائمة على أساس علمي و بعيدا عن التحيز و المجاملة لكشف مواطن القوة أو الضعف ليتم تعزيزها أو علاجها.

كما تتجلى أهمية التقييم في تقديم مقياس علمي يتم بمقتضاه الوقوف على الحقائق التي يمكن أن تتخذ أساسا لمعرفة حاجات المستقبل ووضع الخطط اللازمة ثم القيام بتنفيذها و حتى تتحقق هذه الأهداف يجب أن تستند على الشمولية و الاستمرارية .

لماذا نقيم التعليم العالي؟ سؤال يطرح في مناسبات و ملتقيات و دراسات المناهج الدراسية بالجامعات و المعاهد من طرف الأساتذة و الباحثين و الطلبة و المربين قصد إعادة النظر في المحتويات و البرامج و الكتب المدرسية التي قررت للطالب في تلك المؤسسات التربوية من أجل الوصول إلى حلول تربوية أو إلى الأهداف و الغايات التربوية و حتى يكون التقييم وسيلة لتعديل التعليم و نوعيته وبالأخص في هذا المعنى (Claude Thelot 14.2003).

وتقييم التعليم ليس حكرا و حكما مطلقا على التعليم الجامعي وأساتذة هذا التعليم، بل على العكس من ذلك هو تقييم للتعليم و وسيلة لتعديل نوعية التحصيل و التعليم على مستوى الطلبة وكذلك نوعية الشهادات (نفس المرجع السابق.15). وفي القديم كان التقييم هو إصدار أحكام تقييميه على الظواهر و الموضوعات و الأشخاص وكان يعتمد في غالب الأحيان على الحدس، وتؤسس أحكامه على الإدراك؛ وتطور التقييم بتطور المعرفة و أصبح مقياسا للعمل العلمي و أحد الأعمدة التي تستند عليها التخصصات المختلفة لتحقيق أهدافها، و التقييم في الميدان التربوي الحديث تطور تحت تأثير حركات عديدة وبالتالي فطبيعة التقييم تتضح أكثر مع مدى اهتمام الخبراء به ويتجلى كل ذلك في التعاريف المختلفة .

إذا اعتبرنا التقييم أحد المكونات الأساسية في المنهج المدرسي مثله مثل الأهداف، المحتوى، الطرائق، النشاطات، فان للتقييم أنواع مقسمة إلى ثلاثة أقسام على أساس علاقتها الزمنية وهي:

ا – **التقييم التشخيصي** : يزود مقيم المنهاج بمجموعة من المعلومات و البيانات حول مستويات المتعلمين عن طريق الاختبارات، ويكون مصدر المعلومات و البيانات المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية أو أولياء الأمور و قد يكون مصدرها أيضا بعض مؤسسات العمل و الإنتاج في المجتمع وقد يرجع إلى هذه المصادر كلها و خاصة إذا كان الأمر متعلقا بعملية تقييم المناهج الدراسية.

ب- التقييم التكويني أو البنائي: يهدف إلى تصحيح المسار حيث يزود المدرس و المتعلم معا بالتغذية الراجعة إلى أخطاء المتعلم و مستوى تحصيله ومدى تحقيق الأهداف المسطرة ،كما يبين لكل من المعلم والتعلم جوانب القوة وجوانب الضعف ،فيحدد كل منهما الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، و تعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناولها أو أساليب التدريس المتبعة و يعد هذا النوع من التقييم أداة في تطوير المناهج وتحسينها، لأنه يحقق استمرارية التقييم التكويني و يساعد على تحسين المنهج و توجيهه إلى المستهدف منه .

ج- التقييم التجميعي أو التحصيلي: هي عملية الوقوف على ما يحقق من الأهداف التي حددت للمنهج ،وهو أكثر شيوعا يستعمل في تحصيل التلاميذ باستخدام وسائل الاختبارات المتعددة .ويفيد هذا النوع من التقييم تقدير مدى كفاءة المنهج المدرسي المقدم ،وتقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي وضع من اجله هذا المنهج ، ويزودنا بأساليب لوضع الدرجات أو التقديرات للمقرر أو المنهج .

التقويم التربوي:

يعتبر التقويم أحد أركان العملية التعليمية إلى جانب الأهداف التربوية و البرامج و طرائق التدريس ولذا "فإن التقويم التربوي بصورته العامة و الخاصة يعد عاملا أساسيا لعملية التطوير و التحسين و التعديل و الإضافة و الحذف فيما يتعلق بالعملية التعليمية، إذا أريد لتلك العملية تحقيق الأهداف المرجوة منها"(علي الزهراني 1999. 113)، وحتى يصبح المجتمع قادرا على أن يوفر لنفسه اكتفاءه الذاتي من جميع نواحي متطلبات الحياة، وعلى خلق الاستقلالية من حيت موارد عيشه و بناء أفراد قادرين على رفع التحدي. فمن الضروري إيجاد نظام تربوي جيد وكفيل بتحقيق التوازن في المجتمع، فذلك يمثل" أسلوبا نظاميا يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التعليمية برمتها" (حتروبي محمد صالح 1999. 89)

و تعريف كلمة التقويم لغويا لها معنيين واحد هو إصدار حكم قيمة عن الشئ، والأخر يتمثل في التعديل و إصلاح الاعوجاج، أما اصطلاحا فالشائع أن التقويم التربوي حاليا مقتصر على عملية التنقيط لدى المتعلم أثناء الامتحان، وحديثا كثرت الكتابات و الدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي، حيت شهد تعاريف متعددة أين تجسدت فيها تصورات و أفكار خبراء وعلماء التربية و التعليم. وجاء تعريف"تايلور للتقويم" بأنه عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية (مصطفى رجب 1995. 9).

و في عملية التدريس يعرف التقويم التربوي على أنه " تعيين قيمة أو كفاية التدريس أو حصيلته و هو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين حكم في قيمة أو كفاية حادثة أو سلوك أو عامل تدريسي بالمقارنة بمعايير كمية نوعية " (محمد زياد حمدان 1984. 26).

حيث يمكن تعريف التقويم في العموم بأنه عملية معرفة مقدار النمو الذي تم إحرازه في مشروع معين، أو معرفة مدى نجاح المؤسسة أو الفرد في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، فالتقويم إذا في صورته العامة هو العملية التي يتم فيها إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات (فؤاد سليمان قلادة 1972. 229).

و مفهوم التقويم خضع هو أيضا كغيره من المفاهيم و المصطلحات لتطورات عديدة حيت يرجع تطور مفهوم التقويم التربوي إلى الكثير من العوامل منها (الدمرداش عبد المجيد سرحان 1974. 99. 111):

- تطور العملية التعليمية من حيت أهدافها و محتواها وأساليبها و طرقها و وسائلها.
- تطور نظريات التعليم و التعلم و تطبيقاتها المختلفة .
- استخدام المنهج العلمي في جميع الأنشطة البشرية بما في ذلك العملية التعليمية.
- تقدم علم الإحصاء و الاختبارات والمقاييس.
- تطور التقنيات الحديثة و المعينات التربوية و الوسائل التعليمية.

كما أن بعض الباحثين و المربين في مجال التربية يرجعون هذا المفهوم إلى غيره من المفاهيم الأخرى نظرا لاختلاف العصور و البيئات و الأفراد و ذلك لأن " مفهوم التقويم شأنه شأن أي مفهوم أخر يخضع في تحديده للإطار المرجعي و الخلفية الماضية للمعرفة " (محمد غزت عبد الموجود 1974. 123).

و جاء في تعريف آخر للتقويم بأنه " العملية التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في المجال التطبيقي" (دايفيد هاميلتونDavid Hamilton . 1976. 92).

-أهمية التقويم :

هي الوسيلة و الطريقة التي يلجأ إليها المربون و كل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فاعليتها و جدواها، كما تتجلى تلك الأهمية في أنها إستراتيجية عامة للتغير التربوي لأن السياسة التربوية ممثلة في القيادة التعليمية و هي بصدد اتخاذ القرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية، و عن الظروف المتاحة، و مدى توفر الطاقات البشرية المدربة و غير ذلك من المعلومات التي يحتاج إليها صانع القرار حتى تتضح أمامه التغيرات والبدائل. و يتمكن من اتخاذ قرار أفضل من أجل تحسين العملية التعليمية و تطويرها(محمد عزت عبد الموجود 1987. 152. 153).

و تختصر أهمية التقويم التربوي عند محمد هاشم فالوفي في النقاط التالية: (محمد هاشم فالوقي).

أ- الكشف عن حاجات التلاميذ و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة، والتي تساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيا.

ب- معرفة فهم التلاميذ لما درسوه، و مدى استخدامهم لهذه المعلومات و المهارات و القيم السلوكية، و معرفة مدى نمو التلميذ و نضجه في حدود استعداداته و إمكاناته.

ج- تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ و المعلمين و المدرسة على حد سواء. و العمل على تدليلها لتحسين العملية التعليمية.

د- تشخيص نواحي القوة أو القصور، و تحفيز التلاميذ على التعلم و الوقوف على أسباب نجاحهم، و الكشف على التلاميذ المتأخرين دراسيا و الوقوف على أسباب تأخرهم.

ه- الارتباط بالأهداف التربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التلاميذ و الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، و الأهداف السلوكية التي يحاول المنهج التعليمي و المحتوى الدراسي تحقيقها كأحد نتائج التعلم.

و- القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة و التوجيه بل و خلق الوعي و الإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ و فهمها و التكيف معها.

- الأسس العامة للتقويم:

إن التقويم التربوي يرتكز على جملة من الأسس العامة يجب مراعاتها و توفيرها في عملية التقويم لتكون ناجحة و هادفة وهي:

أ- الارتباط بالأهداف:

أن ترتبط عملية التقويم التربوي بالأهداف العامة للمنهج التعليمي، لأن عدم الارتباط بالأهداف يجعل عملية التقويم غير صادقة و غير مفيدة و لذا الارتباط بينهما يكون كبيرا كلما كانت النتائج مفيدة و صادقة و العكس صحيح .

ب- الملاءمة:

و المقصود بالملاءمة أن تكون وسائل وأدوات و أساليب التقويم مناسبة وملائمة لإمكانيات و ظروف و قدرات و طبيعة جوانب الشيء المراد تقييمه، حتى تسهّل هذه الأدوات إظهار الفروق الفردية.

ج- الشمول:

أن يكون التقويم شاملا لكل نواحي نمو التلاميذ، مغطيا لكل جوانب النمو لدى التلاميذ فلا يقتصر على جانب واحد، و لا يهتم بهدف دون غيره، و أن يراعي كل العناصر المشكلة لعملية التقويم من جوانبه الشخصية و الثقافية والاجتماعية والفسيولوجية و الانفعالية و الروحية، مع التكفل بالأهداف التربوية المرغوبة من معارف و مهارات وقيم و اتجاهات، و أن يقتضي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم و معلم و محتوى و كتاب و وسيلة و نشاط و مبنى مدرسي (محمد هاشم فلوقي 1998. 194).

د- الاستدامة:

إن الاستمرارية في العملية التقويمية مؤكدة طوال مدة الدراسة و على مدار السنة، وذلك بغية مساعدة المعلم و التلميذ على معرفة مدى تحقيقهم لأهداف العملية التعليمية و الوقوف على أسباب النجاح أو الفشل.

"إن التقويم الحديث مبني على مبدأ الاستمرارية من بداية الفعل التعليمي إلى نهايته، و العملية التربوية في حاجة إلى تقويم مستمر في بداية انطلاقها و أثناء سيرورتها و عند انتهائها، و عليه فإنها بحاجة إلى ثلاثة أنواع من التقويمات، تقويم يكون في بداية الفعل و يقصد بتقويم تشخيصي، تقويم في وسط الفعل التعليمي و يقصد هنا بالتقويم التكويني أو البنائي، تقويم في نهاية الفعل التعليمي وهو التقويم ألتحصيلي (غريب العربي 2007. 48).

ه- التنوع :

فيه تستخدم مجموعة المعايير و الأساليب و الوسائل و الأدوات التي تكمل بعضها البعض، و تعطي نتائج أكثر مصداقية و نجاعة فيما يتعلق بالأشياء ذات العلاقة بالسلوك الإنساني كالتعليم مثلا (محمد هاشم فالوقي 1998. 194).

الفصـل الثالث

الجامعة الجزائرية وإصلاحات التكوين العالي

- أولا: الجامعة الجزائرية
- ثانيا: إصلاحات التكوين العالي

أولا: الجامعة الجزائرية

1-التعليم العالي بالجزائر عهد الاحتلال:

يرجع تأسيس التعليم العالي بالجزائر منذ أن دخل المستعمر الفرنسي سنة 1830 من بوابة بلدة سدي فرج، حيث يرجع هذا التأسيس بعد سنتين من نزول الجيش الفرنسي بسيدي فرج، وتشكلت آنذاك أول مؤسسة فرنسية للتعليم العالي (محمود عريبة، 2001 : 148).

وفي نفس تلك الفترة وردت تعليمة إدارية فرنسية صادرة في 10جوان 1833 جاءت على لسان وزير الحرب الفرنسي آنذاك يسمح للطلبة و اليهود والأوروبيين وغيرهم من المتواجدين في الجزائر المستعمرة، بمتابعة و مزاولة دروسهم في المدرسة الجديدة للطب العسكري.

وبعد ثلاث سنوات وبالتحديد سنة 1836 تظهر إشاعات عن إصدار أوامر من أجل إغلاق هذه المدرسة الحديثة النشأة؛ وفي انتظار مسار تحولات التعليم العالي في تلك الحقبة كان الصراع قائما بين القادة الفرنسيين في التفكير عن فتح أو غلق مثل هذه المؤسسات العلمية وفي 07 سبتمبر 1848 يوصى بهيكلة إدارية لمؤسسات التعليم العالي الفرنسي بالجزائر. وأصبحت منطقة الجزائر دائرة أكاديمية تخضع كبقية الدوائر المتواجدة في الجمهورية الفرنسية من الناحية الأكاديمية للدراسات , إلا أن البعض رأى في ذلك العهد أن الضغط أصبح مركزا على الجزائر فقط , حيث ظهرت إعادة الهيكلة في ثلاث مناطق مصنفة على مستوى القطر الجزائري آنذاك ، والذي كان تحت مظلة الاستعمار. وفي سنة 1850 أنشأت ثلاث مدارس إحداهن بقسنطينة شرق الجزائر المستعمرة , والأخرى بتلمسان أقصى الغرب الجزائري، و الثالثة كانت متواجدة في مدينة الجزائر بوسط البلاد وكان التدريس فيها متمركزا في القانون الإسلامي المخصص لتكوين أعوان الثقافة وإطارات العدالة و إطارات التدريب العمومي .

و من الجدير بالذكر أن **Boudens** الطبيب المفتش للصحة وعضو مجلس الطب العسكري كان قد صرح سنة " 1853 ، بأنه حان الموعد الملائم لإعادة تنظيم التعليم الطبي في الجزائر ". وحتى يأخذ التعليم مكانة في الجزائر الفرنسية , كان لزاما على الجزائريين آنذاك وأبناء المعمرين المتواجدين في الجزائر الانتظار حتى يستقر وضع التعليم ويكون نظاميا بشكل مستمر وغير متذبذب فأصدر مرسوم ا لصالح هذه الفئة المتعطشة للعلم و المعرفة في 04ا وت 1857 ، يقضي بتأسيس طور التعليم العالي بشكل حقيقي. وجاء كل ذلك نتيجة لزيارة قام بها للجزائر وزير الح رب الفرنسي فالون "**Vaillant** " ولاحظ " خلالها الاستعداد القوي الملاحظ لديه من أهالي البلد للطب العملي الجراحي " كما قام بمعاينة المؤسسة و المدرسة الجديدة للطب " المؤسسة موجودة فعلا , والتي لم يكن ينقصها شيء سوى التجسيد و التفضل بإصدار مرسوم من طرف سيادة الوزير (محمود عريبة 2001 :150).

2- مدرسة الطب :

هي مدرسة تكوين الطب العسكري الأولى في العهد الاستعماري في الجزائر بدأت نشاطها في الجزائر العاصمة أو ما سمي في تلك الفترة بالجزائر الوسطى سنة 1833 م وكان يشرف عليها عسكريون في التدريس والتدريب وذلك بمستشفى باشا (أبو القاسم سعد الله 1954 .250) ، ولم يكن مرسوم 04أوت 1857 السالف الذكر الدليل الوحيد لتجسيد واقعية تأسيس مدرسة الطب بقطاع التعليم العالي بل كذلك صدور مرسوم 22أوت 1854 المتعلق بنظام مؤسسات التعليم العالي، ورغم تسيير هذه المؤسسة الطبية بالجزائر من طرف مقاطعة كلية الطب والمدرسة العليا للصيدلية بمونبلييه Montpellier (فرنسا) في نظام الامتحانات؛ إلا أن دخول القرار المؤرخ في 18 نوفمبر 1859 دُعِّم بخطاب العميد " **دولاكروا** " " **Delacroix**" (محمود عريبة 2001 :152).الذي أبرز فعالية المدرسة الطبية بالجزائر " ، مؤكدا أن مدرسة الجزائر تتميز عن المدارس الفرنسية بتشكيل أفراد أو أشخاص من الطلبة إلى جانب التلاميذ الفرنسيين الذين يأتون للجلوس في قاعات الدراسة مع أفراد الشباب من

مختلف الأمم الذين يشاركون شعب الجزائر دراستهم عن قريب و ذلك بفضل الإجراءات الخاصة المتخذة. وبالتالي فإن أهالي البلد يستطيعون الاستفادة من المدرسة الجديدة ومن كل الدراسات أو التعليم الذي توفره لهم ولذا ما على العرب إلا التفرغ لتقبل دراسة أو تعليم الطب (محمود عريبة 2001 : 152).

لا شك أن هذه المحطات التاريخية التي وردت في تلك المراسيم عن مدرسة الطب غداة الاستعمار لدليل واضح على وجود برامج تدريسية للطب، و إثبات قاطع على وجود طلبة أوروبيين يدرسون و يمتحنون و يتوّجون، وبجانبهم فئة قليلة من المسلمين، وبموجب مذكرة لوزير الحرب الفرنسي سنة 1833 م تم قبول الطلبة الاتراك والجزائريين المسلمين بمزاولة الدراسة في تلك المدرسة إلى جانب الفرنسيين وكانت هذه الدراسة تقتصر على التشريح و الفزيولوجيا.

وبعد مرور سنوات على إخضاع المدرسة لضباط التدريب العسكري، وُضعت هذه المدرسة تحت اشراف كلية الطب، وذلك بموجب القانون المؤرخ في 20 .12 .1879 م والمتضمن إنشاء المدارس العليا بمقاطعة الجزائر، التي كانت تابعة في التقسيم الدراسي إلى فرنسا؛ وبموجب القانون المؤرخ في 30 .12 .1909 م تم تحويل هذه المدرسة إلى كلية الطب والصيدلة بالجزائر .

3- مدارس للعلوم والآداب و الحقوق :

إن إنشاء وتأسيس مدارس عليا شبيهة في قيمتها العلمية بنظيراتها في فرنسا واعتراف بعض الفرنسيين بأهمية وجود مثل هذه المؤسسات التعليمية، فسح المجال لاستكمال تدريس العلوم وتدعيم هذه المؤسسة الطبية بتزويدها بفروع للآداب والعلوم والحقوق وذلك ما جاء على لسان العميد الفرنسي " **دي لاكروا** " " **Delacroix** " الذي أكد أنه قريبا سيمكن فتح مدرسة للطب وسيتم تدعيمها بمدرسة تحضيرية لتعليم العلوم والآداب(كلمة العميد "دي لاكروا ")(محمود عريبة 2001 : 153). كما أن عمداء فرنسيون عملوا على متابعة التعليم في الطرف الآخر خارج فرنسا ، وتعاقبوا على

زيارة مثل هذه المدارس ودعموها بالنصوص التشريعية والقانونية، وها هو العميد "دوسا لف "" **Desolve** يؤكد من جانبه على طبيعة الاحتياجات التعليمية الخاصة بالجزائر مؤكدا " **أن** هناك مجتمع له تكوين غير ضعيف يمكنه أن يحصل على رزقه, لن يمكنه أن يرتقي إلى مستوى تعليم ودراسة متينة مقارنة مع المهن أو الحرف الحرة, لكن بفضل العلوم التي توضع في متناوله ستمثل بالنسبة له أداة مربحة في الحين" (محمود عريبة 2001 :153) .إن العميد الفرنسي دولا كروا فتح أبواب الدراسة لتعليم العلوم والآداب زيادة على تعليم العلوم الطبية. وقد تلاه بعد ذلك " دوصولف " في التلميح في إحدى التصريحات بفتح المجال لمثل هذه الدراسات في الجامعة الفرنسية ، وبدأ الاهتمام كذلك بتدريس القانون منذ عام 1857 م لاعتبارات تاريخية مرتبطة بالفترة الاستعمارية، حيث سعت الإدارة الفرنسية إلى صياغة القوانين والنظم التي سيخضع لها المجتمع الجزائري ، وبعدها شرعت هذه المدرسة بإعطاء دروس ليسانس وذلك بموجب المرسوم المؤرخ في 26 -08 -1857 م وحينها تحولت المدرسة إلى كلية الحقوق والقانون.

4- نشأة الجامعة بالجزائر :

يرجع البعض نشأة الجامعة في الجزائر إلى سنة 1851 وكانت ممثلة في مستشفى مصطفى باشا, واهتمت الجامعة في تلك الفترة بتدريس الطب وبالأخص علم الأمراض و خاصة منها غير المعروفة (خالدي مسعودة 2001 .42) وبالتالي فإن الجامعة الفرنسية كانت متواجدة في الجزائر منذ 1877 وذلك بغرض تكوين أبناء المستعمر و تحديدا في الاختصاصات التي كانت تدرس الطب والحقوق والآداب و الفلسفة.

واستمر التعليم والتكوين الفرنسي في الجزائر إلى غاية مرحلة الاستقلال، " التي ترمز إلى بداية التعليم الجامعي الحقيقي بالنسبة للجزائريين، إذا لم يكن في الجزائر غداة الاستقلال إلا جامعة واحدة بنيت سنة 1877م وأعيد تنظيمها سنة 1909م "

(غيات بوفلجة 2002 .109) أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو مورث عن المستعمر الفرنسي إذا كانت الجامعة مقسمة إلى كليات هي :

1 - كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

2 - كلية الآداب و العلوم الإنسانية.

3 - كلية الطـــــب والصـــــيدلـــة.

4 - كلية العلـــــــوم الدقيـــــقة.

ورغم التهديدات المعلنة منذ نزول الجيش الاستعماري بالجزائر للتضييق على التعليم العالي بالجزائر، إلا أن النتائج و الدفعات المعلنة في مناسبات تسليم الجوائز مع نهاية كل تخرج، أعطت الصبغة الشرعية لميلاد وتعدد الدراسات من الطب والعلوم و آداب وحقوق، فأصبح الإجماع يطالب بوجود جامعة تضم الكليات الأربع في 03 نوفمبر 1887 تحت رئاسة العميد الجديد "جون ماري .**Recteur Jean maire**" لكن كل المجهودات التي كانت تبذل من طرف المؤسستين لمثل هذه المدارس والكليات قوبلت بإجراءات تثقل الانطلاق السليم وانتظرت الجامعة السنوات المتتالية و المتوالية حتى مشروع 1909، الذي جسد واقع إعادة تنظيم وإنشاء جامعة بالجزائر وتحقيق حلم الساهرين على إنشاء مثل هذه المعالم والمنشآت العلمية ، التي طالما حلم بها الكثير من الأوروبيين المتواجدين بالجزائر أو الأهالي الجزائريين الذين ساعدهم الحظ من أجل مزاولة دراستهم في تلك المؤسسات الفرنسية بالجزائر .

وعليه فإنه انطلاقا من قانون 30 ديسمبر1909 تحقق الميلاد الفعلي ل لجامعة الفرنسية في الجزائر رسميا، ويمكننا أن نلاحظ تطور أعداد الطلبة في العهد الاستعماري من خلال العودة إلى الجدول التالي الذي يبين تطور عدد الطلبة في جامعة الجزائر الفرنسية:

- جدول(1) يبين تطور المسجلين في الجامعة الفرنسية:

السنـــــــة	1880	1892	1900	1905	1909
عدد الطلبة	30	337	862	1035	1605

ولعل الجدول الخاص بتعداد الطلبة في سنة 1962 وهي فترة الاستقلال الجزائري بداية التعليم الجامعي بالجزائر المستقلة يبين الاختصاصات المدرسة آنذاك في الكليات السالفة الذكر(خالدي مسعودة 2001 .43..46).

- الجدول(2) يبين الطلبة الأوروبيين والجزائريين المسجلين سنة 1962 .

التخصصات	عدد الطلبة الأوروبيين المسجلين سنة	عدد الطلبة الجزائريين سنة 1962
الحقوق	1528	179
الطب	741	110
الصيدلة	369	34
الآداب	1157	172
العلوم	762	64

إن الجدول (2) الموضح أعلاه لأعداد الطلبة المسجلين في سنة 1962 من الأوروبيين والجزائريين لهو دليل على استمرارية البرامج الفرنسية في الجامعة الجزائرية واستمرار التدريس باللغة الفرنسية و العدد الكبير من الطلبة الأوروبيين يؤكد ذلك.

5- الجامعة الجزائرية المستقلة:

تعتبر كبقية جامعات العالم القلب النابض الذي يحرك المجتمع ويقود أحداثه و هي منتجة الثروة البشرية الخلاقة والمبدعة في جميع ميادين العلم والمعرفة العلمية والأدبية و النظرية منها والتطبيقية ، وفيها تتوكز الإطارات العليا من أساتذة باحثين حسب التعريف التالي الذي يفيد أنها " مؤسسة تعليمية مختلفة عن غيرها فالطالب الجامعي يقوم أو من المفروض أن يقوم بالبحث عن المعرفة بنفسه واكتشاف الجديد منها بإرشاد الأساتذة وتوجيههم"(سعيد إسماعيل 1982. 12).

وتعرّف الجامعة الجزائرية من الناحية القانونية على أنها " مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي ، وتُحدث الجامعة بمرسوم بناءا على اقتراح من الوزير ويحدد مرسوم إحداثها وعدد المعاهد والكليات التي تتكون منها واختصاصاتها

ويتم إحداث المعاهد أو الأقسام في شكل كلية بمرسوم بناءً على تقرير الوزير الكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي "(المرسوم رقم 543 . 83 .1983. 21..24).

وليس هناك اعتقاد أن بين المجتمع والجامعة فجوة أو نقصا قد يؤدي إلى عدم تحديد رسالة الجامعة، فهذه الأخيرة يجب أن تكون في كل الظروف جهازا متفاعلا تعيش مع المجتمع أماله وأهدافه ، فالجامعة يجب أن تهيِّئ الحلول العلمية للمشاكل التي تصادفه و الرأي العلمي المجرد الذي يجب أن يرقى فوق الاعتبارات المادية والشخصية (عبد العزيز الدخيل 1994 .121) .

كما أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته للجامعة إذ أن الجامعة مؤسسة أوجدها أناس لتحقيق أهداف ملموسة متعلقة بالمجتمع الذي ينتمون إليه هو ، فالجامعة تقدم الجديد من العلم والمعرفة لذا يعتبر خريج الجامعة بأنه الإنسان الذي يستطيع أن يؤدي واجبه بكل إتقان بفضل تكوينه العلمي.

و من خلال التعاريف السابقة نصل إلى تعريف مبسط وموجز عن الجامعة نصفها بمؤسسة تكوين لا تحدد انفراديا أو لوحدها وبطريقة منعزلة عن أهدافها، بالعكس فهي تلتقي وتتقاطع مع المجتمع الذي هو بمثابة الأساس و المرجعية ، من منطلق أنه هو الوحيد الذي يمكن أن يعطيها الحياة و الدلالة الواقعية . فالجامعة إذن مؤسسة تربوية تكوينية تتفاعل مع المجتمع و تستلهم أهدافها منه و تنجب العلم و العلماء و البحث و الباحثين و الإطارات و المؤطرين و المدرسين و المتمدرسين فتصبح القلب النابض للمجتمع كما هو موضح في التعريف ا لموالي:

" تعتبر الجامعة مركز إشعاع و توجيه للمجتمع فيها تمركز الإطارات العليا من الأساتذة والباحثين ومبدعين ومنها تخرج إطارات الأمة و منها تنطلق الحركات الإصلاحية لهذا يمكن اعتبارها قلب الأمة النابض الذي يحرك و يقود أحداثه "(غيات بوفلجة 2001 .109).

و بما أن الجامعة هي المكان الذي تلتقي فيه مختلف التخصصات وكذا الفضاء الذي يحتوي على معاهد و كليات، وفيه يتم التدريب على البحوث، و هي التي تساهم في تكوين الطلبة و تهدف إلى النهوض بالمستوى الفكري و العلمي لأفراد المجتمع من أجل التقدم الحضاري و دفع عجلة التحضر و الرقي إلى شتى الحقول و الميادين المعرفية والعلمية.

وتعتبر الجامعة في مختلف الأنظمة الاجتماعية، المصدر الأساسي للخبرة و المحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب و العلوم والفنون، فمهما كانت أساليب التكوين و أدواته، فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون دائما هي التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية و التطبيقية، و تهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى(محمد العربي ولد خليفة 1989. 117).

6 - مهـــــام الجـــــامعة الجزائرية :

تتمثل المهام الأساسية المنوطة بالجامعة الجزائرية والتي تميزت باتخاذ عدة اجراءات جديدة بعد الاستقلال والتي تمس اصلاح التعليم العالي بداية من تاريخ 14 جويلية 1971م وهي كالتالي.

1 -تساهم الجامعة في تعميم نشر المعارف وعلى إعدادها و تطويرها.

2 -تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد وفقا للأهداف المحددة في التخطيط الوطني.

3 - تضطلع بترقية الثقافة الوطنية.

4 -تساهم في تطوير البحث و تنمية الروح العلمية.

5 -تتولى تلقين الطلاب مناهج البحث.

6 - تقدم كل عمل ممكن لتحسين المستوى وتجديد المعلومات و التكوين الدائم.

7 - تتولى نشر الدراسات و نتائج البحث.

8 – تتولى تسيير ومتابعة أعمال المعاهد و الأقسام التي تتكون منها المصالح التقنية و الإدارية المشتركة و المعاهد الوطنية للتعليم العالي المختلفة.

9 – توفير التعليم لنيل شهادة الليسانس و الدراسات التطبيقية و الدراسات العليا.

10-تحدد عدد الفروع التعليمية و الأقسام التربوية و توزيع عدد الطلبة على الفروع التعليمية في كل قسم أو معهد.

11- تحدد برنامج الدراسات في كل فروع تعليمية بقرار من الوزير(مرسوم رقم 83-583. 1983. 21، 22).

و من مهام الجامعة أيضا تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية و عالم الشغل الذي أصبح يعتبر من أهم وظائف و مهام التكوين الجامعي، حيث يعتبر هذا التحضير ضروري لتسهيل عملية الاندماج المهني لخريجي الجامعة، و تكييفهم للحياة المهنية في سوق العمل المتغيرة، و إعطائهم من خلال البرامج القدرات والكفاءات التي تمكنهم من التكيف مع سوق العمل المتغيرة بسرعة ، و من إنشاء مؤسساتهم الخاصة إذا أرادوا ذلك حتى لا يصبحوا فقط مجرد طالبين للتوظيف، و لكن قادرين على إنشاء التوظيف و العمل. كذلك تزود هؤلاء الطلبة بكل المعلومات والتوجيهات المتعلقة بما يجري في عالم الشغل و سوق العمل، مع إعطائهم كل المعلومات حول مصير تكوينهم في عالم الشغل(عايش محمد زيتون 2000. 31)."

و حتى ننظر للجامعة نظرة أكثر توسعا لمهمتها نختصر هذه المهام في ثلاث طرق تبدو مرسومة وهي:

- نؤكد على الطابع المهني للجامعة حتى يكون لها الأحقية و الشرعية في تكوين الأفراد الذين يتعلمون و يعلمّون.
- أولى المهام بدون شك تشترك مع النشاط الذي يتم على المستوى الفردي الذي يلتقي مع الطابع الجماعي للمؤسسة، بشكل يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الحالية للصفة الفردية.

- في الأخير يجب الأخذ في الحسبان الأبعاد الاجتماعية من أجل تسيير و تحقيق التنمية الإنسانية المستدامة، فللسلوكات الاجتماعية لا تستطيع التكيف في سياق التنمية الاجتماعية أو الجمعاوية (جي فيني Guy Finne 2003. 56).

زيادة على المهام التي ذكرت عن الجامعة هناك مطالبات تتعلق بتوفير هياكل استقبال الطلبة و الأدمغة و الطاقات التي تكون معطلة و غير مستغلة، مع العمل على تقديم برامج الدراسات و فتح تخصصات جديدة من أجل العمل على تنويع المعرفة، فقد تحدث عايش محمد زيتون عن دور الجامعة في كتابه الموسوم أساليب التدريس الجامعي سنة 1995 " ، مؤكدا أنه حتى تقوم الجامعة بالدور الذي يجب أن تضطلع به في خدمة المجتمع، لابد من التخطيط للتقدم العلمي، و الاهتمام بتدريس العلوم و إعداد العلماء و الباحثين، و قياس تأثيرها في المجتمع و دراسة تأثير المجتمع في العلم و التقدم العلمي " (بوزيد نبيل 2000. 263. 264).

و من المهام الأساسية الأخرى التي يجب أن يضطلع بها التعليم العالي، الحرص على تقديم مضامين التعليم و التكوين و ما تفرضه هذه المضامين في وضعها الحالي، من مراجعة لأهدافها العامة والنوعية، و استراتيجيات بنائها، و طرق تبليغها و تداولها، مع التركيز على وظيفتها في علاقاتها مع متطلبات المجتمع و أسواق التشغيل و الاقتصاد بشكل خاص وتكوين الكفاءات العلمية و الفنية التي يتطلبها إنماء الاقتصاد الوطني و تكوين المواطن، و نشر قيم الثقافة و الإبداع الفني و الأدبي و البحث العلمي بأشكاله المختلفة (محسن مصطفى 1999. 36).

وتمثل هذه المهام التي تم ذكرها بشأن الجامعة شكلا من أشكال الإصرار على تطوير سياسة التوجيه من خلال مراقبة الجامعة و معاينتها و متابعتها، و ما الخريطة الجامعية في الجزائر إلا لدليل صادق على مهمة ودور الجامعة في توفير كل التخصصات العلمية على مستوى القطر ، إضافة إلى ذلك سياسة مجانية التعليم و توفير الأماكن البيداغوجية لحاملي شهادة البكالوريا، و إلزام الجامعة على الحرص في تجهيز

المنشآت البيداغوجية لكل مؤسسة جامعية متواجدة على مستوى الخريطة الجامعية. ذلك أن حرمان المجتمع الجزائري من مزاولة دراسته في التعليم العالي إبان الاستعمار الفرنسي دفع القيادة السياسية المكلفة بملفات التربية و التعليم و المربين لتسطير الأهداف الكبرى لتحقيق مجانية التعليم. كما يبقى أيضا تكوين الإطارات العليا و تشجيع البحث العلمي ضمن أهم أدوار الجامعة مع تحديد مستويات معينة و منظمة عوض دعوة الجميع إلى البحث تحت شعار المساواة بين الجميع تخوفا من الاستياء عند الطلبة و الأستاذة من الرداءة وضعف المستوى .و لأن الجامعة في تحول كبير يعطيها توجيها آخر(ماري جان فيليب Marie Jean Philipe 2003. 20)

7- أهداف الجامعة الجزائرية :

لكل مؤسسة جامعية أهداف تسعى إلى تحقيقها وتطويريها باستمرار والجامعة الجزائرية، نعتبرها من المؤسسات الجامعية في العالم التي تحاول تحقيق جملة من الأهداف نتعرض لها فيما يلي:

7- 1 - التعليم الجامعي:

لم يعرف التعليم العالي في الجزائر تفتحا وتنوعا خاصة قبل الاستقلال ، وإنما كان ينمو ويتطور في حيز ضيق من البرامج والتخصصات متمثلا في الحصر الذي فرضه الاستعمار في تعليم الجزائريين للعلوم والذي أدى إلى تنظيم برامج تعليمية هزيلة للجزائريين، فقد كان أقصى ما يمكن أن يسمح به الاحتلال من تعليم للجزائريين هو نوع من التعليم البسيط والمهني فقط، والذي ينحصر في حدود عدة تمرينات لغوية ،ومعلومات مقتضية في التاريخ والجغرافيا بهدف إعطاء الجزائريين فكرة عامة عن تاريخ فرنسا وثرواتها الاقتصادية وقدرتها العسكرية(رابح تركي 1975. 142).

أما بعد الاستقلال فان الجامعات الجزائرية شهدت النور ، وتوسعت وعرفت سياسة البناء والتشييد في شمال الجزائر ووسطها وجنوبها دفعا قويا من أجل تحقيق

أهداف الخريطة الجامعية التي تبين التطور والتوسع في المنشآت الجامعية وتشير إلى ميلاد التخصصات غير المدرسة سابقا، فقد عرف تطور الجامعة المراحل التالية :

7-1-1-مرحلة ما قبل الإصلاح:

وتتراوح من الاستقلال سنة 1962- 1971 وهي فترة إنشاء وزارة التعليم العالي وترتيبها وتنظيمها من الناحية الإدارية وفصلها عن الوزارة المكلفة بالتعليم والتربية وإعطاء وزارة خاصة بها بدلا من الإشراف الذي كان مقرونا بوزارة أخرى وكان النظام البيداغوجي آنذاك استمرار للنظام الفرنسي موزعا في عدة مراحل تدرجية موضحة كالتالي :

ا- **المرحلة الأولى** : تستغرق ثلاث سنوات من الدراسة ، كل سنة تتوج بشهادة مستقلة ثم تجمع هذه الشهادات الثلاث وتتوج بنظام الشهادات يطلق عليها شهادة الدراسات العليا

(Certificats des Etudes Supérieurs) .

ب- **المرحلة الثانية** : تدوم هذه المرحلة من سنة وأكثر يتم التدريس من خلالها على المنهجية و طرق البحث للدراسات المعمقة و تتوج بشهادات الدراسات المعمقة (D.E.A) و من خلالها يسجل الطالب في الدكتوراه الدرجة الثالثة أو دكتوراه الدولة حسب طبيعة الدراسة و الجامعة أو المؤسسة التربوية المنظمة لنوع هذه الشهادات و كان أغلبها يسجل الطلبة عن طريق منحة إلى الخارج في جامعات أوروبية .

7-1-2- مرحلة الإصلاحات:

امتدت هذه المرحلة من بداية القرارات السياسية للثورة الثقافية مع بداية السبعينات و إحداث وزارة التعليم العالي و البحث العلمي مرورا بإصلاح التعليم العالي الممثل في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام و الدوائر و اعتماد نظام السداسيات بدلا من الشهادة السنوية (C.E.S) و خضعت هذه المرحلة إلى سلسلة من التعديلات ميزت مراحل الدراسة الجامعية عن سابقتها:

1-الحقبة الأولى: و هي أربع سنوات من الدراسة ممثلة في ثمانية سداسيات يتدرج من خلالها الطالب.

2-الحقبة الثانية: و هي فترة ما بعد التدرج الأولى و تدوم سنتان على الأقل، الجزء الأول منها يتلقاه الطالب في شكل دروس نظرية و الجزء الثاني يشرع فيه الطالب بإنجاز مذكرة رسالة الماجستير و يتوج بشهادة الماجستير.

أما فترة ما بعد التدرج الثانية فهي تدوم أربع سنوات على الأقل ي قوم فيها الطالب بإنجاز أطروحة الدكتوراه، وإلى جانب التعديلات في نظام الدراسة تميزت مرحلة الإصلاحات بإدخال بعض الإجراءات الجديدة كالعمل على الأبحاث الميدانية و التطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية.

7-1-3مرحلة التوسع التشريعي و الهيكلي:

هذه المرحلة بدأت تظهر للوجود مع جذور الأزمة في التسعينيات مما جعل الجامعة و تسييرها البيداغوجي و كثرة البرامج الدراسية في كل الجامعات و المراكز الجامعية و ضعف مستوى المتخرجين من الطلبة و ضعف أو قلة الإمكانات و الوسائل التعليمية و عدم تفاعل الجامعة مع محيطها و سوء التنظيم بالأخص في قطاع التعليم العالي. كل هذه العوامل دفعت الساهرين على هذا القطاع إلى وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي و الذي وافق عليه مجلس الحكومة الجزائرية في سبتمبر 1998 و الذي ضم عدة تعديلات هيكلة و تشريعية تخص مؤسسات التعليم العالي كالتالي:(مرسوم 98- 253. 12ربيع الثاني 1419 الموافق ل 17اوت 1998)

-قرارات بإعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات.

- إنشاء جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة الجدد إليها.

-إنشاء مراكز جامعية في الولايات.

- تحويل بعض المراكز الجامعية إلى جامعات.

8- تكوين الإطارات :

إن مهمة الجامعة تكمن في القيام بتكوين إطارات الدولة وخدمة المجتمع أيضا و تكوين الأستاذ الجامعي وتدريبه على البحث وإظهار الحلول للمجتمع المنتمي إليه ، وهي مهام سامية بالنسبة لهذا النوع من التكوين التي لخصها " Charles Fränkel 1959بقوله "وظيفة الجامعة ه و "المحافظة على حيوية التعليم الم نظم، و بالإضافة إلى كمية المعرفة المتوافرة للجنس البشري وعمل سجل راسخ عادل وشامل واستخدام ما يكون متوفرا من المعرفة والمهارة والقوى الذهنية والنقدية لتحسين الثروة الإنسانية, وهي الوظيفة الموكلة للجامعات أينما كانت، الأمر الذي يسمح لها بالنهوض بعلمها الصحيح"(بوحفص مباركي 2002. 244،243).

وعن التكوين تطرق الأستاذ رابح تركي إلى دور التربية في التنمية بملتقى وطني لعلم النفس وعلوم التربية، وتحدث عن أنماط المكونين في مجالات التربية والتعليم" وهم أساتذة الجامعات على اختلاف دراجاتهم العلمية ، وحتى الآن لا توجد مدرسة عليا أو مؤسسة تربوية تكوّن أساتذة الجامعات تكوينا بيداغوجيا أو تعطيهم تكوينا في طرق التدريس الجامعية ولذا يتكون هؤلاء الأساتذة بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات، منذ نشأتها حتى الآن وتعتمد بالدرجة الأولى على الحصول على الدرجات الجامعية مثل الدبلومات والدكتوراه الطور الثالث أو الماجستير و دكتوراه الدولة، ثم يباشرون مهامهم في التدريس بدون أن يتلقوا أي تدريس أو تكوين بيداغوجي في التدريس وعلم النفس التربوي وأصول المهنة التربوية"(رابح تركي عمارة1986. 36.. 49).

ومما لاشك فيه أن حصول الأستاذ الجامعي على درجة دكتوراه بنوعيها ، بدون أي تكوين تربوي لا يقدم أي ضمانة على قدرته على التدريس والتكوين ، فهناك الكثير من أساتذة الجامعات ممن لهم قدرة مشهودة في البحث والتأليف ، ولكنهم في مجالات التدريس يبدون عجزا واضحا قد يصل إلى درجة الفشل. وباستثناء بعض الجامعات المصرية التي تقدم إعدادا أوليّا لأساتذة الجامعات قبل مباشرتهم للتدريس ، كما تقدم لهم

بين آونة وأخرى معلومات تجديدية عن طريق الندوات والحلقات والتربصات فإن الجامعات العربية الأخرى ومنها الجامعات الجزائرية تعتمد على نطاق واسع على أطروحات الماجستير والدكتوراه و غيرها من الدرجات العلمية الأخرى في توظيفهم ا لأسلاك ورتب التدريس بالجامعات. ومثل هذا النظام المتبع بالجامعات الجزائرية كان سائدا في بعض الجامعات الأجنبية واعتبرته غير كاف من أجل تكوين إطارات الجامعة، وتنبهت له تلك الجامعات الأجنبية في روسيا وأمريكا وأوروبا واليابان حيث أصبح العديد منها يقدم دراسات خاصة، يتكون بموجبها أستاذ التعليم العالي تربويا، كما أنه يعمل على إعادة تجديد معلوماته وخبراته التربوية بين وقت وآخر وتحسين طرائق أدائه لعملية التدريس مع طلبته وقد أثبتت التجربة أهمية هذا التكوين ونجا عته في نجاح الأساتذة في مهنة التدريس مع طلبتهم داخل قاعات المحاضرات.

وقد أوضح " تشارسل فرانكل " ذلك بقوله " أن للأستاذ الجامعي رسالة نب يلة تتمثل في إظهار حقيقة العلم وتوجيه الطلاب إلى المناهل ومصادر المعرفة العلمية و الأستاذ في الجامعة مسئول عن الوفاء بالحاجة من العلماء الذين يحافظون على المعرفة أو يخلقونها أو يستخدمونها , وهو مسئول أيضا عن حسن اختيار للعلماء الناشئين وحسن توجيههم و إعدادهم ليحملوا شعلة العلم و المعرفة "(تشارل فرا نكل 1963. 143) .

9- <u>التعريب و الجزأرة :</u>

إن جزأرة الهيئة التدريسية على مستوى كل التخصصات الجامعية هو الغاية المثلى للنظام السياسي التربوي في الجزائر، مع الاحتفاظ ببعض المساعدين و المتعاونين من أجل تثمين الرصيد العلمي والمعرفي في الجامعات ، أما تعريب البرامج فلقد أخذ القسط الأوفر من الزمن في بلوغ الهدف المرجو لتعميم اللغة العربية في كل الفروع و التخصصات ثم الشروع في تعريب ما أمكن تعريبه في العلوم الإنسانية و الآداب والفنون؛ حيث أنشأت في الجامعة الجزائرية أقسام العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية وبعض التخصصات القابلة للتعريب و تدريسها باللغة

العربية، وذلك من خلال الاستفادة من تجارب بعض الدول العربية وفي نفس الوقت التدريس باللغة الفرنسية في نفس العلوم والتخصصات أي ما كان ي سمي بقسم "مفرنس".وقد حذر بعض الأساتذة في أحد اللجان التربوية المطالبة غداة مشاركتهم في تحضير إصلاح التعليم العالي سنة 1969 ،بأن الجزأرة تهتم بتكوين المكونين وإعدادهم لخوض مسار التعليم العالي الذي سوف يقدم العدد الهائل من الطلبة في مختلف المراكز الجامعية و الجامعات و المدارس العليا، حيث نبه إلى ذلك "مراد بن أشنهو" ووصف الأمر" بإعطاء الإطار المستقبلي للمعارف الضرورية التي تسمح له بأداء مهامه بكل فعالية في القطاع الإنتاجي أين سيوجه بعد انتهاء دراساته حيث تسمح له تلك الأهلية والكفاءة بنمو أدائه المعرفي و الزيادة في تحسين الإنتاج و التنظيم في قطاع اجتماعي أو اقتصادي محدد " (مراد بن أشنهو 1984 .6) .هذا بالنسبة لتكوين إطارات جزائرية لقطاع التعليم العالي ، أما عن اللجنة التي حضرت الإصلاح في التسعينات، فإنها وصفت التعريب و الجزأرة بعدم خلطهما حتى لا يكون لبس أو غموض في التكوين وإبعاده عن الأيديولوجيا " من الأحسن عدم الخلط كما هو جاري في الغالب بين الجزأرة و التعريب والقيام بهذه التفرقة هو طرح الشكل و المحتوى و من البديهي أن التداخل بين هذين المفهومين يطرح بحدة في بعض المواد التدريسية و في هذه الحالة فإن التعريب و الجزأرة يكملان بعضهما البعض"(معروف نذير 1969. 8).

10- التنمية والبحث العلمي في الجامعة :

لقد جاء في التقرير الخاص بدور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000 على لسان الأستاذ عبد المنعم علي حسين "إن مشكل التنمية في دول المغرب العربي طرح نفسه بحدة مباشرة بعد الاستقلال في الستينات شأنها شأن الدولة العربية الأخرى التي نالت استقلالها و دول العالم الثالث، التي أدركت أن التنمية العملية الهادفة تمكن المجتمع من الاستخدام الفعال لموارده المادية و البشرية وصولا إلى رفع مستوى الدخل الفردي و القومي "(عبد المنعم علي الحسين 2000 ..). إن هذا الموقف من

التنمية يؤدي إلى تزايد الاهتمام بإدارتها الأساسية ممثلة في التعليم و التكوين وخاصة التعليم الجامعي، على اعتبار أن الجامعة تمثل المصدر الأول للموارد البشرية المؤهلة التي لا غنى عنها .و شهدت الجامعات في المغرب العربي (الجزائر نموذجا) شهدت تحولات نوعية وكمية مرت من جامعات غربية استعمارية إلى جامعات وطنية (عربية) و تطورت برامجها التي كانت قائمة على تكوين النظري في العلوم الإنسانية إلى تكوين عملي وتطبيقي، و انتقلت من النخبة إلى جامعات مفتوحة أمام المواطنين وبدأت بعض المخابر تظهر إلى الوجود في تلك الجامعات الجديدة والتي حرصت على أن تتواجد في المشاريع التنموية التي أكدت عليها مواثيقها الثورية ابتداء من ميثاق طرابلس 1960 إلى الميثاق الوطني 1976 و المخططات التي عرفتها الجزائر. و" لتجسيد مثل هذا المشروع العلمي و التنموي الذي أرادته أن يكون رائدا بالنسبة للعالم الثالث بأكمله و الذي استهدف من خلال مفهومه الخاص للاستقلال الاقتصادي باعتباره القدرة على التحكم في التكنولوجيا الصناعية المستوردة بهدف تنظيم انتشارها على أوسع نطاق قبل التوصل إلى بناء تكنولوجيتنا الخاصة " (عباس المدني 1987 .6..16) .إن الدعم المتزايد الذي تمثله عائدات الجزائر ساهم في بناء العديد من الجامعات الكبرى المزودة بعدد من المخابر العلمية إلى جانب البعثات الطلابية العديدة، التي كانت ترسل إلى مختلف جامعات دول العالم، خاصة العالم العربي تجسيدا لمبدأ ديمقراطية التعليم و الوصول إلى تأطير علمي قادر على مواكبة المشاريع التنموية الضخمة التي بدأت تظهر ، وفي بداية الثمانينيات ولأول مرة بقدر كبير من الحرية ومن الصرامة استهدفت تقييم تجربتها التعليمية و العلمية والتنموية و تجلت الآثار المباشرة لغياب إستراتيجية واضحة و شاملة ومتكاملة للعلم والتنمية في الجزائر وفشلها في تحقيق ذلك المشروع التنموي والعلمي الذي أرادته .

ثانيا:إصلاحات التكوين العالي:

1- الخلفية العامة لدواعي الإصلاحات التربوية العالمية :

إن نهاية الحرب العالمية الثانية كانت بداية وسببا ونتيجة في قيام صراعات وثورات جديدة، فتغير نوع التضامن بين الدول والأمم من المجال العسكري و التنافس الاقتصادي و التجاري إلى مجال التعاون التربوي العلمي، و تغير مجال الفكر العسكري الذي دمر البنية التحتية و الفوقية للتركيبة الاجتماعية و الاقتصادية لمعظم المجتمعات، إلى التفكير والتدبر بالقضايا الحضارية العلمية والتكنولوجيا ، لإعادة بناء البنات المختلفة للمجتمع . ولقد انتهت الحرب بتناقضات على مستوى الأهداف و المبادئ العامة للنظم التربوية وزادت التوترات حدة بين الدول ليس في المجال العسكري، كما هو الشأن خلال الحرب ، بل في المجال العلم والتكنولوجيا من أجل ضمان الرخاء الاقتصادي والتفوق الحضاري (بشير مانجي 1984 .19)

وإذا كانت فترة الخمسينيات فترة حاسمة ومثيرة للصراع والتنافس ، فهي أيضا فترة تغيرات وإصلاحات تربوية كبيرة تعمّق فيها الوعي بالإصلاح النوعي للتربية ومحاولة إبراز الفعالية العلمية النظرية والعلمية للنظم التربوية في كافة الميادين ؛ الأمر الذي يجعلها في مستوى أرقى من التحكم في العلم وتقنياته ومواجهة التغيرات الحضارية المعقدة . لقد بلغ الوعي والشعور حدوده القصوى من أجل إثبات الوجود على الواجهة الحضارية العالمية الحديثة ، وتسابقت الدول والمجموعات التي كانت تتوفر على خبرة تربوية متفوقة ، و أخذت هذه المجتمعات و الدول في وضع استراتيجيات منظمة ومخططة بمقاييس وأهداف جديدة . و صار دور التربية بتعاظم في سبيل تطوير المجتمع ورقيه، وفي نفس الوقت يزداد تعقيدا كلما زادت الحضارة رقيا(مالك بن نبي 1971 .27). وقد أدى هذا بالمصلحين التربويين إلى توسيع دائرة الإصلاحات التربوية ونقلها من الدائرة البيداغوجية الضيقة للمحيط المدرسي، إلى دائرة القضايا الحضارية الواسعة ذات البعد المستقبلي الراقي.

2- الخليفة العامة لدواعي الإصلاحات التربوية في الجزائر :

إن انتماء الجزائر إلى دول العالم الثالث المختلفة مع باقي الدول العربية والإفريقية منها ،وتركيب بنية النظام التعليمي فيها ، عبارة عن صورة من النموذج

التعليمي الاستعماري أو قريب منه مما يجعله لا يتمتع بالقوة والصلابة التي تسمح له بالقيام بأدوار إيجابية تساهم في القضاء على أوضاع التخلف ، ولا يوفر شروط التقدم والتحرر من التبعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، و بذلك فإن كثيرا ما يحدث أن الإصلاحات التعليمية المقامة على هذه الصور ة ترتطم بأمواج كثيرة تقذف بها خارج إطارها الحقيقي وتحرّفها عن مسارها الطبيعي (براجل علي 2002 .70، 72) .وإذا كانت هذه مجموعة من البواعث المشتركة العامة ميزت ظاهرة الإصلاح التربوي في عصر التحرر من الاستعمار لمثل دول العالم الثالث، فإن الجزائر توفرت لديها العوامل وبنفس الرغبة أو الشدة و الحرص أو الضغط ، وإنما لكل مجتمع ظروف وأوضاع و أهداف خاصة , غير أن بعض التحليلات التي جاءت في دوامات خاصة حاولت تحديد الأسباب ودواعي الإصلاح بوصفه تحديا يخلو من التمييز المفرط , فحسب تقرير " إدجار فورد " (تعلم لتكن) حددها في ثلاثة أنواع(براجل علي 2002 .73، 74).

1 -الرغبة في معالجة بعض العيوب وتدارك النقص في سير النظام التربوي .

2 -الاكتشافات العلمية والنتائج التي توصل إليها الباحثون.

3 – الرغبة النابعة من داخل النظام التربوي لسّير في طريق التجديد و التجانس والمعاصرة، والجزائر و هي تصارع مخلفات الاستعمار الفرنسي في نهاية الستينات وبداية السبعينيات بدأت الإصلاح التربوي ، وهي مثقلة بمشاكل عدة من عدم الاكتفاء الذاتي من المدرسين و الأساتذة على مستوى النظام التربوي آنذاك الذي يشمل التربية ، فظهر الإصلاح في التعليم العالي شاملا على إبقاء وزارة التعليم العالي كمؤسسة تربوية مستقلة ومن ثم بدأت عملية الإصلاحات تسير تارة و تخطو خطوات بطيئة تارة أخرى وذلك سنة 1971 .

3- دواعي إصلاح برامج التكوين العالي:

إن الجزائر في بداية السبعينات عرفت موجة من الإصلاحات في شتى الميادين الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و من بين هذه الإصلاحات إصلاح التعليم العلي و الجامعات الذي انطلق سنة 1971 ،من خلال إخراج الجامعة و التكوين العالي من تبعية المناهج الاستعمارية الفرنسية ،الذي ورثته منظومة التربية و التعليم بصفة عامة في الجزائر سواء، على مستوى اللغة أو البرامج الهزيلة المنحصرة في بعض التخصصات الضيقة ً علموا لغتنا و انشروها حتى تحكم في الجزائر ،فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة ً(مازن المبارك 1971. 562).

و التوجيهات العامة للمنظومة التربوية حول فكرة الإصلاح التربوي في الجزائر، الفكرة التي مؤداها أن المدرسة الجزائرية و الجامعة الجزائرية يعنيها الأمر بالدرجة الأولى .....فلا ينبغي أن ننسى في نفس الوقت بـأن إصلاح مؤسساتنا التربوية ينبغي أن يؤدي إلى تصحيح كثير من الأوضاع الفاسدة الناجمة عن تخلفنا ،و أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص ثورتنا ً (احمد طالب الابراهيمي 1971 .167) .

ويتضح من ذلك أن التعليم قوة عظيمة الخطر في حياة الأفراد و الجماعات على حد السواء، كما انه ً مرجع المجتمع لأن يرى نفسه ، و يراجع ذاته ،و يبحث أوضاعه سعيا إلى التجديد و القوة ، و هو مقياس وعي الجماعة بنفسها و بمطالبها و بآمالها،و بمواطن قوتها ،و ضعفها ،و بماضيها ،و حاضرها كما تراه في مستقبلها ً(محمد الهادي عفيفي 1971 .1 ،2). لذا فان إصلاح التكوين العالي تهدف من خلاله الإصلاحات إلى الكف عن النماذج التقليدية المتمركزة حول تبليغ المعرفة، الأمر الذي يقلص من فرص استجاباته لمتطلبات و احتياجات التنمية في مجتمع ما وفي هذا الشأن يوضح " ريبول او ليفيي" 1976 .67) بان هذا النوع من التكوين هو مجرد معارف ينقلها المعلم إلى المتعلم في نموذج محور النشاط و الحركة في العملية التعليمية و هذا النقل المتراكم على المتعلم بمرور الزمن يصبح غير قابل للتعديل أو التغيير

.كما لا يقتصر إصلاح برنامج التكوين العالي في إحداث تغييرات فقط، بل في السعي على تقديم نوع عالي من التكوين في إعداد إطار ذي كفاءة عالية في الميدان وذلك بإقامة علاقة وطيدة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي في سوق العمل و ذلك لإيجاد الصيغة المناسبة لضمان مطابقة التعليم العالي و الجامعي مع التشغيل (لحسن بو عبد الله 1995 .16). و النظم الاجتماعية بما في ذلك النظام التربوي و بالأخص الجامعة تسترشد في ممارستها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع (العقيدة ،الأفكار،المبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة) ، و إذا كانت الجامعة تشتق فلسفتها من فلسفة المجتمع فانه يتوجب عليها أيضا أن تبني مناهجها التربوية بحيث تراعي المجتمع و مشكلاته التي يعاني منها ، و كذلك تطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع و قيمه وعاداته وحتى يصبحوا بعد ذلك قادرين على تقبل أوضاع المجتمع الحالية و العمل على تطويرها عند الضرورة، و بالتالي ضمان استمرارية المجتمع، و إذا كانت المجتمعات بصفة عامة تتسم بالديناميكية و التغير فان ذلك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار في المناهج المدرسية حتى تعكس تطلعات المجتمع .(المركز الوطني للوثائق التربوية 2000 .10).

كما أن التغيير في مجتمع ديناميكي هو تغيير مستمر ،و محاولة التطوير المتعاقبة منذ الستينات و بداية السبعينات بما فيها الإصلاح التربوي لسنة 1971 أحدثت تغيرا في المنظومة التربوية الجامعية رغم فشلها في إبراز استراتيجيات عملية طويلة المدى من احل تحسين حقيقي ،حيث بقيت البرامج والمناهج كما هي إلى حد كبير مع تعديل بعض الملامح الجديدة كأساليب التدريس و الخطط اليومية و النظام التربوي والأنظمة البيداغوجية . و في هذا الشأن بالذات يقول (مايكلان فلان Michael Fullan 1982) فشلت محاولات عديدة للتغيير لأنه لم يكن هناك تمييز بين نظريات التغيير (ما يحدث التغيير) و نظريات التغيير (كيف يمكن التأثير في هذه التغييرات).

وعملية الإصلاحات التربوية الجامعية في الجزائر استمرت طويلا مما أعطى تفسيرا جزئي لهذا الفشل، وهو أن المصلحين الجزائريين لم ينظروا إلى الجامعات على

أنها منظمات وذلك ما ورد في مسالة فهم التغيير التربوي "ميشال فلان 1982 "حيث قال إن فشل التغيير التربوي ربما يكون مرتبطا في اغلبه بحقيقة أن العديد من التجديدات لم يتم تنفيذها من خلال الممارسة (أي أن التغيير الحقيقي لم يتحقق) حيث أن قوى اجتماعية و سياسية و اقتصادية أعاقت التغيير ضمن النظام التربوي .كما أن الإصلاح في الجزائر جزء من الإصلاحات التي دارت في المنظومات التربوية العربية و خاصة في الجامعات، و "المشكلة هي أن الحداثة التي لامست النظم التربوية جاءت على بقايا النظام التعليمي التقليدي فأخذت نوعا من الشك و الريبة بين النظامين التربويين. والسمة البارزة في علاقة الطرفين أن كلا منهما صار يبحث عن خصوصية تميزه عن الطرف المقابل، حتى غدا التراث و المعاصرة، أو الأصالة و المعاصرة، مادتين للتنافر و التناظر. (محمد جابر الأنصار 1992. 50).

كما أن التراكم في الإختلالات المسجلة و الملاحظة على الجامعة الجزائرية خلال ثلاثين سنة أو ما يزيد عن ذلك ، هو الذي ولد النمو الكمي المعتبر والتعداد الطلابي المتضاعف وتوسع الشبكة الجامعية أو ما يسمى بالخريطة الجامعية ، حيث تسبب في عدد هائل ومعتبر من الإختلالات العميقة التي تعود أساسا إلى الضغط المعتبر في الطلب الاجتماعي للتعليم العالي ، بحيث جعلت الجامعة لا تتلاءم و التغيرات التي شهدتها البلاد على المستويات الاقتصادية والاجتماعية وكذلك السياسية و الثقافية، و أصبحت غير قادرة على أن تستجيب بفعالية للتحديات الكبرى الذي يفرضها التطور السريع و يرى (john lane جولين 1983) في مقالة (michael crozier مايكل كروزير 2003 .21) إن النظام التربوي في مجتمع ما يعكس النظام الاجتماعي في ذلك المجتمع ،و في نفس الوقت هو القوة الرئيسية التي تحركه ،و يمكن تصوره على انه الوسيلة الأقوى الاجتماعية ،للسيطرة الاجتماعية التي يجب أن ينزعن لها الإفراد ،و كواحدة من أهم النماذج العالمية للعلاقات الاجتماعية التي سيرجعون إليها مستقبلا.

وكانت الأساليب و الخطوات التي اتخذها الإصلاح في منظومة التعليم العالي سنة 1971 من بين التغييرات البارزة لتطوير المناهج بمفهومه الحديث و أبعاده العديدة. وقد تضمن هذا التطور تعريف المناهج على انه الخبرات التعليمية التي يحتاجها المنهج الجزائري لتنمية المهارات و توسيع المعرفة وتنمية الاتجاهات المرغوبة، التي تساعد في تحقيق الأهداف العامة للتعليم و الأهداف الخاصة لكل موضوع دراسي، و بالرغم من الإصلاحات التي تعاقبت في الثمانيات و التسعينات على البرامج والمناهج الدراسية إلا أنها لا تزال تواجه عوائق كثيرة متمثلة في العوامل التالي:-

1- ضعف الرابطة بين المناهج و الأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة دراسية .

2- ضعف العلاقة بين المناهج و حاجات و توقعات المجتمع .

3- غموض القيم التي يجب غرسها في أذهان الطلاب .

4- عدم مواكبة المناهج للثورة التكنولوجية.

5- غموض الأهداف السلوكية و الوجدانية التي تسعى المناهج لتحقيقها .

6- لا ترتكز المناهج على أساليب و طرق التدريس العامة و الخاصة .

7- التركيز على مهارة حفظ المعلومات و الحقائق و لم تتضمن أساليب مهارة بناء المعلومات .

8- لم تأخذ المناهج بعين الاعتبار قدرات المتعلمين و حاجاتهم النفسية اللازمة من اجل العملية التعليمية –التعلمية .

9- ضعف التكامل بين مناهج المواضيع المختلفة في نفس المرحلة و أيضا بين المرحلة و مناهج المرحلة اللاحقة.

4- الأسس التي ارتكز عليها هذا الإصلاح في كل مرحلة:

إذا فهمنا أن الإصلاح لا يتم إلا بعد القيام بإجراء تغيرات وتجديدات على الشيء المراد إصلاحه ومعالجته, و كان مفهوم التغيير يتضمن الجانب السلبي و الجانب الإيجابي فإن بحثنا هذا، يتناول بالطبع الجانب الإيجابي في كل مراحل التطور حيث ذكر في البحث التغير في الجانب المادي وتوسع البنايات و المنشآت التربوية الجامعية طيلة مشوار وجود تلك الجامعة، كما أن الجانب الفكري أخذ طريقة في التوسع منذ المرحلة الأولى إلى أن تشكلت آخر مناهج الدراسة في الألفية الثالثة كما هو موضح في مراحل تطور البرامج البيداغوجية في فصل التكوين في علم النفس وعلوم التربية , كما نذكر التغيير في الجانب العلائقي و هو يتصل بالعلاقات و أساليب التسيير والاتصال بين الأشخاص العاملين في مختلف المجالات التربوية و القطاعات ذات الاتصال المباشر بميدان التعليم، كما أن الرغبة في معالجة بعض العيوب وتدارك النقص في سير النظام يتم انطلاقا من التكوين في علم النفس وعلم التربية داخل الجامعة الجزائرية من منطلق كونهما جزء من الفروع المنتمية للعلوم الاجتماعية .

لقد أنشئت أقسام علم النفس وعلم التربية في كل من الجزائر الع اصمة ووهران و قسنطينة و تم إقرار هما بصفة رسمية في خريطة التخصصات بالجامعات الجزائرية الثلاث مباشرة بعد إصلاحات سنة 1971 لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي . عرف علم النفس و علوم التربية إقبالا كبيرا من الطلبة . اتبع نظام شهادة الدراسات الجامعية و التي دامت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات في السنوات الأولى من افتتاحه . ثم غير بنظام شهادة ليسانس في علم النفس و علوم التربية لأربع سنوات ضمن إصلاحات سنة 1973 . كما عرفت أقسام هذا التخصص في النصف الثاني من الثمانينات و بداية التسعينات توسعا في جامعات أخرى و إحداث فروع في كل من جامعة باتنة، ورقلة، تيزي وزو ، سطيف، البليدة، مستغانم وتلمسان، ولقد مر التكوين بهذا التخصص بمراحل صعبة وعوائق مصطنعة ساهمت فيها كثير من العوامل ، بعضها ناتج عن حداثة هذه التخصصات في الجامعة الجزائرية وكونها تدرس باللغة العربية لم يهتسغ بعض المناوئين لهذه اللغة .كما أن دور المختصين في علم النفس و

علوم التربية لم يكن واضحا في أذهان المخططين الاقتصاديين والاجتماعيين ، أضف إلى ذلك أن تسيير المجتمع في المراحل الأولى لظهور هذا التخصص كان بقرارات إدارية محضة لم تترك مجالا لتدخل العلم .

ومن أجل تغيير هذه الوضعية نشط المختصون و الباحثون في هذا الاختصاص بهدف تغيير هذه الصورة وإبراز الدور الذي تلعبه هذه التخصصات في المجتمع على جميع الأصعدة.

نجد أحد الباحثين في علم النفس يكتب عن إثبات مكانة علم النفس في الجزائر بقوله : لقد تجاوب علماء النفس مع مرحلة محاولة إثبات علمية و موضوعية وأهمية علم النفس في المجتمع خاصة وأن تطبيق النتائج يشمل مختلف القطاعات و ذلك الفرد (أو سلوك هذا الفرد الذي هو موضوع علم النفس) و هو أساس نجاح أو فشل هذه القطاعات فيما يخص الوضع في الجزائر, يمكننا أن نلاحظ بأنه في السنوات الأخيرة حتى الشخصيات العمومية في الجهاز الحكومي أصبحت تنادي في عدة مناسبات بضرورة تدخل السيكولوجيين للتكفل بالعديد من قضايا مجتمعنا الحالي مثل :

- التسرب المدرسي – التكوين المهني – التوجيه و الإعلام المدرسي و المهني الاندماج الاجتماعي و المهني لذوي العجز – التكفل النفسي بضحايا العنف و القائمة طويلة، خاصة وأن المجتمع الجزائري عرف ومازال يعرف تغيرات عميقة وسريعة ، وتعقد كبير في البنيات,مما تطلب من الفرد و الجماعات عملية تكيف معا أو تكيف للمحيط للمحافظة على التوازن النفسي و الاجتماعي .

إن برامج علم النفس وعلوم التربية كانت من بين الأهداف التربوية المسطرة من طرف المنظرين في التربية والتعليم و ذلك قصد التخفيف من الآلام النفسية التي عانى منها الشعب الجزائري إبان الحرب التحريرية نتيجة الاستعمار الذي دام أكثر من قرن والذي خلف الأمراض النفسية و الذهنية و العقلية وترك ممارسات تقليدية في التعليم (بوسنة محمد 1994 . 04). هناك مؤشرات أخرى أدت إلى الإسراع في التجديد و الإصلاح و إجراء تغييرات في النظام

الكلاسيكي "مؤشرات أخرى أدت إلى تحليل منفصل و هو الغش في الامتحانات و التحصيل الدراسي" (لياس معمري 1992. 61).

إذن ما السر في إجراء تغييرات في نظام التكوين من نظام كلاسيكي إلى نظام جديد يسمى ل.م.د ؟ رغم كل المحاولات الإصلاحية التربوية على مستوى التكوين في المعاهد العليا أو الجامعات يرى بعض الخبراء أن هذه المشاكل متنوعة ومتعددة "لكن المشكلة الحقيقية تكمن في استنساخ النمط الغربي في إنشاء الجامعات العربية، فقد قامت الجامعات العربية على غرار نموذج الجامعات البحثية الغربية العريقة، التي كانت مهمتها التنظير و البحث، و الانشغال بقضايا الفكر الكبرى. و قد قلدت الجامعات العربية الأحدث النماذج التي سبقتها. واكتسب هذا النموذج الشمولي النظري واجهة اجتماعية عظيمة، و بسبب استيراد النماذج من دول أخرى يختلف سياقها الاجتماعي و الثقافي و السياسي عن ما هو موجود فعلا في الوطن العربي، تدني مستوى الكفاءة و الأداء، و انتهى الأمر إلى نوع من الاعتماد الثقافي على الدول التي تم استيراد نماذجها (ف.فان.فوخ 1993. 43)

إن الإختلالات القائمة بالجامعة الجزائرية أبرزت ضرورة إخراجها من الأزمة التي كانت تتخبط فيها منذ الاستقلال مرورا بإصلاحات التعليم العالي سنة 1971 إلى غاية2004،2003 لاعطاءها تدعيما في الوسائل البيداغوجية العلمية ، و البشرية و الهيكلية تسمح لها بالاستجابة إلى تطلعات المجتمع بهدف تصحيح الانخراط في النظام الدولي للتعليم العالي و بلوغ مستوى البلدان المتطورة، ينبغي حتميا على البلدان أن تتسلح باقتصاد قوي يجمع بين النجاعة و التنافسية، يكون موجه نحو امتلاك المعرفة والتحكم في التكنولوجيا (إصلاح التعليم العالي جوان 2007).

لذا فان منظومة التعليم العالي مدعوة في كل محطة إصلاح من مراحل إصلاحاتها إلى التكيف باستمرار مع التحولات العميقة لمحيطها. و كان من الضروري إحداث هذه الإصلاحات التي كانت البلدان الأوربية و على غرار البلدان الأنجلوسكسونية و البلدان الصاعدة كالهند و الصين و تركيا، قد أدركت فيها العلاقات

الوثيقة بين التعليم العالي و التنمية الاقتصادية وباشرت إصلاحات عميقة لمنظوماتها التعليمية و امتدت ديناميكية الإصلاح هذه لتشمل عددا معتبرا من البلدان الإفريقية والبلدان المجاورة للجزائر، و أصبحت هذه الإختلالات المختلفة التي تصادفها الجامعة الجزائرية سواء على المستوى التنظيمي (التسيير) أو على مستوى الأداء و المردودية حتما من خلال الشروع في تنفيذ إصلاح شامل و عميق للتعليم العالي، و مع مراعاة للطابع العمومي للتعليم العالي، يجب على الإصلاح أن يؤكد على المبادئ الجوهرية التي تتحكم في رؤية المهام المخولة للجامعة الجزائرية وهي ضمان تكوين نوعي، يتكفل بتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد و المتنامي من أجل الالتحاق بالجامعات من طرف "أكثر من مليون طالب ،" و تحقيق انسجام حقيقي على السوسيو-اقتصادي بتطوير كل تفاعل و تبادل ممكنين بين الجامعة و العالم الذي يحيط بها من اجل توفير المؤهلات الضرورية للاندماج السريع في سوق العمل و تلبية حاجيات القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية التي تسعى إلى التنافسية و إلى تحقيق الأداء الأفضل، مع تكوين موارد بشرية و كفاءات قادرة على الخلق والإبداع و تطوير الاقتصاد و الحياة الاجتماعية و مساعدة الشباب على بناء مشروع مهني مستقبلي.

5- الإصلاح التربوي الجامعي في الجزائر:

لم يعرف التعليم قبل الاستقلال تفتحا و تنوعا، و كان ينمو و يتطور في حيز ضيق إلى أبعد الحدود، من حيث مستوى البرامج و التخصصات، و قد أدى هذا التصنيف الذي فرضه الاستعمار بالنسبة لتعليم الجزائريين ، إلى وضع برامج تعليمية هزيلة، حيث أن أقصى ما كان يمكن أن يسمح به الاحتلال فيما يخص تعليم الجزائريين، هو نوع من التعليم الأولي والمهني. و قد كان ينحصر هذا التعليم في حدود تمرينات لغوية ومعلومات مقتضبة في التاريخ و الجغرافيا بهدف إعطاء الجزائريين فكرة عامة عن تاريخ فرنسا و ثرواتها الاقتصادية و قدرتها العسكرية (رابح تركي:1975، 143).

فمنظومة التعليم الجامعي منذ الاستقلال (1962) و إلى غاية سنة 2002 عرفت نموا كميا معتبرا. و من بين العناصر التي تشهد على هذا التطور توسيع الشبكة الجامعية إلى 56 مؤسسة تعليمية جامعية تشمل 38 ولاية و بتعداد طلابي يصل إلى حوالي 750000 طالب و طالبة، و عدد المتخرجين الحائزين على الشهادات العليا يفوق 700000 إطار (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي:2004، 02) و هكذا فمنذ إنشاء الجامعة الجزائرية إبان مرحلة الاستقلال قطعت الجامعة مسارا كبيرا جعلها تتكيف مع حاجات المجتمع الجزائري و تحقق انجازات ضخمة بعد بلورة مختلف الإصلاحات مرورا بإصلاح سنة 1971 الذي أحدث تغييرات عميقة في وجهة التكوين العالي و ذلك إلى غاية سنة 2002.

حيث نصبت اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي (CNRSE) و على ضوء التوصيات و التوجيهات الواردة في المخطط الذي وضع لإصلاح النظام التربوي المتبنى في المجلس الوزاري بتاريخ 30 أبريل 2002، فإن وزارة التعليم العالي حددت إستراتيجية عهدت لها مسؤولية التنمية بالنسبة للمرحلة الممتدة من سنة 2004 إلى 2013 (حكوان عبد الحميد: 2007، 18) وقد تلخصت في محاور أساسية أفقية من مثل هيكلة التكوين اتصل إلى التركيز على محتويات البرامج البيداغوجية لمختلف المناهج و التنظيم البيداغوجي و كذا طرائق التوجيه و التقييم و انتقال الطلبة و تسيير مختلف الهيئات البيداغوجية و البحثية. وهذه هي أهم الو رشات ذات الأولوية التي يجب على الوصاية أن تشرع في إنجازها (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي:2004، 05) مع مراعاة بعض الإختلالات التي دفعت بالمنظومة التربوية الجامعية إلى الإصلاحات الجديدة التي يمكن أن نوجزها في العوامل التالية:

5-1-عدم مسايرة المناهج الدراسية في الجامعة:

يرجع التربويين تعاقب الإصلاحات الجامعية لعدم مسايرة المناهج الدراسية في الجامعة و المدارس العليا للدراسة الجامعية و يعود ذلك إلى عدة عوائق تعانيها المنظومة التربوية الجامعية منها عوائق سياسية و إستراتيجية و مادية و تنظيمية و

بيداغوجية. وعرفت المناهج الدراسية للجامعة عدة تغييرات و تعديلات إلا أنها كانت في غالبيتها دون المستوى المطلوب (**بوفلجة غيات: 2002، 120**) و ذلك لعدة أسباب.

5-1-1- **صعوبة إجراء التعديلات:** إن المناهج الدراسية عبر التراب الوطني و في كل الجامعات موحدة يستحيل إجراء أي تغيير أو تعديل في البرامج لأنه يشترط اجتماع و لقاء كل المسئولين المشرفين من مختلف الجامعات.

5-1-2- **عدم مسايرة المناهج لمتطلبات المنطقة:** إن رقعة الجزائر واسعة جدا سعة قارة تقريبا، و اختلاف خصائصها الجغرافية و الاقتصادية يتطلب مناهج دراسية مكيفة مع متطلبات المنطقة، و هو المطلوب عند وضع مناهج دراسية، كانت تتسم حتى الآن بأحادية المناهج عبر مختلف التراب الشاسع، و ذلك ما يجعلها غير مسايرة ل مناهج و متطلبات المنطقة.

5-1-3- جمود المناهج: يتغير المحيط بسرعة مذهلة و معه تتطور البحوث و الاكتشافات، لذلك فإن وحدة المناهج في مختلف التخصصات على المستوى الوطني و مركزية اتخاذ القرارات فيما يخص تعديل المناهج و تطويرها يؤدي إلى جمودها و بالتالي عدم مسايرتها للتغيرات التي تحدث في المحيط (المرجع نفسه، 120)

5-1-4-حجز **النظام التعليمي و السياسة التربوية** عموما عن تحقيق الدمقرطة الحقيقية و التكافؤ الشامل للفرص التعليمية و الاجتماعية. أفقيا: بين المناطق و الأقاليم و الجهات الجغرافية المختلفة. و بين الوسط الحضري و الوسط القروي (مصطفى محسن:1999، 27). مع وجود رغبة شعبية عازمة على الحصول على التأمين التعليمي و توفير التعليم الملائم و هو طموح يجتاح الريف و المدينة على حد سواء (محمد العربي ولد خليفة، 191).

5-1-5- **وضعية اللاتطابق "Inde quation"** و قد أفرز ذلك وضعية غير ملائمة بين أجيال المتخرجين من أنظمة التعليم و التكوين و بين قطاعات التشغيل و الاقتصاد و مختلف المجالات الإنتاجية.

5-1-6.- وهناك من جهة أخرى إشكالية مضامين التعليم و التكوين و ما تفرضه هذه المضامين، في وضعها الحالي من مراجعة لأهدافها العامة و النوعية، و إستراتيجيات بنائها، و طرق تبليغها و تداولها، و وظيفتها في علاقاتها مع متطلبات المجتمع و أسواق التشغيل و الاقتصاد بشكل خاص (مصطفى محسن: 1999، 36). و هذه المضامين التكوينية و نماذجها التطبيقية تطرح مشكلات حادة.

5-1-7- وأخيرا. الإنهاك البيروقراطي للمنظومة التعليمية "الذي يهدد بتحويل الجامعة إلى مركز خدمات أولية، أشبه بإدارة للبريد أو بآلة تدور حول نفسها (J.Szczepanski :1963,216).

5-2- **التكيف مع التطورات العالمية:**

5-2-1- توفير المؤهلات الضرورية للاندماج السريع في سوق العمل للاستجابة للمشاغل الكبرى التي فكر فيها المسئولون التربويون في الجزائر و هذه الأهداف المعلنة من طرف وزير التعليم العالي في 14 جويلية 1971 والمتمثلة في توفير تكوين نوعي للإطارات التي توجد الدولة الجزائرية في حاجة ماسة إليها. و التي تساهم في بناء الدولة و تكون مشبعة بشخصيتها و حقائقها الاقتصادية و الاجتماعية و ينبغي تحويل الدراسات و الشهادات التي من خلالها تستجيب لمناصب الشغل في مختلف قطاعات نشاط الدولة. (Arthur douc:1971,351)

كما يجب خلق التخصصات اللازمة لتلبية حاجيات القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية التي تسعى إلى التنافسية و إلى تحقيق الأداء الأفضل.

5-2-2- وضع مخطط جامعي كامل متناسق يتماشى مع كل البرامج و الدراسات التي تجعل الطالب يلم بميدان الدراسة. و العمل على تحسين أساليب التدريس بتخفيض عدد المحاضرات و جعلها متوافقة و منسجمة مع التطبيقات و الأشغال الموجهة و الملتقيات، مع التغيير الكامل للبرامج و إجبارية تكثيف تدريس اللغات و اللغة الوطنية للطلبة الجدد مع ضرورة متابعة الدراسات في إحدى اللغات الأجنبية فقط (ouvrage :1971,352 même).

و الابتعاد على التكوينات الأحادية التي لا تسمح بحيازة ثقافة عامة و تكوين متنوع يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

5-2-3- مساعدة الشباب على بناء مشروع مهني مستقبلي: لم يخرج الإصلاح التربوي الجديد عن توصياته و توجيهاته المتخذة في المجلس الوزاري خلال مرحلة إصلاح التعليم العالي منذ عام 1971 و ذلك لمساعدة الطلبة في مزاولة تعليمهم في العلوم و الذي كان قد حدد عدد السنوات لكل منهاج و نوعية التخصص و مدة الدراسة المقدرة ما بين سنتين و أربع سنوات دراسية، حسب الفروع و التخصصات المتبعة (تقني سامي، مدرس ثانوي،

كما أن النظام الدراسي للطب يتراوح ما بين ستة سنوات و سبع سنوات مع حذف مسابقة الدخول إلى مرحلة التخصص في دراسات الطب" Hôpital Universitaire "وإعطاء فرصة متابعة الاختصاص للطلبة المتفوقين الأوائل (Arthur doucy :1971,352) وإن كان هذا يعتبر الهدف الخاص للجامعة في السابق فإن التعليم النظري العام غير المتخصص و المنعزل عن أحداث المجتمع و مؤسساته المختلفة، يجب تجاوزه على الرغم من مهمة التعليم و التأطير الذي يقوم به الأساتذة، إلا أنهم ظلوا متشبثين أكثر فأكثر بالبحث العلمي المرتبط خاصة بالقضايا النظرية و بالبحث عن القوانين و النظريات.

5-3-الإستراتيجية أو بناء عرض التكوين:

إن التقدم العلمي و التكنولوجي للأقطاب الجامعية في العالم دفع بمعظم الجامعات في الدول الحريصة على نموها و على دخولها للعولمة من أجل إصلاح أنظمتها التربوية في الجامعات. و الجزائر من بين الدول الحريصة على نموها الاقتصادي و الثقافي والاجتماعي، لذلك فقد ركزت على تدارك النقائص المسجلة و الملاحظة في قطاع التعليم العالي من طرف الخبراء و القائمين على المنظومة التربوية الجامعية و هي النقائص المتمثلة في الإختلالات الأساسية المسجلة في النظام الكلاسيكي، كما أدركت الجزائر وجود نقائص عدة من الناحية الهيكلية و التنظيمية للمؤسسات و من الناحية البيداغوجية و العلمية للتكوين المقدم للطالب خاصة: (حرز الله عبد الكريم: 2008).

5-3-1 - **الإختلالات الجوهرية و الأساسية:** إن النظام الجامعي الحالي سواء الكلاسيكي أو الجديد، عرف كذلك نقائص جمة و عديدة من كل النواحي سواء كانت هيكلية و تنظيمية للمؤسسات أو بيداغوجية وعلمية للتكوين المقدم للطالب(حرز الله عبد الكريم:85،2008).

وهو ما سنوضحه في النقاط الموالية:

أ- **هياكل الاستقبال و التوجيه:** إن الإقبال الكبير الذي عرفته هياكل المنظومة التربوية الجامعية لم تعد قادرة على استيعاب هذه القوة البشرية الهائلة و المتعطشة للمعرفة بشكل يرضي الطلبة المقبلين على الجامعة. و قد اعتمد التكوين القديم على التوجيه المركزي الذي لم يعد يؤدي مهامه، كما أظهر نسبة عالية من الرسوب و مكوث الطلبة مدة طويلة بالجامعة. كما أن تعطل الطلبة و فشلهم في السنة الأولى خلق صعوبة في التدرج السنوي و جعله عائقا لكثير من الطلبة بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب، و خلق نسبة كبيرة من الرسوب. هذه النقائص كلها أظهرت

عروضا مختلفة للتكوين عند الاستقبال و التوجيه و خلال حملة أو فترة التسجيلات التي لا تتناسب مع شعب البكالوريا.

ب- مجال التأطير و التأهيل: لم يعد مشكل نقص التأطير مرتبطا فقط ببيداغوجية أستاذ التعليم العالي أو بطرائق التدريس و أساليب التعليم بل تعدى ذلك إلى هجرة الأدمغة إلى الخارج، و الذي كان أغلبهم أساتذة جامعيون و إطارات في مراكز البحث العلمي و باحثون في قطاع التعليم العالي.

ج- مجال الهيكلة و تسيير التعليم: من بين الإختلالات الأساسية أيضا التسيير غير الناجع و غير المحكم للوقت البيداغوجي بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري و فترة الامتحانات التي تأخذ فترة طويلة من الزمن و تعرقل المجهود الفردي للطالب و تضعف من الحجم الساعي المخصص للتكوين **(المرجع نفسه، 86)** كما أن هذه التكوينات ضيقة المجال لا تعطي آفاقا مستقبلية لأنها أحادية التخصص و لا تسمح بحيازة معرفة و تكوين متنوع الذي يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية أو الوظيفية.

د- مجال التنظيم الجديد للتعليم: إن التنظيم الجديد تم استحداثه من طرف القائمين على المنظومة التربوية الجامعية و ذلك بتوزيع التكوين، للحصول على شهادة الليسانس "نظام جديد" خلال ستة سداسيات و ينظم في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع و التخصصات و الشعب في شكل مسالك تكوين نموذجية مع وضع معايير يمكن أن تهيكل إلى ثلاثة أطوار: الأول يدوم سداسيين على الأكثر و يخصص للتعرف على الحياة الجامعية و التكيف معها و اكتشاف التخصصات، و الطور الثاني يمتد لسداسيين يخصص لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي، أما السداسيين الأخيرين فيمثلان الطور الثالث و هو للتخصص يمكن للطالب من اكتساب المعارف و الكفاءات في التخصص المختار، و يتضمن التكوين تعليما نظريا و منهجيا و علميا و تطبيقيا. كما وضعت أهداف لهذا التكوين الذي يضمن اكتساب الطلبة ثقافة عامة، و تعلم طرائق العمل الجامعي و استعمال المصادر الوثائقية و الأدوات المعلوماتية و كذا إتقان اللغات

الأجنبية، كل ذلك في انسجام مع أهداف التكوين التي تنظم المسالك في وحدات تعليم منفصلة فيما بينها و تتضمن:

- و حدات تعليم أساسية
- وحدات تعليم اكتشافية
- وحدات تعليم مشتركة
- وحدات تعليم للتخصص

تتكون وحدة التعليم من مادة و أكثر و تزود كل وحدة تعليم أو مادة من المواد المكونة لها بقيمة، في شكل وحدات قياسية و التي تستند إلى الحجم الساعي السداسي "الحضوري" الضروري لاكتساب المعارف و الكفاءات وفق أشكال التعليم.

ه ــ مجال التشريع: إن مرحلة التشريع في النظام الجديد للتكوين في الجامعة الجزائرية المسمى" ل م د" يعطي إمكانية السماح للطلبة الراسبين من متابعة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا، قصد إعطاء الفرصة للطالب بمزاولة نشاط دراسي طيلة مدة الرسوب، و منح فرص إعادة بعض المواد تسمح بالانتقال و الحصول على شهادة أخرى، فإن التشريع الجديد" ل م د " يسمح فقط باستدراك المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم غير المكتسبة.

إن هذا المجال نظمه قرار 23 جانفي 2005 و الذي يرمي إلى تنظيم التعليم و ضبط كيفيات مراقبة المعارف و الكفاءات و كذا كيفيات الانتقال في الدراسات للحصول على شهادة الليسانس " نظام جديد ".

خلاصة:

إن تدارك الهفوات و الإختلالات التي مست المناهج الدراسية و الضعف الملاحظ في كل محطة تربوية و كذلك التفطن إليها يجعل المصلح التربوي مضطرا

إلى مراعاة كل العلاقات و الأبعاد التي لها ارتباط بالعملية الإصلاحية ، و هو يعد الخطة الإصلاحية و من ثمة لابد من تحديد أهم العوامل و ضبطها في مرحلة الإعداد.

الفصـل الرابـع

النظـام الدارسي لعلم النفس في الجزائـر

1.لمحة تاريخية عن علم النفس.

2.أهداف علم النفس.

3.أهداف التكوين في علم النفس.

4.مراحل التكوين في علم النفس بالجزائر.

- أولا: النظام الكلاسيكي الجامعي.
- ثانيا: التطور التاريخي كبرنامج التكوين الجامعي في علم النفس ل.م.د.

1- لمحة تاريخية عن علم النفس:

يصعب تحديد تاريخ علم النفس منذ وجد الإنسان، إلا أن مباحث الفلاسفة القدامى تضمنت العديد من الأفاعيل النفسية، ففي القرن الثالث قبل الميلاد ألف أرسطو كتاب" النفس " لكنه لم يتجنب في أي باب من أبوابه الخوض في الغرض الفلسفي. كما أن الفلاسفة آنذاك لم يحرروا علم النفس من التصورات الخيالية والمبادئ الفلسفية، ونفس العمل قام به العلماء المسلمون في كتاباتهم الفلسفية و الدينية.

أما العصور الحديثة فقد اشتهرت بظهور بحوث و مجلات مختصة في علم النفس الاجتماعي ، ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر برز أوجست كونت ً ونادى بضرورة قيام علم النفس الاجتماعي مستقلا عن العلوم الأخرى ، كما دعم "لازاروس" 1824 -1903 و "استينتمان " 1823 – 1899 ً علم النفس الاجتماعي بإصدار مجلة ، واهتما بالعوامل النفسية التي تفسر سلوك الجماعة و بحثا في العوامل التي تفسر سلوك كل نوع من أنواع الجماعات الاجتماعية.

ولقد شهد القرن التاسع عشر نمو علم النفس العلمي الحديث وانفصاله عن الفلسفة و الفسيولوجيا التجريبية في عام 1879 م عندما انشأ العالم الألماني"فونت "أول مخبر تجريبي لعلم النفس في جامعة ليبرز بألمانيا مع مجموعة من تلاميذه، حيث نهج في بدايته لعلم النفس منهج الاستبطان أو التزامل الداخلي (سهير كامل احمد: 2003 ،18). وساهمت أمريكا في تطور علم النفس بنشر مقال " لكاتل" عام 1890 م استخدم فيه لأول مرة في قاموس علم النفس كلمة "اختبارات عقلية ". كما ارتبط اسم علم النفس في الاتحاد السوفياتي بعالمه الفسيولوجي بافلوف (1849 _ 1936) بمفاهيمه في وظائف الجهاز العصبي (نفس المرجع، 19).كما تدعم علم النفس بمدرسة التحليل النفسي على يد "سيجموند فرويد " كإحدى مدارس علم النفس التي اهتمت بدراسة السلوك اللاسوي، حيث نشرت دراسات في الهستيريا عام 1895 م، وتفسير الأحلام عام 1900 م، وعلم النفس المرضي عام 1904 م، ومقدمة عامة في التحليل النفسي، ومعالم التحليل النفسي عام 1940 م.

كما ظهرت أبحاث ثورندايك والتي شملت دراسة تجريبية على عمليات الارتباط عند الحيوان، وهذه الطريقة في البحث تقوم في الأساس على المشاهدة وحل المعضلات وإجراء تجارب على الحيوانات وخرج ثورندايك بقوانين خاصة بالتعلم .

وانتقل علم النفس بتأثير منً فونت" إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث عرفً وليم جيمسً علم النفس بالعام الذي يهتم بدراسة الحياة العقلية و جاءت ثورة جديدة في علم النفس العام سنة 1913 م، عرفت بالحركة السلوكية يترأسهاً جون واطسنً كما ظهرت حركات أخرى في اوروبا و بدأت تنمو وتتطور بشكل سريع أمثال كوهلر و فريتمير و كوفكا وغيرهم من علماء النفس المعاصرين.

وانتهت الحرب العالمية الثانية بفاتورة ثقيلة، مخلفة دمارا هائلا في صفوف البشرية وقسما كبيرا من الآلام والحرمان والتشريد، الأمر الذي دفع علماء النفس إلى بذل المزيد من الجهود من أجل تضميد جراح النفوس المتضررة و اكتشاف طرق العلاج النفسي و الأعضاء الاصطناعية و المناهج التربوية والعلاجية لهؤلاء الأفراد.وبرز بقوة دور علم النفس في تلك الفترة .

2 – <u>أهداف علم النفس</u> :

إن العلاقة بين علم النفس و المجتمع علاقة وثيقة فهو بسهم في تقدمه وازدهاره ولا عجب إن يحتل علم النفس مكانة مرموقة في مناهج التعليم حيث ورد في مباحث الفلاسفة القدامى مدلول علم النفس، وأخذ طريقه في التحرر من بعض الأفكار الفلسفية حتى أصبح علما تجريبيا، هذا من جانب القيمة الحضارية لهذا العلم و أثره في تحقيق أهداف المجتمع من ناحية، و اقتناعا من ناحية أخرى بقيمته المعرفية بوصفها مادة تربوية يمكن ان تدلي بدلوها في تحقيق الهدف الأسمى هن العملية التربوية . وعلم النفس الذي يمثل المجال الذي يعمل في حدوده هذا البحث، يمكن أن يأخذ دورا هاما في إعداد المتعلمين بطريقة تكفل لهم التكيف مع مجتمع محاصر بمشكلات وتحديات مختلفة ومتعددة .وأن مشكلة البرامج التعليمية في علم النفس شانها شأن التقويم التربوي

والأهداف التربوية والوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطلبة والمتعلمون في المؤسسات التربوية في أي مادة أو وحدة تربوية أخرى، تعتبر احد المهام الرئيسية للمتخصصين في علم النفس والتربية حيث يعتبر البرنامج التعليمي الإطار المرجعي للمعلم والمتعلم على حد سواء، وعنصر تعليمي يدعم العملية التعليمية أثناء قيامها أو حدوثها في الصف أو القسم التربوي .

والمؤسسة التربوية من مدارس وجامعات ومعاهد التكوين بمناهجها الخاصة وطرق التدريس و معاييرها ومميزاتها العامة، تعتني باكتشاف استعدادات التلاميذ المختلفة حيث تساعد الطالب على تكيفه مع هذه الاستعدادات التي تمت في هذه المرحلة من مراحل نموه، ويلعب البرنامج أو المنهاج الدراسي دورا كبيرا في عملية التعلم وفي تحديدها، ومن هذا المنطلق فان مشكل المقررات والبرامج يطرح جوانب تتعدد أبعادها وتختلف مظاهرها، منها ماهو داخلي يتعلق بالعناصر المكونة لها، ومنها ما هو خارجي يرتبط بوظيفتها العامة في علاقتها بالمحيط، فالطالب الذي تلقى تعليما لمدة معينة في الجامعة يفترض انه حصل على تكوين يجعله قادرا على ممارسة أدوار منتظرة منه عند نهاية تكوينه (لحسن بوعبدالله 1998 .29).

كما أن لهذا التحصيل أهمية معقدة و تؤثر فيها عدة عوامل كثيرة ومتعددة ومن ثم الدرجات التي يحصل عليها الطالب ليست مقياسا صادقا لقدرة الطالب، إذ كثيرا ما تتدخل فيها عوامل متعددة، بعضها متعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية و الانفعالية و الدافعية، و البعض الأخر متعلق بالخبرة التعليمية و طريقة تعلمها (رمزية الغريب 1970 . 87) وأيضا ليست مادة جامدة توضع في الكتب المدرسية بغرض أن يخبر بها الطالب أو يقرأها أو يحفظها بصورة آلية ثم يعيدها مكتوبة على أوراق الامتحانات (لحسن بوعبدالله 1998 .33).

3-أهداف التكوين في علم النفس :

يجب أن ينسجم المتخصص في علم النفس مع متطلبات التنمية الوطنية كما يجب أن يهدف التكوين في علم النفس إلى إعداد أطر ذات كفاءة علمية وقادرة على:

1 - تشخيص مشكلات الفرد والمؤسسة (مدرسة – مصنع – مستشفى – جامعة) واقتراح الحلول الملائمة لها .

2 - التكوين الذاتي و التطور في الاختصاص .

3 - إجراء بحوث ميدانية لمعالجة الآفات الاجتماعية والأمراض النفسية.

4 - تنصيب مخابر للدراسات بغية العلاج وتقديم الحلول.

كما أن التكوين في تخصص علم النفس، يرمي إلى تحضير إطارات ذات كفاءة على المستوى العلمي و التطبيقي وقادرة، على تحديد:

أ - مشاكل الفرد والمؤسسة "مدرسة, معمل أو مصنع مؤسسة جامعية... الخ " و اقتراح حلول معقولة لكل ذلك.

ب- البحث العلمي وقدرة استعمال المنهجية الفاعلة في الميدان والممارسات لمشاركة تطور المؤسسة وتقدمها .

ج- التكوين الشخصي و التطور في التخصص .

4- مراحل التكوين في علم النفس بالجزائر:

قبل التطرق إلى المراحل التي مر بها التكوين في علم النفس بالجامعة الجزائرية لا بد أن نرجع إلى الصعوبات التي واجهتها الجامعة الجزائرية في بناء و تحضير برامجها الدراسية و الكيفية أو الطريقة التي سوف تدرس بها تلك البرامج التعليمية المقررة للتكوين، إن الوضعية التي وجدت فيها مؤسسات التعليم العالي دفعت المنظومة التربوية الجامعية إلى إحداث إصلاحات و تغييرات في قطاع التعليم العالي، حتى تجعله يتماشى و متطلبات مجتمعه و التفكير في هذا العمل الإصلاحي من طرف مختصين في التربية

بقطاع التعليم العالي يصبح جزءا من العملية التربوية التي تحتاج إلى خبرة و جهد و حنكة، لتقديم برامج تعليمية جامعية في مستوى تخصصاتها و شهاداتها و دبلوماتها. و في ذات السياق يرى خليل المعايطة أنها العملية التربوية لإحداث مقاييس أو وحدات دراسية معينة و تدريسها من أجل بلوغ الأهداف المسطرة من طرف المؤسسات التربوية القائمة على هذا الجهاز في تلك المؤسسات التعليمية، و سعى إلى إعطاء مفهومه الخاص لعلم النفس بغية دراسته في شكل مقاييس أو برامج تعليمية صغيرة، يراها متجسدة في سلوك الكائن الحي، و في جوانبه الشخصية من أجل الوصول إلى المعرفة المنظمة بطريقة علمية (خليل المعايطة: 2000، 19).

إن البرامج التعليمية الجامعية بدأت تنمو و تتبلور، مثل ما حدث مع برامج علم النفس إبتداءا من إصلاحات قطاع التعليم العالي على النحو التالي:

أولا النظام الكلاسيكي الجامعي:

هو نظام دراسي جامعي اعتمدته الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال، عاش مدة طويلة مع اصطلاحات عديدة ومختلفة، تميزت باختلافات متعددة ومتنوعة في كل مرحلة من مراحل الإصلاحات الجامعية ومست قطاع التعليم العالي في الجزائر. قام هذا النظام وهو يعاني، من مرحلة الانتقال بين موروثات استعمارية قديمة، وهياكل تنظيمية عتيقة من جهة، وتطلع كبير لإصلاح يجعل الجامعة مؤسسة وطنية فعالة لكي يعاد للجامعة دورها الحقيقي المنوط بها (محمود لربداوي: 1975، 31). زيادة على ذلك فانه يجب ألا يقتصر عمل الجامعة على تكوين الإطارات النظامية في الجامعة على الشكل التقليدي فحسب، بل يجب عليها أن تستخدم مختلف الطرق الخاصة بالتكوين لتلبية احتياجات كافة القطاعات الأخرى(المبادئ العامة لإصلاح التعليم العالي 1971) كما سطرت مجموعة أهداف جاءت متوجة له تتلخص في ما يلي :

1 – أن يكون هدا الإطار ملتزما بالعمل في بناء اشتراكية البلاد .

2 – أن يكون مشبعا بالشخصية الجزائرية والواقع الوطني الاقتصادي والاجتماعي.

3 –أن يؤهله تكوينه لمواجهة المشاكل النوعية للبلد بشكل حسوس .

4 –أن يضمن له تكوينه العلمي، مستوى يمكنه من الاستيعاب المستمر لتطور المعارف الجامعية .

أما التنظيم الهيكلي للجامعة في بداية الاستقلال، فقد كان يعتمد على نظام الكليات، التي كانت تتكون هي الأخرى من دوائر، وكل دائرة تضم عدة أقسام، ومن الجدير بالذكر أن كلية الآداب كانت تظم مجموعة من الدوائر والأقسام، منها ثلاث دوائر أساسية هي عمادة الكلية، ومن بينها دائرة العلوم الاجتماعية وأقسامها : علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم التربوية والفلسفة والتاريخ (نفس المرجع ،34).

لقد كان هناك تركيز على التكوين أو بعبارة أخرى على مشكلة الكم الثقافي والعلمي الذي يجب أن يتناوله الطالب أثناء مرحلة التكوين، ومازلنا نلح إلى يومنا هذا على طلب المزيد من التمكن في الاختصاص وعلى المطالب ذات الصلة بالآداب العربية والغربية، وعلى اللغة وفقهها وعلومها، وعلى النقد ومذاهبه ونظرياته . صحيح أن الإصلاح الجديد هدف إلى تفتح الطالب على جملة من الروافد الثقافية غير الاختصاصية لتوسيع مداركه، وتعميق تجربته الحياتية والاجتماعية، وهذا مطلب مشروع، ولكن يفترض أن لا يكون على حساب الحجم الكمي والكيفي لمواد الاختصاص. إن الجامعة الجزائرية عرفت في بداية السبعينات من القرن الماضي، والى غاية العشرية الأولى من الألفية الجديدة، عدة إصلاحات، تمثلت بعضها في النظام الدراسي المطبق في المعاهد والكليات والمدارس العليا التابعة لمؤسسات التعليم العالي، والبعض الآخر في مراجعة وإعادة النظر فيه من خلال هذه الإصلاحات، التي عرفت مجموعة من التدابير من أجل إصلاح التعليم العالي سنة 1971، وأفرز هذا الإصلاح نظاما تعليميا سمي بالكلاسيكي، الذي أصبح معمما ومعمولاً به في كافة المؤسسات التعليمية الجامعية. وقد كان هذا النظام

الكلاسيكي الذي اعتمدته الجزائر في كافة مؤسساتها التعليمية، يحتوي على مجموعة كبيرة من البرامج التكوينية الجامعية، من بينها برامج التكوين في علم النفس.

وغني عن البيان أن هذه الإصلاحات التي مست قطاع التعليم العالي، كانت قد صدرت بتاريخ 14 جويلية سنة 1971 من طرف مجلس الوزراء في شكل قوانين أو مراسيم وقرارات تنظم وتهيكل نظام التخصصات في شكل شهادات، تحمل في مضامينها ومحتوياتها برامج تعليمية يتخصص فيها الطالب حسب مؤهلاته.

1- إصلاح برامج التكوين لعلم النفس :

إن التكوين والتعليم الجامعي بعد الاستقلال لم يكن متضمِّنا لكل البرامج التعليمية في الجامعة، وذلك بسبب نقص في الإطارات التي تقوم بمهام التدريس في كل التخصصات، إلا إن البرامج التعليمية في العلوم الاجتماعية ظهرت كمجموعة تخصصات ومن بينها برامج علم النفس، حيث شرعت الجامعة في تكوين أخصائيين نفسانيين نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي وذلك على النحو التالي:

1-1- مرحلة إصلاحات 1971-1984 :

تعتبر هذه المرحلة الأولى من عمر التكوين في علم النفس بالجامعة الجزائرية، وأيضا في إصلاح البرامج التعليمية الجامعية. حيث قدّمت وزارة التعليم العالي، أثناء هذه الإصلاحات برامج في علم النفس تشكّل وحدات تعليمية شاملة لعدد من المضامين، وتندرج تحت الوحدات الشاملة التي تُتوّج بشهادة ليسانس في علم النفس، وفق ما جاء في مرسوم رقم 71 _224 ليوم25اوت1971، والذي كان يتعلق بالإجراءات الخاصة من أجل تسهيل تدرج الطلبة في إطار النظام القديم[1] (مقتطفات قرارات 1971، 9).

وقد نظّم هذا المرسوم البرنامج الدراسي لعلم النفس في شكل محاور ثلاث كبرى، كانت تدرس من خلال المحاضرات والملتقيات والندوات. وقد أعدت هذه المحاور المبرمجة للتكوين من أجل نيل شهادة ليسانس، وحددت مدة التكوين الخاصة بهذه الشهادة

بثلاث سنوات، وفق التسلسل التالي: السنة الأولى تتضمن محور علم النفس العام وتدوم مدة التكوين فيه سنة كاملة، ثم يمتحن الطلبة في هذه المضامين والمعارف العامة لعلم النفس، بحيث يتوّج الناجحون بالحصول على شهادة في آخر السنة الثانية تتضمن محور علم النفس الطفل والمراهق، وتدوم مدة التكوين فيه سنة كاملة أيضا، وفي آخرها يمتحن الطلبة ، ويتوج الناجحون منهم بشهادة خاصة بالسنة الثانية.

وتتضمن السنة الثالثة محورا آخرا يتناول فيه الطلبة معارف ومعلومات في علم النفس الاجتماعي، ويتوّج الناجحون في امتحان السنة الثالثة بشهادة. وقد اقتصر هذا النظام على مدة وجيزة، وانتهى بقانون معادلة 23 نوفمبر 1973 رقم 103 الذي بيّن مضامين السنوات الثلاث وهي كالتالي :

جدول(3) يبيِّن المضامين أو الوحدات الدراسية المكونة لمحور علم النفس العام"السنة أولى"

شهادة الدراسة	مضامين أو وحدات المعادلة
السنة أولى علم النفس العام	علم النفس الوظائف 1 علم النفس الوظائف 2 دراسة نقدية المذاهب و النظريات مدخل لعلم النفس المرضى علم النفس القياسي

جدول(4) يبيِّن المضامين أو الوحدات الدراسية المكونة لمحور علم النفس الطفل أوالمراهق "السنة الثانية"

شهادة الدراسة	مضامين أو وحدات المحور
السنة الثانية علم النفس الطفل و المراهق	علم النفس الطفل و المراهق علم النفس الوراثي مدخل لعلم النفس المرضي مدخل لعلوم التربية

	تاريخ التربية

جدول(5) يبين المقاييس المكونة لمحور علم النفس الاجتماعي "السنة الثالثة"

شهادة الدراسة	مقاييس المعادلة
السنة الثالثة علم النفس الاجتماعي	علم النفس الاجتماعي 1 علم النفس الاجتماعي 2 علم النفس العمل إحصائيات و تطبيقات تقنيات البحث الميداني

إن الجداول الثلاثة(3-4-5)، توضح المقاييس التي وردت في المعادلة رقم 103 بتاريخ 23نوفمبر1973.

وتجدر الملاحظة أن هذه المرحلة تميزت بالشمولية في تعليم نظري يطغى عليه التدريس بالمحاضرات والملتقيات، لتلقين الطلبة وتزويدهم بالمعارف في علم النفس، الى غاية صدور معادلة 103 التي أوضحت محتويات كل سنة كما تم بيانه في الجداول الثلاثة السابقة.

وقد تُوّجت هذه الإصلاحات سنة 1971 بعدة قرارات وردت في المرسوم 224 – 71 بتاريخ 25 أوت 1971 والذي أتي بجملة من التعديلات والتنظيمات على مستوى النظام الدراسي لبرنامج علم النفس، من أجل تطويره وإخضاعه للتدريس في الجامعة الجزائرية. وفي الفترة نفسها من الإصلاحات وفي المرسوم السابق ذكره، ورد قرار بتاريخ 25 أوت 1971 يهدف إلى تنظيم الدراسات في ليسانس علم النفس وكذلك محتوى مقاييس

الرياضيات للطلبة الحاصلين على بكالوريا التعليم الثانوي أدبي، كما حددت ساعات التعليم في تحضير ليسانس علم النفس كالتالي (وزارة التعليم العالي.80 -71).

جدول(6) يبين تحديد عدد ساعات التعليم للسداسي الأول:

المقاييس	المحاضرة	التطبيق
1 ـ منهجية عامة العلوم الاجتماعية	2 ساعة	2 ساعة
2 ـ رياضيات: مقاييس ب 1	4 ساعة	3 ساعة
3 ـ بيولوجية، امبرولوجية، و علم الوراثة	4 ساعات	2 ساعة
4 ـ علم النفس الفسيولوجي	2 ساعة	3 ساعة
5 ـ علم النفس التجريبي	3 ساعات	
6 ـ اللغة العربية	تدرس في شكل محاضرات كل 15 يوم 2 ساعة	
7 ـ اللغة الأجنبية		2 ساعة

جدول(7) يبين تحديد الساعات التعليم للسداسي الثاني:

المقاييس	المحاضرة	التطبيق
1 ـ منهجية علم النفس	1 ساعة	1 ساعة
2 ـ رياضيات: مقاييس ب 2	4 ساعة	3 ساعة
3 ـ علم النفس العام	3 ساعة	2 ساعة
4 ـ علم النفس الوراثي	4 ساعات	4 ساعة

5 ـ دراسة نقدية للمذاهب و النظريات	3 ساعة	2 ساعة

غير أن سلسلة التغيرات في المقاييس أو الوحدات الدراسية لم تتوقف في هذه المرحلة الإصلاحية، بل شهدت ميلاد قرار 28 جويلية 1972، الذي تضمن محتوى مقاييس علم النفس المدرسة في الجامعات الجزائرية كما يلي :

1 – علم النفس الوظائف .1

2 – دراسة نقدية للمذاهب و النظريات.

3 – علم النفس الوظائف 2

4 – علم النفس الوراثي المطبق.

5 – علم النفس الطفل و المراهق.

6– علم النفس القياس

7– مدخل لعلم النفس المرضي.

8– علم النفس اللغوي.

كما صدر في اليوم الموالي قرار 29 جويلية 1972 الذي نظم ساعات التعليم للسداسيات الأربعة لتحضير ليسانس في علم النفس في الشكل الموالي :

جدول (8) يبين قائمة مقاييس السداسي الأول:

عنوان المقاييس	المحاضرة	التطبيق	الحجم الساعي للسداسي
منهجية عامة للعلوم الاجتماعية	2 ساعة	بدون	30 سا
رياضيات 2	3 سا	2 سا	75 سا
بيولوجيا عامة، امبرلوجيا و وراثة	3 سا	2 سا	75 سا
دراسة نقدية للمذاهب و النظريات	3 سا	2 سا	75 سا

علم النفس وظائف الاستقبال الحسي و الإدراكي	3 سا	2 سا	75 سا
لغة	3 سا	بدون	45 سا

جدول (9) يبين قائمة مقاييس السداسي الثاني:

عنوان المقاييس	محاضرة	تطبيق	الحجم الساعي السداسي
ـ رياضيات و إحصاء	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ علم النفس الوظائف 2 (عملية الاكتساب و العملية المعرفية)	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ التشريح الفسيولوجي للجهاز العصبي المركزي 1	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ علم النفس الوراثي	4 ساعات	2 ساعتان	90 ساعة
ـ لغة	3	بدون	45 ساعة

جدول (10) يبين قائمة مقاييس السداسي الثالث:

عنوان المقاييس	محاضرة	تطبيق	الحجم الساعي السداسي
ـ بيو 03 – التشريع و الفزيولوجيا للجهاز العصبي المركزي 2	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ إعلام آلي	2 ساعتان	1 ساعة	30 ساعة
ـ علم النفس الاجتماعي 1	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة

ـ علم النفس الطفل و المراهق	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ لغة	3 ساعات	بدون	45 ساعة

جدول (11) يبين قائمة مقاييس السداسي الرابع:

عنوان المقاييس	محاضرة	تطبيق	الحجم الساعي السداسي
ـ علم النفس الاجتماعي 2	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ علم النفس القياس	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ علم النفس اللغوي	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ مدخل لعلم النفس المرضي	3 ساعات	2 ساعتان	75 ساعة
ـ لغة	3 ساعات	بدون	45 ساعة

إن البرامج الواردة في قرارات 1971 أو تلك التي صدرت في جويلية 1972 عدّل جزء منها بقرار 27 نوفمبر 1972 والذي يجعل المقاييس المتكررة 1، 2 مقبولة في أحد السداسيات (وزارة التعليم العالي 71-80 ،336). كما صدر قرار 20 جوان 1973 المكون و المحدد لمقاييس السداسيات الأربعة الأولي للدراسة في ليسانس علم النفس، وليسانس في علوم التربية، ودبلوم الارطوفوني (وزارة التعليم العالي 71 - 80، 86).هذه هي المقاييس أو الوحدات التعليمية التي كان يدرسها الأخصائي في علم النفس العيادي كجذع مشترك لعلم النفس، وكانت تعده و تؤهله للتحكم في بعض المفاهيم الأساسية لعلم النفس

العيادي. أما الجانب الثاني من شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، فقد نشأ في ظروف تكميلية بقرار 28 جوان 1973 في سياق تحديد المقاييس المكونة للسداسيين الخامس والسادس في اختصاص علم النفس العيادي أو الإكلينيكي.

جدول (12) يبين المقاييس المكونة للسداسي الخامس علم النفس العيادي:

عنوان المقياس	الحجم الساعي السداسي	المحاضرة	التطبيق	الأشغال موجهة
-علم النفس الطفل و المراهق و أيضا اضطرابات التعلم 2	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	بدون
- اضطرابات نمو الشخصية	45 ساعة	45 ساعة	بدون	بدون
- منهجية و علم النفس القياس	90 ساعة	45 ساعة	15 ساعة	30 ساعة
- التشريح و الفزيولوجيا للجهاز العصبي المركزي و أعضاء الحس	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	بدون
- علم النفس اللغوي	30 ساعة	30 ساعة	بدون	بدون
- تربص لمدة 15 يوم				

جدول (13) يبين المقاييس المكونة للسداسي السادس لعلم النفس العيادي:

عنوان المقياس	الحجم الساعي	المحاضرة	التطبيق	الأشغال

	السداسي			موجهة
ـ علم النفس الطفل و المراهق و أيضا اضطرابات التعلم 3	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	بدون
ـ علم النفس العلاجي للمرهق	150 ساعة	بدون	بدون	60 ساعة
ـ مقابلة إكلينيكية و ملاحظة	30 ساعة	بدون	30 ساعة	بدون
ـ العلاج في علم النفس المرضي	30 ساعة	30 ساعة	بدون	بدون
ـ اضطرابات النمو الحس حركي	75 ساعة	45 ساعة	بدون	30 ساعة
ـ تربص لمدة شهر (وزارة التعليم العالي: 71-80-94)				

إن القرارات السالفة الذكر منذ مرسوم 224-71، كانت بمثابة بداية لتشكيل المقاييس المقررة في علم النفس العيادي، ولذا صدر قرار 7 جويلية 1975الذي أدخل بعض التعديلات الطفيفة في السداسيين الخامس والسادس اللذان يشكلان جزءاً من قرار 28 جوان 1973، وقضت هذه التعديلات بإسقاط الأعمال او الأشغال الموجهة وبضمها إلى التطبيقات، كما قضت أيضا بإحداث معاملات المقاييس الواردة في البرامج التعليمية المكورة، كما تضمن قرار 7 جويلية 1975 قائمة المقاييس المقررة للدراسات في السداسيات الأربعة الأخيرة للحصول على ليسانس في علم النفس العيادي .

جدول(14) يبين قائمة مقاييس السداسي الخامس:

عنوان المقياس	الحجم الساعي السداسي	المحاضرة	التطبيق	المعامل
ـ علم النفس المرضي للطفل و المراهق	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	3
ـ اضطرابات نمو الشخصية	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	3

ـ منهجية الإسقاط و القياس النفسي	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	3
ـ الجوانب التكوينية و المرضية للجهاز العصبي و الحواس	75 ساعة	30 ساعة	بدون	2
ـ اضطرابات النمو الحسي و الحركي	75 ساعة	30 ساعة	بدون	2
ـ اللغة الأجنبية	45 ساعة	30 ساعة	بدون	2
ـ تربص لمدة 15 يوم				

جدول (15) يبين قائمة السداسي السادس:

عنوان المقياس	الحجم الساعي السداسي	المحاضرة	التطبيق	المعامل
ـ علم النفس المرضي للطفل و المراهق و اضطرابات التعلم	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	3
ـ علم النفس المرضي للراشد	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	3
ـ المحادثة الإكلينيكية و الملاحظة	75 ساعة	45 ساعة	30 ساعة	3
ـ أنواع العلاج في علم النفس المرضي و الاكلينيكي	30 ساعة	30 ساعة	بدون	2
ـ علم النفس اللغوي	30 ساعة	30 ساعة	بدون	2
ـ اللغة الأجنبية	30 ساعة	30 ساعة	بدون	2
ـ تربص لمدة 15 يوم				

جدول (16) يبين قائمة المقاييس السداسي السابع:

عنوان المقياس	الحجم الساعي السداسي	المحاضرة	التطبيق	المعامل
ـ علم النفس القياسي و تطبيقاته	90 ساعة	45 ساعة	45 ساعة	4
ـ اضطرابات اللغة و اضطرابات الوظائف الرمزية	50 ساعة	25 ساعة	25 ساعة	3
ـ الاضطرابات النفسية الجسمية	50ّ ساعة	25 ساعة	25 ساعة	3
ـ العلاج السيكولوجية و أنواعه	130 ساعة	55 ساعة	75 ساعة	3
ـ أنواع إعادة التربية و استعادة قدرات المعوقين	80 ساعة	40 ساعة	40 ساعة	3

أما السداسي الثامن في علم النفس العيادي فقد أُفرغ من محتوياته، وخصِّص لتكوين الطالب في الممارسة داخل المؤسسات الصحية والمستشفيات، وإعطائه فرصة التعامل مع المرضى وتطبيق معلوماته في الميدان. لانجاز مذكرة التخرج في نهاية الدراسة.

1-**<u>2 – مرحلة إصلاح 85 -98</u>** :

تعتبر ثاني مرحلة في عمر إصلاحات التعليم العالي الذي استهلته الجزائر في مخططاتها المستقبلية، والتي سطرها النظام التربوي الجامعي قصد تعديل النظام الدراسي الجامعي، وتهيئته لبناء برامج ومناهج جديدة تتماشى ومتطلبات المجتمع الجزائري. هذه المرحلة عرفت هيكلة جديدة لمؤسسات الجامعة من نظام الكليات إلى نظام المعاهد، وأيضا استبدل النظام الدراسي والتنظيم البيداغوجي من طريقة ونظام السداسيات التي عهدتها المرحلة السابقة إلى أسلوب جديد، موحّد في نمط الدراسة السنوية. إن هذا التغيير الذي طرأ في هذه المرحلة أتى ببرنامج دراسي جديد مقسم إلى قسمين، الأول تتشكل

قائمته ومحتواه من المواد المكوّنة لبرنامج السنتين الأولى والثانية ليسانس علم النفس ودبلوم الارطوفونيا وليسانس علوم التربية وسمّي بالجذع المشترك، أما الجزء الثاني فيتشكل من قائمة ومحتوى المواد المكونة لبرنامج السنتين الثالثة والرابعة من ليسانس علم النفس فرع علم النفس العيادي أو أي اختصاص آخر من علم النفس. هذه المرحلة صدر فيها قرار مؤرخ في 17 جويلية 1985 يتضمن قائمة ومحتوى المواد المكوّنة لبرنامج علم النفس العيادي مفصلة على الشكل التالي:

جدول(17) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الأولي:

عنوان المادة	الحجم الساعي الأسبوعي		المعامل
	المحاضرة	عمل موجه	
1 – مدخل لعلم النفس.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
2 – مدخل لعلم التربية.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
3 – علم الاجتماع العام.	1 ساعة و نصف	بدون	2
4 – منهجية عامة.	1 ساعة و نصف	بدون	2
5 – الإحصاء.	1 ساعة و نصف	بدون	2
6 – بيولوجيا.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	2
7 – لغة أجنبية.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	2

جدول(18) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الثانية:

عنوان المادة	الحجم الساعي الأسبوعي		المعامل
	المحاضرة	العمل الموجه	
1 – علم النفس الفزيولوجيا.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
2 – علم النفس القياسي.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
3 – عل.م النفس الاجتماعي	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
4 – اللسانيات و علم النفس اللغوي	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
5 – علم النفس الطفل و المراهق.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
6 علم النفس المرضي	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3
7 – اللغة الأجنبية.	1 ساعة و نصف	2 ساعتان	3

جدول(19)يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الثالثة:تخصص علم النفس العيادي.

عنوان المادة	الحجم الساعي الأسبوعي		المعامل
	المحاضرة	العمل الموجه	
1 – علم النفس المرضي للطفل و المراهق	1 ساعة و نصف	10 ساعات	3
2 – علم النفس المرضي للراشد.	1 ساعة و نصف	10 ساعات	3
3 – اضطرابات النمو النفس الحسي.	1 ساعة و نصف	10 ساعات	3
4 – البحث في علم النفس العيادي.	1 ساعة و نصف	10 ساعات	3
5 – اضطرابات اللغة و الوظائف الرمزية.	1 ساعة و نصف	1 ساعة	2
6 – تشريح و فيزيولوجيا و أمراض الجهاز المركزي و أعضاء الحس			

.7 – اللغة الأجنبية.	1ساعة ونصف		

جدول(**20**)يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الرابعة: تخصص علم النفس العيادي.

عنوان المادة	الحجم الساعي الأسبوعي			المعامل
	محاضرة	عمل موجه	عمل تطبيقي	
1 – الأنتروبولوجيا الثقافية.	1 ساعة و نصف	بدون	بدون	2
2 – علم الإجرام و الانحراف.	2 ساعتان	بدون	بدون	2
3– العلاج في علم النفس العيادي.	2 ساعتان	بدون	بدون	3
4 – دراسة حالات.	3 ساعات	بدون	بدون	3
5 – ملتقى منهجي.	2 ساعتان	بدون	بدون	بدون

3-1 – مرحلة إصلاح 1998- 2003 :

تعتبر هذه المرحلة الأكثر تغييرا من حيث الهيكلة العامة للمؤسسات البيداغوجية، فقد تغيرت المعاهد وأدمجت في تنظيم جديد قديم كان معمولا به في مرحلة ما قبل 1984. وعرفت هذه المرحلة تنظيما لم يسبق أن عاشته المؤسسات الجامعية، وخاصة على مستوى برامج علم النفس، حيث استبدل الجذع المشترك من علم النفس وعلوم التربية، الذي كانت مدة الدراسة به سنتين كما هو مبين في الجدولين(17) و (18) إلى جذع مشترك ضم علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع والديمغرافيا والفلسفة، وقلصت مدة الدراسة في هذا الجذع المشترك إلى سنة واحدة فقط رغم كثرة المقاييس بها. وقد أثقلت هذه المرحلة كاهل الطالب من اجل الالتحاق بعلم النفس، وذلك بعد نجاحه في كل المواد

المقررة في الجذع المشترك الذي كان يضم مجموعة مقاييس تنحدر من شعب أخرى كعلوم التربية وعلم الاجتماع والفلسفة والديمغرافيا الأورطوفونيا ومادة: اللغة الأجنبية.

ثم يلتحق الطالب بعد ذلك بالسنة الثانية جذع مشترك في علم النفس،ويدرس فيها المقاييس الأساسية لعلم النفس ومنها يوجه للسنة الثالثة تخصص علم النفس العيادي ثم سنة رابعة علم النفس العيادي. هذا الجذع المشترك ظهر بمقتضى القرار المؤرخ في 18 جوان 1998 وانطفأ في غضون موسم دراسي، حيث عُوّض بقرار آخر رقم 491 مؤرخ في 17 يوليو1999 يتضمن البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في علم النفس.

جدول(21) يبين برنامج الجدع المشترك لعلم النفس و علوم التربية و الأرطوفنيا:

المقاييس	المحاضرات	اعمال موجهة	المعامل
مدخل إلى علم النفس	1 سا و نصف	1 سا و نصف	2
مدخل إلى علم التربية	1 سا و نصف	1 سا و نصف	2
مدخل إلى علم الأرطوفنيا	1 سا و نصف	1 سا و نصف	2
علم النفس الاجتماعي	1 سا و نصف	1 سا و نصف	2
الأنتروبولوجيا	1 سا و نصف	1 سا و نصف	2
المنهجية	1 سا و نصف	1 سا و نصف	2

الإحصاء	1 سا و نصف	1 سا	2
لغة أجنبية	1 سا و نصف		1
المجموع	12 سا	10 سا ونصف	

جدول(22) يبين مقررات الجدع المشترك لعلم النفس:

المقاييس	الحجم الساعي الأسبوعي		المعامل
	محاضرة	تطبيق	
القياس النفسي	1.30	1.30	2
الإرشاد و التوجيه المدرسي و المهني	1.30	1.30	2
مدخل إلى علم نفس العمل و التنظيم	1.30	1.30	2
مدخل إلى علم النفس المرضي	1.30	1.30	2
مدخل إلى علم النفس الفيزيولوجي	1.30	1.30	2
سيكولوجية النمو و نظريات الشخصية	*1.30*	1.30	2
لغة أجنبية	1.30		1
المجموع	***10.30***	**9.00**	**13**

جدول(23) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الثالثة من ليسانس علم النفس العيادي:

مـــواد السنة الثـــالثة	الحجم الساعي الأسبوعي		المعامل
	محاضرة	تطبيق	

علم النفس المرضي للطفل و المراهق	1.30 سا	1.30سا	03
علم النفس المرضي للراشد	1.30 سا	1.30سا	03
اضطرابات النمو الحس حركي	1.30 سا	1.30سا	02
اضطرابات اللغة و الوظائف الرمزية	1.30 سا	1.30سا	02
تقنيات الفحص العيادي	1.30 سا	1.30سا	03
الاضطرابات النفس جسدية أو السيكوسوماتية	1.30 سا	1.30سا	02
تشريح و فيزيولوجيا أمراض الجهاز العصبي والحواس	1.30 سا	1.30سا	02
لغة أجنبية	1.30 سا		01
تربصات: تجرى الأعمال التطبيقية داخل مؤسسات تكوينية،استثنائية، هيكلية ... يضاف إلى ذلك تربص تكميلي أثناء العطلة الصيفية لمدة شهر.	12	10.30	18
المجمـــــوع الكلـــــــي:	**22.30**		**18**

جدول(24) يبين قائمة المواد المكونة لبرنامج السنة الرابعة من ليسانس علم النفس العيادي .

مواد السنة الرابعة	الحجم الساعي الأسبوعي		المعامل
	محاضرة	تطبيق	

1- علم الأدوية النفسية (سداسي 7)	1.30 سا		02
2 -منهجية البحث في علم النفس العيادي و أخلاقيات المهنة (سداسي 7)	1.30 سا		02
3 ـ العلاجات النفسية (سنوي)	1.30 سا	1.30 سا	02
4 ـ دراسة الحالة (سداسي 7)	1.30 سا	1.30 سا	02
5 ـ علم الإجرام و الانحراف (سنوي)	1.30 سا		02
6 ـ مذكرة التخرج			03
المجمـوع:	**7.30**	**3**	**13**
المجمـــوع الكلـــي:	**10.30**		**13**

تميزت هذه المرحلة عن باقي المراحل الأخرى بغزارة التنظيمات الفجائية التي ظهرت في التوصيات المنبثقة عن اللقاء التشاوري الجامعي حول البيداغوجيا والتكوين المتواصل يومي 24، 25 جانفي 1998، والقرار رقم 64 مكرر المؤرخ في 18 جوان 1998 المتضمن إنشاء الجذوع المشتركة وأيضا القرارات 65، 66،67،68 ، 69 ، 70 من نفس التاريخ والمتضمنة البرامج البيداغوجية للجذوع المشتركة . اما المنشور رقم 05 المؤرخ في 20 جوان 1998 فيتضمن المقاييس البيداغوجية والدوائر الجغرافية لتسجيل حملة شهادة البكالوريا في مؤسسات التعليم والتكوين العالي للسنة الجامعية 1998 - 1999. اما القرار رقم 127 المؤرخ في 13 سبتمبر 1998 فيحدد كيفيات تنظيم التقييم والتوجيه في الجذوع المشتركة التي أنشئت في السنة الجامعية 1998 -1999 ويبين كيفية توجيه الطلبة في نهاية هذه الجذوع المشتركة؛ كما احتوى هذا القرار أيضا على اثنتي عشرة مادة ، وصدر في الفترة نفسها القرار رقم 128 المؤرخ في 17 سبتمبر 1998، وكان يتضمن كيفيات تنظيم التقييم و الانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج يشكل موضح يخص كل سنة دراسية إبتداءا من السنة الأولى وإلى غاية السنة الخامسة

واحتوى على أربعة عشر مادة. كما حدد القرار رقم 131 الصادر في سبتمبر 1998، كيفيات قبول حملة شهادة التكوين العالي قصير المدة في التكوين العالي طويل المدى بحيث يحق للطلبة المتخرجين الحائزين على شهادة قصير المدة (دبلوم الدراسات الجامعية التطبيقية أو شهادة تقني سامي) والحاملين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي، الالتحاق بالتكوين العالي طويل المدة باستثناء الطب وحدد هذا القرار بسبعة مواد.

ثانيا: التطور التاريخي لبرنامج التكوين الجامعي في علم النفس ل.م.د:

إن التكوين الجامعي يعتبر من أولويات العمل الإصلاحي الذي قامت به وزارة التعليم العالي منذ 1971 والى غاية 2002، هذه الإصلاحات لم تعد نافعة ومجدية، حيث عرف نسق التعليم العالي اختلافات عدة جعلت السياسة التربوية لقطاع التعليم العالي تفكر في نظام جديد ضروري وعاجل. فاجتمع مجلس الوزراء في 30 ابريل2002 للتفكير في إعطاء نفس جديد لهذا القطاع، وانبثقت عنه توصيات حددت فيه فترة لتنمية قطاع التعليم العالي امتدت من سنة 2004 إلى غاية سنة 2014. هذه التوصيات تتضمن إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي. تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلة جديدة للتعليم ذات أطوار تكوينية ثلاث : ليسانس – ماستر - دكتوراه . بحيث تستجيب للمعايير الدولية، وقد تم الشروع في تطبيق هذا النظام، في محيط يتسم بتحولات سريعة يرمي الى: الملائمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم، والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي.

-إعطاء مفهومي التنافس و الأداء كل مدلولاتهما.

- إرساء أسس التسيير و الحكامة الراشدة للمؤسسات وفق ممارسة جديدة تستند على المشاركة والتشاور.

- إشراك الجامعة في التنمية المستدامة للبلاد.

- تمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والإقليمية و الدولية. (اصلاح التعليم العالي جوان 2007 ص 7).

هذا التحول الجديد من نظام دراسي دام أكثر من ثلاثين سنة في حياة الجامعة الجزائرية، هو تحول نقل تجارب الدول التي سبق لها أن طبقت هذا النظام الذي، ظهر لأول مرة في اوروبا ببرنامج "ايراسموس ماندوس" سنة 1987 في ثلاث جامعات لتحضير شهادة ماستر مشتركة مع اقتراح رابع خاص بجامعة غير أوروبية.

وقد أعلن عن هذا النظام الجديد يوم 25 ماي 1998 من طرف أربعة دول أوروبية هي " فرنسا " و"ألمانيا و" ايطاليا " و" المملكة المتحدة البريطانية، وذلك بمناسبة الذكرى 800 لإنشاء جامعة السريون. ولقد انعقدت ندوة لتحضير هذا النظام الجديد في " بولون " بتاريخ 19 جوان 1999 تم فيها عرض مفصل للأهداف المرجوة. أما ندوة " براغ " المنعقدة في 19 ماي 2001 والتي تدعو إلى مواءمة الشهادات، وفي نفس هذا السياق المتعلق بالتحضير لهذا النظام الجديد، انعقدت ندوة " برلين " 2003 وبعد سنتين تمت ندوة "بأرغن " يومي 19 و 20 ماي 2005 لتقييم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية 2010 .

إن هذا النظام الجديد الذي تبنته مجموعة من الدول الأوروبية مسّ منطقة المغرب العربي، وقامت ثلاث دول من هذه المنطقة بتبني هذا النظام كبديل للأنظمة التربوية في شكل اصطلاحات في قطاع التعليم العالي، ابتداءً من سنة 2001. وقامت الجزائر بالانخراط في هذا السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي في سبتمبر 2004 .

لقد أعدت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر تقريرا، وضحت فيه العقبات التي تمس النظام التعليمي الجزائري والتصحيحات التي ستسمح للجامعة الجزائرية من مزاولة مهامها في إطار تطوير البلاد (عبدا لكريم حرزا لله، كمال بداري: 2008، 55). وسمحت المشاورات بتوسيع مفهوم النظام الجديد على مستوى الجامعات والمراكز الجامعية عبر القطر الجزائري، وكان تطبيقه بطيء في السنة الأولى، حيث

تدعم هذا العمل الإصلاحي بالقرار الصادر في شهر يناير 2005 الذي يستجيب بفعالية لسير الدراسات في ل.م.د. وبالتالي فإن التطبيق الذي سيتم على مدار سنوات عدة سيؤدي إلى التحسينات التالية (عبد الكريم حرز الله، كمال بداري 2008 : 87):

– عدم طرح إشكالية التصديق على الوحدات التعليمية الأساسية كسابقة للانتقال إلى السنة3(ل3) .

– إمكانية السماح للطلبة الراسبين من متابعة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا .فهذا الأمر يصب في صالح الطالب الذي يصادق على سداسي من السداسيين في السنة وعوض ترك الطالب طول السنة بدون نشاط دراسي ، يمكن له التحضير للدراسات في السنة الموالية .

– في صالح الطالب تكون بعض المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالانتقال والحصول على شهادة أخرى.

- النقاط المتحصل عليها في امتحان الاستدراك يجب إن تعوض بنقطة امتحان نهاية السداسي إذا كانت الأولى اكبر من الثانية، ونقطة المراقبة المستمرة تبقى ثابتة.

– الترخيص مرتين لإعادة السنة لمجموع الدراسات الجامعية في الليسانس (ل).

– الميدان هو مجموعة من الشعب. من اجل ضمان معابر بين مختلف التخصصات وتأقلم نظام ل.م.د. مع مختلف التخصصات المتاحة في الجزائر، ويجب أن تكون لكل شعبة قاعدة مشتركة خاصة بها حسب الخصوصيات البيداغوجية والعلمية للتخصص.

-إدماج مفهوم وحدة التعليم الأساسية الثانوية فهي وسيلة لوضع المعابر ضمن الاختلافات الأساسية.

ويمكن القول أن وضعية التعليم العالي بعد إصلاحات 1971 واستمرار عملية التغيير في البرامج التعليمية في كل مرة، خلق نوعا من أللاستقرار في هذه البرامج، الشئ

الذي أوجد ضعفا و اختلالا في هذا القطاع، الذي كثر الاقبال عليه بصورة كبيرة، واحتضن شريحة كبيرة من المجتمع الجزائري الحاملين لشهادة البكالوريا. هده الاصطلاحات التي طال أمدها وحدثت أثناءها هفوات كثيرة إلى غاية سنوات 2001 ،2002 ،2003 ،أنتجت اختلالات كبيرة دفعت منظومة التعليم العالي إلى مراجعة النظام الجامعي برمته، خاصة بعد تسجيل عدة نقائص من الناحية الهيكلية والتنظيمية بالنسبة للمؤسسات ونقائص أخرى من الناحية البيداغوجية في ما يتعلق بالتكوين المقدم للطالب. ويمكن أن نشير إلى هذه النقائص و الاختلالات في سياق النقاط التالية:

1 – مجال الاستقبال والتوجيه وتدرج الطلبة:

إن الدخول إلى الجامعة المعتمد على التوجيه المركزي لم يعد يؤد وظيفته بشكل ملائم، وأظهر نسبة عالية من الرسوب ومكوث الطلبة لسنوات عديدة في الجامعة (عبد الكريم حرز الله : 2008 ،85)، وقد ولدت هده الوضعية مردودا ضعيفا 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 الطلبة .

كما أن الطالب يعاني من حجم ساعي ضاغط يلزمه بأوقات حضور مبالغ فيها أثناء الدراسة، وذلك على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي حتى يحصل على استقلاليته المعرفية.كما أن نظام التقييم أصبح ثقيلا، نتيجة لتعدد الامتحانات، وفضلا عن ذلك فإن فترة الامتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه.

2 مجال الهيكلة و تسيير التعليم:

تميز هذا المجال بالتسيير الضاغط الذي تنقصه الرشاد في توجيه النشاط البيداغوجي، وذلك على حساب الوقت المخصص للتعليم (وزارة التعليم العالي:

2007،10)، كما أن الطور قصير المدى، تميز بجاذبية قليلة واتضح أنه قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له، بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهدا التكوين. كما أن الهيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة .

3 - مجال التأطير و التأهيل المهني:

إن هجرة الأدمغة إلى الخارج من أساندة جامعيين وباحثين كوّن نقصا كبيرا في مجال التأطير، الأمر الذي انعكس سلبا على عدد المتخرجين في مرحلة الدراسات الخاصة بما بعد التدرج، كما أن النظام قصير المدى ممل وغير محفز بسبب عدم إعطائه القيمة التي يستحقها، حيث أصبح لايحقق الأهداف المرجوة منه نتيجة إهمال المؤسسات الاقتصادية لهذه الفئة من المتكونين.

4 مجال المواءمة وبين التكوين و سوق العمل:

لقد تغير الطلب في سوق العمل ولم يعد التكوين الجامعي الكلاسيكي يتماشى واحتياجات ومتطلبات المجتمع الحديث، بل بات متناقضا مع ما تكوّنه الجامعة من خريجين، وأصبحت برامج التكوين اقل ملائمة مع متطلبات التأهيل الحديث الأمر الذي ينجر عنه اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي .

5- الإصلاح و النظام ل.م.د:

إن تسجيل الاختلالات على الصعيد التسيير أو التأطير والتأهيل أو على مستوى أداء الجامعة الجزائرية وردودها، يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي. بحيث يرمي هذا الإصلاح إلى التكفل بالمتطلبات الجديدة الآتية :

_ ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي .

- تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل.

- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن

- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية لاسيما تلك المتعلقة بالاتسام واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.

- التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.

- تشجيع التبادل والتعامل الدوليين وتنويعهما.

- إرساء أسس الحكم الراشد المبني على المشاركة والتشاور(وزارة التعليم العالي: 2007 ،11) .

إن نظام ل.م.د. جديد على الجامعة وهو يعيد تحديد المهام الموكلة للمؤسسات الجامعية في علاقتها مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي، ويعيد أيضا ضبط أشكال مشاركتها في حل المشاكل المرتبطة بالنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي. كما يرتكز هذا النظام الجديد الذي باشرته الجامعة الجزائرية في مطلع الألفية الجديدة على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية " الطلبة – الأساتذة – الإدارة). وهذا النوع من المقاربة يجعل الطالب في قلب جهاز التكوين ويجعل من المهنية في التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح الجديد ومنحتها صفة صاحب المشروع في صوغ سياستها التطويرية (وزارة التعليم العالي: 2007 ،13).

6 - الهيكلة الجديدة للتعليم العالي:

لقد عرف إصلاح التعليم العالي، هيكلة جديدة تتمثل على الصعيد البيداغوجي في إرساء تنظيم تعليمي يمكن الطالب من:

-اكتساب المعارف وتنويع مصادرها والتعمق فيها في مجالات أساسية بحيث تتناسق مع المحيط الاجتماعي والمهني، مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية استكشافية، ووحدات أخرى خاصة بالثقافة العامة باعتبارها العناصر المكونة للبرنامج التعليمي (وزارة التعليم العالي:2007، 14).وإكساب مناهج عمل تنمّي الحس النقدي وملكات التحليل والتركيب والقدرة على التكيف (نفس المرجع السابق). وتجسيد هذه الأهداف ينبغي أن يتم من خلال وضع هيكلة جديدة ذات ثلاثة أطوار تعليمية هي الليسانس، الماستر، الدكتوراه.

6-1 – التنظيم العام للتكوين في الليسانس:

يشتمل هذا الطور على ستة(06) سداسيات، كل سداسيين (02) يشكلان سنة دراسية، بحيث يدرس كل منهما على حدة، وتفصلهما فترة امتحانات.

يتم التسجيل في هذا الطور بعد حصول الطالب على شهادة البكالوريا، يمكن له التسجيل في مسالك تكوين مختلفة تؤدي إلى حصوله على شهادة الليسانس (ل 1) و (ل2) و (ل3) مصادق عليها ب 180 رصيد بمعدل 30 رصيد في كل سداسي .

كما يتميز هذا الطور بنوعين من الليسانس، الأول يتمثل في ليسانس أكاديمي يسمح للتحضير الماستر والدكتوراه، والثاني ليسانس مهني يخص الاختصاصات الأكثر طلبا في سوق العمل بحيث تسمح للطالب بالدخول إلى عالم الشغل.

2-6 - التنظيم العام للتكوين في الماستر.

يشتمل هذا الطور على أربع (04) سداسيات، الماستر (م 1 ، م 2) مصادق عليها ب 120 رصيد بمعدل 30 رصيد في كل سداسي، ويلتحق الطلبة بالماستر بعد الحصول شهادة الليسانس وهناك نوعان من الماستر. الماستر الأول يسمى ماستر البحث يؤشر إلى متابعة الدراسات نحو البحث وإمكانية المتابعة كذلك في الدكتوراه وهو ما يسمى أيضا بماستر أكاديمي.

3-6- التكوين في الدكتوراه:

يعتبر المرحلة الثالثة والأخيرة أو الطور النهائي لتنظيم الإصلاح الجديد، ويمر بالأطوار السالفة بالذكر، ويرمز له ب(بكالوريا+ 8) ويقوم الطالب خلال المرحلة الأخيرة بإعداد مذكرة تحضّر في فترة ستة (06) سداسيات على الأقل بعد الحصول على ماستر البحث هذه الهيكلة الجديدة للتعليم العالي تقدم رؤية جديدة للتكوين الجامعي ترتكز على عروض تكوين متنوعة ومعدة بالتشاور مع القطاع الاقتصادي، في شكل دفتر شروط يحدد والأهداف والمضامين البيداغوجية للتكوين المقترح والشهادات المتوجة له. وكذا الإمكانات البشرية والمادية الضرورية في مجال التاطيروالتجهيزوالتمويل، ويكون هذا العرض من التكوين متفرعا إلى ميدان وفرع وتخصص. كما يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية استكشافية تسمح بانفتاح حقيقي على مجالات معرفية أخرى .ويتضمن أيضا وحدات تعليمية أفقية تكمّل تكوين الطالب، من حيث كونها توسِّع حقل معارفه عن طريق اكتساب ثقافة عامة، وتعلم لغات أجنبية. وتشكل الوحدة التعليمية مجموعة من المقاييس والمواد او الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا، بحيث تتوزع هذه الوحدات التعليمية على النحو التالي:

ا- وحدات تعليمية أساسية تضم المواد التعليمية القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معين .

ب- وحدات تعليمية استكشافية تضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب، كما تمنحه فرصة إعادة التوجيه.

ج- وحدات تعليمية أفقية تضم مواد تعليمية توفر الأدوات الأساسية لاكتساب ثقافة عامة.

7 - تطبيق نظام ل.م.د:

إن عملية إصلاح التعليم العالي الجديدة أفرزت ممارسات وعلاقات جديدة بين المؤسسات الجامعية والإدارة المركزية،تمثلت بإلقاء المبادرة على عاتق الجامعات ومؤسساتها التربوية للقيام ببناء عروض التكوين .كما إن المرسوم التنفيذي رقم 04 -371 المؤرخ في8شوال1425 الموافق ل 21 نوفمبر سنة 2004 المتضمن شهادة الليسانس " نظام جديد" أعطى دفعة قانونية لتطبيق النظام الجديد، والشروع في تنصيت اللجان الجهوية المتخصصة في التقييم، وإبداء الرأي في مدى انسجام عروض التكوين وجدواها ونوعيتها وملائمتها، وكذا في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والهياكل المسخرة من طرف مؤسسات التعليم العالي المعنية. كما أن مهمة اللجنة الوطنية للتأهيل تتمثل في اعتماد عروض التكوين المقدمة من طرف اللجان الجهوية للتقييم وتأهيلها وتقييم أثار هذه العروض على تنمية البلاد. وعلى اللجنة الوطنية للتأهيل أن تتأكد من نوعية وسمعة مختلف الشركاء الذين يسهمون في عروض التكوين وتمثل هذه اللجنة الوطنية بحكم تشكيلتها المكونة من خبراء جامعيين وممثلي مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، هيئة ضامنة لانسجام خريطة التكوين العالي مع القيام بالتنسيق بين مختلف مكوناتها(إصلاح التعليم العالي :2007، 20).

بالنسبة لقرار 23 جانفي 2005 الذي تمت صياغته في 20 مادة والمتعلق بتنظيم التعليم داخل النظام ل.م.د. الجديد، فقد كان يرمي إلى تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات، وكذا كيفيات الانتقال في الدراسات للحصول على شهادة الليسانس "ل :نظام جديد" وذلك ما ورد، في المادة الأولى: من القرار السالف الذكر.

المادة2 :يتوزع التكوين للحصول على شهادة اللسانس "نظام جديد"على ستة سداسيات وينظم في مجالات تكوين، تضم مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في مسالك تكوين نموذجية .

المادة3 : تهيكل مسالك التكوين في ثلاثة أطوار، الأول يمتد لسداسيين على الأكثر ويخص التعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها واكتشاف التخصصات. أما الطور الثاني فيمتد لسداسيين على الأقل، ويتم فيه تعميق المعارف وتتم خلاله عملية التوجيه التدريجي، والطور الثالث هو طور التخصص، يمكّن الطالب من اكتساب المعارف والكفاءات في التخصص المختار.

المادة4 : يتم التكوين حسب المسلك ،وبدرجات متفاوتة، ويقدم للطالب تعليما نظريا ومنهجيا وعمليا وتطبيقيا حسب الأهداف.

المادة5 : تنظم المسالك في وحدات تعليم منفصلة فيما بينها بانسجام مع أهداف التكوين وتتضمن هذه المسالك، وحدات تعليم أساسية ووحدات تعليم استكشافية ووحدات تعليم مشتركة، وأيضا وحدات تعليم للتخصص.

المادة6 : تتكون وحدة التعليم من مادة أو أكثر تقدم أي شكل من أشكال التعليم (دروس ، أعمال موجهة، محاضرات، ندوات، تدريبات).

المادة7 : تحدد الوحدات القياسية بالاستناد إلى الحجم الساعي السداسي "الحضوري " الضروري لاكتساب المعارف والكفاءات وفق أشكال التعليم المنصوص عليها في المادة 4 أعلاه، وكذا حجم النشاطات التي يقوم بها الطالب أثناء السداسي المذكور (عمل، تقرير، مذكرة، تدريب). تحدد قيمة الوحدات القياسية لوحدة التعليم في ضوء القيمة

الاجمالية للوحدات القياسية للسداسي الواحد المقدر ب 30 وحدة قياسية. وبذاك فقد ضبطت المواد السبعة تنظيم التعليم (عبدا لكريم حرزا لله، كمال بدران، 2008 :98 ،99 ،100).

أما المواد الأخرى من القرار المؤرخ في 23 جانفي 2005 المحددة لمراقبة المعارف والكفاءات فهي كالتالي :

المادة8 :يتم التحصيل على وحدة التعليم كما هي محددة في المادة 6 عن طريق تنظيم التعليم، اذا كان معدل مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها والمزودة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 10من 20 .

المادة9 : تقيم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم سداسيا، إما عن طريق المراقبة المتسترة والمنتظمة، أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بين النمطين.

المادة10 : تنشر مؤسسات التعليم العالي في بداية السداسي كل مايتعلق بالاختبارات من حيث عددها وطبيعتها ومدتها، وكذا نمطا من أنماط المراقبة المعتمدة والترجيح المطبق . ويعتمد الترجيح علي طبيعة الاختبارات وعلى أنماط المراقبة المعتمدة .

المادة11 : تنظم دورتان لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف والكفاءات الأولى عادية والدورة الثانية استدراكية .

المادة12 : يحصل الطالب على السداسي اذاما تحصل على كل وحدات التعليم المكوّنة للسداسي طبقا للشروط المحددة في المادة 8 من القرار السالف الذكر. ويمكن للطالب الحصول على السداسي بالمقاصة بين مختلف وحدات تعليم السداسي إذا كان معدل السداسي يساوي او يفوق 10 من 20.

المادة 13: في حالة الإخفاق في الدورة الأولى، يتقدم الطالب للدورة الثانية في الاختبارات المتعلقة بوحدات التعليم غير المحصل عليها. بحيث يحتفظ الطالب بمواد وحدة التعليم التي تحصل فيها على معدل يساوي اويفوق 10 من 20 .

المادة14: يحسب المعدل لكل مادة من المواد المعنية، أثناء الدورة الثانية على أساس العلامة المحصلة في الاختبار ألامتحاني لهذه الدورة، وعلامات المراقبة المستمرة غير القابلة للتعديل المحصلة أثناء السداسي حسب الترجيح المنصوص عليه في المادة 10 أعلاه .

المادة15 : تعد وحدة التعليم مكتسبة، عقب الدورة الثانية، اذا كان المعدل العام المحصل فيها يساوي اويفوق 10 من 20. وفي حالة ما إذا كان هذا المعدل العام المحصل اقل من10على20 فان المواد التي تحصل فيها الطالب على معدل يساوي اويفوق 10على20 تعد مكتسبة .

المادة16 : يعد الانتقال الأول من السداسي إلى السداسي الثاني من نفس السنة الجامعية حقا لكل طالب مسجل في نفس المسلك .

المادة17 : يعد الانتقال من السنة الأولى الى السنة الثانية ليسانس"نظام جديد"في نفس مسلك التكوين،حقا للطالب المتحصل على السداسيين الاوليين من مسار التكوين. ويمكن ان يسمح بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس "نظام جديد"في نفس مسلك التكوين، لكل طالب متحصل على ثلاثين(30) وحدة قياسية على الأقل وذلك بعد دراسة نتائجه من طرف فريق التكوين.

المادة 18 : يعد الانتقال من السنة الثانية إلى الثالثة ليسانس "نظام جديد" في نفس مسلك التكوين، حقا للطالب المتحصل على السداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين، ويمكن أن يسمح بالانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس "نظام جديد" في نفس مسلك التكوين، لكل طالب متحصل على 80 بالمائة من الوحدات القياسية الخاصة بالسداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين، وعلى وحدات التعليم الأساسية في المسلك المتبع، وذلك بعد دراسة نتائج الطالب من طرف فريق التكوين.

المادة 19 : يسمح للطلبة غير المقبولين للانتقال إلى السنة الثانية اوالثالثة في مسلك تكوين ما، حسب الحالة، إما بإعادة التسجيل في نفس المسلك او بالتوجيه نحو مسلك تكوين آخر.

المادة20 : يكلف كل من مدير التكوين في مرحلة التدرج ورؤساء مؤسسات التعليم العالي، كل فيما يخصه ، بتنفيذ هذا القرار(نفس المرجع السابق :100 ،101 ،102).

ان المراسيم والقرارات الخاصة بليسانس نظام جديد ل.م.د. المتتالية، جاءت من اجل تجسيده على ارض الواقع التربوي، فقد برمجت لأصحاب المشاريع التكوينية، تصاميم خاصة بالليسانس سميت بدليل إعداد عرض التكوين. الأمر الذي أعطى قوة وتسابقا في تقديم عروض مختلفة في التكوين على المستوى الجهوي وعلى المستوى الوطني. وقد سعت هذه القوانين والمراسيم إلى تحفيز المؤسسات الجامعية هي الأخرى، وجعلت جامعات الغرب الجزائري تنطلق في خوض مغامرات النظام الجديد ل.م.د، مع الإبقاء على النظام الكلاسيكي خلال المرحلة الانتقالية .

لقد بادرت جامعة ابوبكربلقايد بتلمسان بتقديم عروض التكوين في ل م د ، وتلتها جامعة مستغانم و جامعة معسكر و جامعة وهران في ميدان العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس تخصص علم النفس العيادي، بحيث يعتبر واحد من بين الجسور نحو التخصصات الأخرى كعلوم التربية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي وعلم النفس العيادي والصحة النفسية وعلم النفس المدرسي وعلم النفس الأسري .

وقد تضمنت عروض التكوين التي تقدمت بها الجامعات الأربع، خطوات إجرائية مسجلة في دفتر العروض الذي نشرته الوزارة الوصية في أحد مواقعها الالكترونية من أجل توحيد طريقة استعمال دفتر العروض الذي يوصل المشاريع المعروضة من طرف أعضاء التدريس للجامعات. هذه العروض تدرسها لجان على المستوى الجهوي، ثم تحصل عليها الجامعات للتطبيق، وهده العملية يبادر بها أحد ممثلي مجموعة هيئة التدريس، ويتقدم بطلب إلى الندوة الجهوية للتأهيل تحت اشراف المؤسسة الجامعية التي يشتغل بها. ويجب أن يتضمن هذا الطلب عناصر محددة معروضة بدقة وبأسلوب بيداغوجي واضح، من أجل انتزاع قبول مشروع التكوين من طرف الندوة الجهوية ويحتوي هذا الطلب على العناصر التالية:

7-1- **بطاقة تعريف مشروع التكوين،**

وهي بطاقة فنية تحمل مشروع تكوين أكاديمي جامعي تنجزها فرقة التكوين بالمؤسسة الجامعية الراغبة، على شكل برنامج تكويني يظهر الشروط التالية:

7-1-1- تحديد مكان التكوين أي المؤسسة الجامعية التي تتبنى هذا التكوين، بحيث يتلاءم مع خصوصية المنطقة والجهة أو الوسط الجغرافي أو الاجتماعي والاقتصادي، فلا يعقل اقتراح مشروع للإفادة من مياه البحر في عمق الصحراء. كما يكون من الملائم جدا، إعداد مشروع لاستثمار الآثار الحجرية القديمة في حقل الدراسات التاريخية والأثرية في مؤسسة جامعية تقع بالجنوب الكبير في صحراء الجزائر.

7-1-2- يتم تنسيق عرض التكوين مع رئيس المشروع المسئول عن متابعة البرنامج التعليمي داخل المؤسسة الجامعية، بحيث يسهر على توزيع الوحدات التعليمة والمواد الدراسية على أعضاء هيئة التدريس المنتمون إلى فرقة التكوين بالتنسيق مع المصالح الادارية و البيداغوجية .

7-1-3- المشركون الآخرون: تحتاج المؤسسة التعليمية الجامعية إلى أي خبراء تستفيد منهم في الجانب التطبيقي، كما تحتاج إلى شركاء في المجال التكويني وفي فتح سوق عمل للمتخرجين .

7-1-4- **إطار وأهداف التكوين:** من الممكن اعتبار هذا العنصر جوهريا في التعريف بالمشروع وتتمحور حوله العديد من النقاط الهامة وهي كالتالي :

ا-التنظيم العام للتكوين ومكانة المشروع في هذا التنظيم: يعتبر المشروع المقترح جزء من منظومة التكوين لنيل ليسانس في تخصص معين. ولذا على هذا الجزء أن يتناغم وينسجم مع الكل الذي ينتمي إليه. فإذا كنا بصدد إعداد برنامج تكوين لنيل شهادة ليسانس ل.م.د. في علم النفس، يجب توفير طاقم التدريس المتخصص والمؤهل لإعداد تكوين صحيح يحتاجه سوق العمل.

ب-أهداف التكوين: يهدف التكوين في نظام ل.م.د إلى التغيير والتحسين من اجل مسايرة الحركية الدولية في البرامج التعليمية العالمية، بحيث يتنقل الطالب بين الجامعات بنفس النظام الدراسي المتعامل به، بين جامعات إقليمية أو دولية. وبمعنى أخر يتم تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب، الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ، كما يهدف إلى الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي وتحسين النوعية البيداغوجية(عبد الكريم حرزا لله، كمال بداري 2008 ،25).

ج- قطاع النشاط المستهدف: من الواضح إن كل نمط تكويني في إطار النظام الجامعي الجديد ل.م.د. يستهدف خدمة قطاع معين في عالم الشغل، بحيث لا يفسح المجال للتكوين العشوائي النظري الذي لا تجني منه الآمة فائدة. فمع تكريس هذا النظام الجامعي ينشأ التنسيق ويسود الحوار البناء بين المجتمع والجامعة. فالمجتمع يطلب طاقات بشرية مجددة، والجامعة تلبي الطلب .

د_القدرات الجهوية والوطنية لقابلية التشغيل: إن توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 افريل 2002، تم تحديد إستراتيجية بغرض تطبيق الإصلاح الجديد، بحيث يسمح للجامعة الجزائرية من تحسين التكوين من أجل الاستجابة للتطورات العالمية والسماح بإدماج المؤسسات الجامعية في محيطهما الاجتماعي والاقتصادي(عبدا لكريم حرزا لله، كمال بداري 2008، 55) بحيث يسمح هذا الإدماج بخلق مناصب شغل وبخلق شراكة مبنية على التعاون بين المؤسسات الإنتاجية والتكوينية .

ه-الجسور نحو تخصصات أخرى: تقوم فرقة التكوين بإنشاء معابر بين المسالك الدراسية للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم الدراسي مع احتفاظهم بمكتسابتهم من الأرصدة لتصميم مساكهم والوصول للتخصص المختار والنجاح في الأخير (نفس المرجع السابق 67).

و- مؤشرات متابعة مشروع التكوين: هناك لجان بيداغوجية تسهر على العملية التكوينية لكل مشروع، حيث تجتمع اللجنة البيداغوجية للمادة بترخيص من المسؤول المشرف على المادة مرة على الأقل قبل كل امتحان، بطلب من الاساتذة أو الطلبة إذا اقتضت الحاجة إلى ذلك . وتتكفل هذه اللجنة بمهمة متابعة التسيير البيداغوجي للمادة (التقدم في الدروس استيعاب الطلبة) وتمثل هذه الإشغال المسندة لهيئات التدريس والبيداغوجيين مؤشرات على متابعة مشروع التكوين.

7-1-5- الإمكانات البشرية المتوفرة: هي إحدى العناصر الأساسية للعملية التكوينية ، لكل موسسة تكوينية جامعية طالبة مشروع التكوين، مجموعة من المدرسين تتوفر فيهم تلك المواصفات التأهيلية والتعليمية. وهم أساتذة مساعدون وأساتذة محاضرون وأساتذة التعليم العالي، يشكلون في مجموعهم فرقة التأطير الداخلي للمؤسسة التكوينية الجامعية وفي حالة العجز، هناك شراكة تتم بين المؤسسة التكوينية وإطارات مؤهلة لتدعيم فرقة تاطير التكوين توصف بالتاطير الخارجي.

7-1-6- الإمكانات المادية المتوفرة: وتشمل البنايات و التجهيزات والمعدات التي تسخرها المؤسسة التكوينية للمتكونين والمكوّنين كالمخابر البيداغوجية والوسائل التعليمية والخرجات إلى ميادين التربص والتكوين في المؤسسات (مصانع، مستشفيات، مؤسسات تربوية ...الخ) وأيضا توفير مكتبات للبحث والتوثيق وقاعات للمطالعة .

8 - البرنامج التعليمي لعلم النفس العيادي في نظام ل.م.د:

إن تحضير أي برنامج تعليمي جامعي يتطلب انتهاج خطة طلب مشروع التكوين السلف ذكره، وعلى ضوء هذا النموذج الذي شرحناه في الخطة شرعت الجامعات الأربعة (تلمسان، مستغانم، معسكر، وهران) في تقديم طلبات مشروع التكوين في علم النفس العيادي وتمخضت عن النتائج التالية :

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة: مدخل إلى الفلسفة العامة 1	54	32	22		18	6	6	2	1
المادة: مدخل إلى علم النفس	54	32	22		18	6	6	2	1
المادة: مدخل إلى علم الاجتماع	54	32	22		18	6	6	2	1
المادة: مدخل إلى علم المعلومات و الوثائق	54	32	22		18	5	5	2	1
وحدات التعليم المنهجية									
المادة: العلوم الإنسانية و الاجتماعية مدارس و مناهج	27	12	15		09	2	2	1	1
ت التعليم الاستكشافية									
المادة: تقنيات القراءة و التحرير	36	18	18		12	3	3	1	1
وحدات التعليم الأفقية									
المادة: مدخل إلى الإعلام الآلي	27	12	15		09	1	1	2	1
المادة: لغة أجنبية	27	27	00		09	1	1	1	1
مجموع السداسي 1	333	197	136		111	30	30	13	08

جدول (25) يبين مقاييس السداسي الأول ليسانس علم النفس عيادي نظام ل.م.د.

مستوى ل 1 ،علما أن وحدة علم النفس موجودة من بين الوحدات الأساسية ذات الحجم الساعي الكبير والمحصل المرتفع.

الجدول (26) يبين وحدات التعليم المكونة للسداسي الثاني ميدان علوم اجتماعية

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة: مدخل إلى الفلسفة العامة 2	54	32	22		18	5	5	2	1
المادة: مدخل إلى علوم التربية	54	32	22		18	5	5	2	1
المادة: مدخل إلى علم الأرطوفونيا	54	32	22		18	5	5	2	1
المادة: مدخل إلى السكان	54	32	22		18	5	5	2	1
وحدات التعليم المنهجية									
المادة: العلوم الإنسانية و الاجتماعية مدارس و مناهج 2	27	12	15		09	2	2	1	1
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة: مدخل إلى التحليل الاقتصادي	36	22	14		12	3	3	1	1
المادة: إحصاء وصفي	36	22	14		12	3	3	1	1
وحدات التعليم الأفقية									
المادة: مدخل إلى الإعلام الآلي	27	12	15		09	1	1	2	1
المادة: لغة أجنبية	27	27	00		09	1	1	1	1
مجموع السداسي2	369	223	146		123	30	30	14	09

السنة الثانية: تكوين توجيهي.

بعد اجتياز السداسي الأول والثاني في ميدان العلوم الاجتماعية، يتابع البرنامج اختيار شعبة علم النفس والتي تشمل السداسي الثالث والسداسي الرابع كما هو مبين في الجدولين(22) و (23). في هذا المستوى من شعبة علم النفس ل.م.د، تبرمج وحدة التعليم الأساسي الثالثة والرابعة متكونة من مواد تعليمية في علم النفس والتي تجعل المتكون في كامل الاستعداد للتخصص.

الجدول(27) يتضمن المواد المخصصة لشعبة غلم النفس السداسي الثالث ل.م.د.

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى		متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية								
المادة: علم النفس النمو 1	54	32	22		18	5	2	1
المادة:القياس النفسي وبناء الاختبارات	54	32	22		18	6	2	1
المادة: علم النفس الفسيولوجي	54	32	22		18	5	2	1
المادة:الشخصية	54	32	22		18	5	2	1
وحدات التعليم الاستكشافية								
المادة: فلسفة العلوم 1	27	12	15		09	2	1	1
المادة: إحصاء استدلالي و رياضي 1	27	12	15		09	2	1	1
المادة: علم النفس الاجتماعي	27	12	15		09	3	1	1
وحدة المنهجية								
المادة:منهجية وتقنيات البحث1	27	12	15		09	2	1	1
وحدة الثقافة العامة:								
المادة: تكنولوجيا الاتصال والمعلومات	27	12	15		09	1	2	1
المادة: لغة أجنبية	27	27	00		09	1	1	1

الجدول(28) يتضمن المواد المتضمنة لشعبة علم النفس السداسي الرابع ل.م.د:

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة: علم النفس النمو 2	54	32	22			5	5	2	1
المادة:القياس النفسي وبناء الاختبارات2	54	32	22			5	5	2	1
المادة: مدخل إلى علم النفس المعرفي	54	32	22			5	5	2	1
المادة: مدخل إلى علم النفس المرضي	54	32	22			5	5	2	1
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة: فلسفة العلوم 2	27	12	15			2	2	1	1
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة: احصاء استدلالي ورياضي 2	27	12	15			2	2	1	1
المادة: مدخل إلى علم النفس التنظيمي	27	12	15			3	2	1	1
وحدة المنهجية									
المادة: منهجية و تقنيات البحث 2	27	12	15			3	2	1	1
وحدة الثقافة العامة									
المادة: تكنولوجيات الاتصال و المعلومات و التوثيق	27	12	15			1	1	1	1
المادة: لغة أجنبية 2	27	27	00			1	1	1	1

التخصص:ليسانس علم النفس العيادي:

إن النظام الإصلاحي الجديد الذي أطلق عليه ل.م.د يتطلب المرور بكل المحطات التي ذكرت في عرض هذا الميدان حتى نصل الى التخصص الذي نحن بصدد الشروع فيه، تلك المحطة التي تمثل السنة الثالثة في ميدان العلوم الاجتماعية وسنة التخرج ليسانس علم النفس عيادي نظام ل.م.د. وتتميز هذه السنة المتكونة من سداسيين بكثرة مواد علم النفس وخاصة العيادي منه وهي كالتالي:

الجدول(29) يبين ال مواد التي علم النفس العيادي للسداسي الخامس نظام ل.م.د

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة: اضطرابات النمو الحس – الحركي	54	32	22			5	5	2	1
المادة:الاضطرابات النفس-جسمية(السيكوماتية)	54	32	22			5	5	2	1
المادة: اضطرابات الجهاز العصبي والحواس.	54	32	22			5	5	2	1
المادة: علم النفس المرضي للطفل والمراهق.	54	32	22			5	5	2	1
المادة: علم النفس المرضي للراشد	45	30	15			4	4	2	1
المادة:تقنيات الفحص العيادي 2	27	12	15			2	2	1	1
وحدة الثقافة العامة									
المادة: لغة اجنبية	27	27	00			1	1	1	1

الجدول(30)يبين المواد التي يتضمنها السداسي السادس لعلم النفس العيادي نظام ل.م.د

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة: اضطرابات اللغة	54	32	22			5	5	2	1
المادة:العلاجات النفسية	54	32	22			5	5	2	1
المادة: علم الإجرام والانحراف	54	32	22			5	5	2	1
المادة: علم الأدوية	54	32	22			5	5	2	1
وحدة التعليم المنهجي	45	30	15			4	4	2	1
المادة:تربص وكتابة تقرير 2	36	17	19			3	3	1	1
المادة: منهجية البحث في علم النفس العيادي	27	12	15			2	2	1	1
وحدة الثقافة العامة									
المادة لغة أجنبية	27	27	00			1	1	1	1

خصوصية نظام ل.م.د:

1 – فلسفة النظام : هو تصور فلسفي تربوي إصلاحي أطلق عليه اسم ل.م.د. اختصارا للكلمات (ليسانس، ماستر، دكتوراه) وذلك بحسب الحرف الأول لكل كلمة، وهو إصلاح يهدف إلى أن يكون شاملا في مفهومه ، بحيث تساهم خطواته في تنفيذه (نظام ل.م.د. بين الحاضر والمستقبل 2007، 25) الأمر الذي يسمح للجامعة الجزائرية من تحسين التكوين من اجل الاستجابة للتطورات العالمية والسماح بإدماج المؤسسات الجامعية في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وكذا تأسيس التكوين المستمر وتطوير ميكانزمات التكوين الفردي (عبدا لكريم حرزا لله، كمال بداري 2008، 55)، وتسمح هذه الفلسفة بمعالجة الاختلالات المسجلة على مستوى التسيير أو على مستوى مرد ودية الجامعة الجزائرية، حيث تستدعي إصلاحا شاملا للتعليم العالي، بشكل يحافظ على الصفة العمومية للتعليم ويحقق المهام المخولة للجامعة، والمتلخصة في ضمان تكوين ذو جودة عالية مع الاستجابة لمتطلبات المجتمع، من خلال تحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وهذا بتنمية كل التبادلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها، وتطوير ميكانزمات التأهيل المستمر الذي يتماشى مع تطور المهن. وأيضا تدعيم المهمة الثقافية للجامعة بنشر القيم العالية للعقل البشري والمتمثل خاصة في التسامح واحترام الغير مع الانفتاح على تطور العالم في المجالات العلمية والتكنولوجية، مع تشجيع وتنويع المبادلات العلمية مع كل دول العالم، وكذلك وضع أسس الحكم الراشد المبني على المشاركة والحوار والتشاور (نفس المرجع 89).

2 – الشهادة التكوين في نظام ل.م.د:

إن الحرية التي منحت للمؤسسات الجامعية في تحديد مجالات التكوين والشهادات المرفقة، جعلت التكوين في هذا النظام يُبنى على أساس اشتراك وحدات تعليمية أساسية للمسلك الرئيسي، مع وحدات تعليم للمسك الثانوي بحيث تكون وحدة التعليم مركبة وموافقة لعدد معين من ساعات العمل يقوم بها الطالب للتصديق على الوحدة .

و التكوين في ل.م.د. يتفرع الى ميدان يغطي الفروع التي تعكس المجالات الواسعة لقدرات المؤسسة الجامعية، بحيث تتضمن شعبا تحدد بدقة المعارف والقدرات المكتسبة من طرف الطالب، حتى ينضم إلى الحياة المهنية أو يقوم بمزاولة دراسات معمقة، لأن التخصص هو جزء من الشعبة.

يهدف هذا النوع من التكوين إلى الحصول على شهادة ليسانس ل.م.د، ومدة التكوين هى ستة سداسيات، كل سداسي به 30 رصيدا، بحيث تمنح هذه الشهادة للطالب الذي اكتسب 180 رصيدا.

3- خاصية التعليم في نظام ل.م.د:

إن طبيعة تنظيم الدراسات على مستوى الليسانس سداسي، وكل سداسي يحوي من 14 إلى 16 أسبوع دراسي مخصص للمحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية والامتحانات. وحجم الساعات الحضورية أسبوعيا يتراوح ما بين 20 ساعة و 24 ساعة زيادة على العمل الفردي للطالب ومتابعة الأستاذ والفرق البيداغوجية الخاصة بالتكوين، كما يتراوح عدد الوحدات التعليمية في كل سداسي من 3 الى4 وحدات، علما إن كل وحدة تحوي من 1 إلى" 3 مواد دراسية. وهذه الوحدات منها الإجبارية ومنها الاستكشافية وتتفرع كالتالي:

- وحدة تعليمية أساسية وهي تمثل التكوين الأساسي للطالب والجزء الأكبر من الحجم الساعي و الأرصدة في كل سداسي.
- وحدة التعليم الاستكشافية تضم مواد اختيارية ومواد اختيارية مفتوحة، الأولى يتم تدريسها لاكتساب تكملة علمية ضرورية لتوطيد التعلم في الاختصاص المختار.

أما المواد الاختيارية المفتوحة فضرورية للتوجيه التدريجي وبالتالي تسهل المسلك الدراسي (عبد الكريم حرزا لله، كمال بداري 2008، 65، 66).

- الوحدة التعليمية المنهجية لا تقل أهمية عن الوحدة الأساسية، بحيث تأتي في المرتبة الثانية من حيث الحجم الساعي ومن حيث الأرصدة، وتحضر الطالب للعمل الجماعي وتضمن له حرية العمل.

- وحدة التعليم الأفقية: وهو تكوين تكميلي للطالب في مختلف المجالات كاللغات الحية، الإعلام الآلي وتاريخ العلوم ...الخ، حجمها الساعي أقل من الوحدات السابقة. (نفس المرجع 66).

4 – **البيداغوجيا ومتابعة التدريس**:

لقد خلق نظام ل.م.د جهازا يتكفل بمتابعة التدريس والتعليم ومتابعة التنظيم البيداغوجي الخاص به، حيث يتكون من لجنة بيداغوجية، ومن الفرقة البيداغوجية وفرقة التكوين، وكلها مشكلة من هيئة التدريس وأعضاء الطاقم البيداغوجي المساعدين.

أ- اللجنة البيداغوجية للمادة: وتسهر على سير الدروس خلال السداسي في المادة، تجتمع كل مرة بطلب من الأساتذة والطلبة عند اقتضاء الحاجة، يترأسها المسئول المشرف على المادة، وتقوم بمتابعة التسيير البيداغوجي للمادة، "وتتشكل من مسئول المادة المعين من طرف نظرائه والأساتذة المكلفين بالمحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية لهذه المادة وأيضا ممثلي الطلبة.

ب-الفرقة البيداغوجية: يتمثل دور هذه الفرقة في مراقبة مهام وحدة التعليم من متابعة التدريس للمواد المرتبطة بوحدة التعليم، وكذلك مراقبة مواظبة الطلبة وتنظيم المساعدة البيداغوجية، الإرشاد، التوجيه، تنظيم مراقبة المعارف، إجراء الامتحان النهائي للسداسي، وامتحان الاستدراك وتتكون هذه الفرقة من :

* رئيس وحدة التعليم المعين من طرف نظرائه.

* أساندة مكلفون بالمحاضرات، الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية لمواد وحدة التعليم

* ممثل عن الإدارة البيداغوجية.

*ممثل عن الطلبة للوحدة ولكل مادة.

ج- فرقة التكوين : تسعى هذه الفرقة إلى إدماج الأساتذة الجدد في المسلك والعمل معهم على تطوير مسلك الليسانس، وهناك فرقة تكوين تحدد مهامها في الدعم البيداغوجي والإرشاد، وإجراء تقييم التدريس، والقيام بنظام تعليم مؤهل، والرفع من مستوى التعليم وتكوين المكونين، ثم التنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والأساتذة والربط بين مختلف المسالك مع تحضير الحوصلة السنوية. ولهذه الفرقة رئيس معين من طرف نظرائه ورؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك مع حضور ممثل الإدارة البيداغوجية (نفس المرجع،79).

د- لجنة التقييم والمواظبة : إن تركيبة اللجنة لا تخلو من العناصر البشرية التي سبق ذكرها في اللجان السالفة الذكر، وعلى هذا يجب تنظيم المداولات لكل وحدة تعليم في نهاية السداسي، بحيث يتم تقييم نتائجها من طرف فرقة التكوين التي تجتمع وتنسق العمل ويتم الإعلان عن كل نتائج المواد والوحدات التعليمية للسداسي.

هذه العملية النهائية التي تتوج في نهاية كل سداسي يحددها قانون التعليم لأغلب المؤسسات والذي يلح على الآتي:

- التعليم إجباري (محاضرات، أعمال تطبيقية وأعمال موجهة).
- تنجز مراقبة المواظبة من طرف الأستاذ.
- تبرير كل غياب واجب في فترة تحددها المؤسسة.
- تعرِّض الغابات المتكررة وغير المبررة كل طالب إلى عقوبة قد تؤدي إلى فصله أو إقصائه من المادة، وعليه فقد يفقد الطالب مزية الانتقال من طرف لجنة المداولات.

-امتحانات الاستدراك الخاصة بالمراقبة المستمرة منعدمة، وعليه فامتحانات المراقبة المستمرة غير المنجزة تكلف الطالب الحصول على نقطة الصفر (نفس المرجع، 80).

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

1. **الدراسة الإستطلاعية:**

- 1 - 1 أهداف الدراسة الإستطلاعية
- 1 - 2 عينة الدراسة الإستطلاعية
- 1 - 3 أداة الدراسة

2. **الدراسة الأساسية:**

- 2 - 1 مكان و زمان إجراء الدراسة
- 2 - 2 خصائص العينة: - عينة الأساتذة
  - عينة الطلبة

3. **أدوات الدراسة:**

- 3 - 1 الإستمارة.
- 3 - 2 التحصيل الدراسي.

4. **الصدق و الثبات:**
5. **الأساليب الإحصائية:**

1- الدراسة الاستطلاعية

-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف من معرفة التطور الذي حدث على مستوى قطاع التعليم العالي منذ الاستقلال إلى حد الساعة هو موضوع الطالب الباحث، حيث افرز هذا التطور واقعا تربويا جديدا نتيجة إصلاحات عديدة، هذا الواقع لم يكسب الطالب الباحث القناعة الكافية التي تجعله يقتنع بنتائج هذه الإصلاحات بل اعتمد على الاتصال المستمر مع الأساتذة الجامعيين بأقسام علم النفس، و جمع معلومات عن البرامج التعليمية الجامعية فاختار البرنامج التكويني لعلم النفس العيادي كنموذج للدراسة الميدانية بحكم أن هذا الأخير مبرمج للدراسة في أقسام علم النفس بجامعات الغرب الجزائري([1]). ونظرا لأهمية الموضوع تم إجراء دراسة استطلاعية على عينتين، كما اعتمد على العديد من نتائج الدراسات المختلفة في وضع استبيان (استمارة بحث) خاص بالأساتذة الجامعيين في علم النفس بحيث أصبح هذا الاستبيان الأداة الأولى لتطبيق البحث وطبق على عينة من الأساتذة. أما الأداة الثانية للتطبيق فقد تمثلت في نتائج المعدلات السنوية لطلبة علم النفس العيادي في النظامين : الكلاسيكي والجديد (ل.م.د) بالجامعات الأربعة بالغرب الجزائري (وهران-تلمسان– مستغانم- معسكر) والتي شملتها الدراسة. كما كان هدف هذه الدراسة الاستطلاعية كيفية تجاوز الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء الدراسة الأساسية.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية

لقد اختار الطالب الباحث لدراسته الميدانية عينة من الأساتذة الجامعيين والطلبة بمختلف أعمارهم وجنسهم ،هذه العينة المخصصة للدراسة قسمها الباحث إلى قسمين:

[1] إجراءات التطبيق تمت ببعض جامعات الغرب الجزائري.

الأولى: هي عينة الأساتذة المدرسين في أقسام علم النفس، تتكون من أعمار مختلفة لكلا الجنسين كما أنها مختلفة في رتبها العلمية وتصنيفاتها، وقد تضمنت 30 أستاذا.

إن عينة الأساتذة تمثل هيئة التدريس في علم النفس، وتعتبر الهيئة المسؤولة في تلقين المعارف العلمية ضمن البرامج التعليمية المسطرة لتكوين اختصاصيين في علم النفس العيادي. هذه الفئة تزامن المتكون وترافقه لمدة برنامج التكوين وتختلف هذه الهيئة من حيث تصنيفها حسب الشهادة والرتبة ، هذه الرتب العلمية المهنية لهيئة التدريس الجامعية مصنفة تصنيفا تصاعديا، هذا التصنيف ورد في القانون الأساسي لأساتذة التعليم العالي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية يوم 04 مايو 2008 على النحو التالي :

- رتبة أستاذ مساعد –ب- أن يكون المدرس حاصلا على شهادة الماجستير وما يعادلها على الأقل.

- رتبة أستاذ مساعد- ا- هو أستاذ مساعد –ب- مع خبرة ثلاثة سنوات في التدريس أو تسجيل ثلاثة سنوات في الدكتوراه حسب النصوص المعمول بها في الجريدة الرسمية الجزائرية الصادرة في (04) ماي 2008.

- الرتبة الثالثة هي أستاذ محاضر – ب- يشترط فيها شهادة دكتوراه.

- رتبة أستاذ محاضر- ا – شهادة دكتوراه زائد التأهيل أو شهادة دكتوراه دولة.

- أما الرتبة الأعلى و الأحسن إلى حد الآن وهي رتبةً أستاذ العليم العالي بحيث يشترط فيها المسار المذكور لكل الرتب السابقة، إضافة إلى بعض البحوث والمنشورات العلمية المنجزة من طرف المعني أي الأستاذ الجامعي.

أما المجموعة الثانية المقصودة في الدراسة وهي شريحة الطلبة التي يتم تكوينها بالجامعات حيث اعتمد الطالب الباحث على المعدلات السنوية لهذه العينة الممثلة من كل الطلبة ذكورا وإناثا جامعيين المسجلين في قوائم التسجيلات الرسمية في تخصص علم النفس العيادي للجامعات الأربعة بالغرب الجزائري (جامعة وهران- جامعة تلمسان- جامعة معسكر- جامعة مستغانم) ومكونة من قسمين، بحيث يعود هذا التقسيم إلى وجود نظامين دراسيين في علم النفس العيادي وهما :

1- **النظام الكلاسيكي** وهو نظام دراسي معتمد في الجامعات الجزائرية منذ الاستقلال، من هذا النظام اخذ الطالب الباحث معدلات طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي، كانوا مسجلين في الموسم الجامعي 2011/2010 وهي السنة الأخيرة في ليسانس كلاسيكي.

2- **النظام الجديد (ل.م.د)** وهو نظام دراسي اعتمد من طرف بعض الجامعات الجزائرية في بداية الألفين، اخذ الطالب الباحث المعدلات النهائية لطلبة السنة الثالثة (السداسي الخامس والسادس) علم النفس العيادي كانوا مسجلين خلال الموسم الجامعي 2011/2010 وهي السنة الأخير من ليسانس (ل.م.د).

1-3-أداة الدراســة :

تتمثل أداة الدراسة في استبيان(استمارة بحث) خاص بأساتذة التعليم الجامعي اي هيئة التدريس الجامعي،قام الباحث بتصميم الاستبيان بعد ان تبلورت الفكرة في ذهنه عن البرامج التعليمية في الجامعة وتحقيقها للأهداف التي سطرت من اجلها وذلك بأخذ نموذج من بين البرامج التعليمية الجامعية الذي كان متواجدا منذ نشأة الجامعة الجزائرية المستقلة، وهو البرنامج الخاص بعلم النفس العيادي.

وبعد الاطلاع على الجانب التاريخي والتوثيق في هذا البرنامج الجامعي(نصوص تشريعية وزارة التعليم العالي 1971 ، 1980)، ولقاءات الأساتذة و البيداغوجيين الجامعيين وتحديد أبعاد الدراسة ومجالات مشكلاتها وبتجربة الطالب الباحث في دراسة الماجستير تطور البرامج التعليمية الجامعية(عبد القادر بلحاج 2005) وكذلك الاستفادة من عدة بحوث ودراسات سابقة التي تناولت السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستقبله (فيصل محمود الغرايبة، لطفي عبد القادر غرايبة 2001) وكذا دراسة حول تقويم العملية التكوينية الجامعية دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري (لحسن بو عبد الله،محمد مقداد 1998) أعد هذا الاستبيان المكون من فقرات في صيغة مشكلات حدد إطارها في أربعة مجالات كالتالي :

1- تطابق البرامج مع الأهداف.

2-موضوعية تغيير النظام الدراسي.

3-المقارنة بين النظامين الكلاسيكي ونظام ل.م.د.

4-مستوى تحصيل طلبة الرابعة العيادي نظام كلاسيكي وطلبة السنة الثالثة العيادي نظام ل.م.د. بحيث يمكن تفصيلها كالتالي :

اولا تطابق برامج التكوين مع الاهداف ويتضمن العوامل التالية:

1- محتوى البرنامج (في المقاييس التي يشرف الأستاذ على تدريسها).

2- الإمكانات البيداغوجية مثل الوسائل التعليمية التوضيحية.

3- الزمن المحدد لتحقيق أهداف التكوين(الخاص بكل مقياس).

4- مدى تناسب طبيعة البرنامج وبروفيل المتخرج حسب الأهداف (الأخصائي النفساني المتوقع).

5- برنامج التكوين واضح ومفصل لا يقتض الاجتهاد من مدرسه.

6- احترام تخصص الأستاذ في توزيع المقاييس .

7- مستوى التنسيق بين أستاذ المحاضرة و أستاذ التطبيق أو التربص.

8-مدى قيادة البرنامج إلى تخرج طالب بمستوى تكويني على حسب المتطلبات والأهداف.

ثانيا :موضوعية تغيير النظام الدراسي ويتضمن ما يلي:

9- التكوين القاعدي للطالب بالسنة أولى(علوم اجتماعية) يؤهله لاستيعاب مفاهيم السنة الثانية ومتطلباتها المعرفية.

10- توفر متطلبات التكوين ل.م.د.

11- وضوح نظام التكوين ل.م.د.

12- مدى الرضا عن مستوى تجاوب طلبة ل.م.د. معي مقارنة بطلبة الكلاسيكي.

13- الانتقال من نظام التكوين الكلاسيكي إلى ل.م.د. أجد انه.

14- المفاضلة بين نظام التكوين ل.م.د. أحسن من نظام التكوين الكلاسيكي.

ثالثا **: مستوى تكوين الطالب الجامعي في علم النفس العيادي(كلاسيكي-ل.م.د) وتضمن العوامل التالية:**

15- التكوين النظري والتربصات في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي.

15-1- التكوين النظري والتربصات في نظام ل.م.د لعلم النفس العيادي.

15-2-التحكم في المفاهيم الأساسية في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي.

15-3- التحكم في المفاهيم الأساسية في نظام ل.م.د. لعلم النفس العيادي.

15-4- محتوى البرنامج في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي.

15-5- محتوى البرنامج في نظام ل.م.د.لعلم النفس العيادي.

15-6- منهجية البحث لعلم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي متحكم فيها.

15-7- منهجية البحث لعلم النفس العيادي في نظام ل.م.د. متحكم فيها.

15-8- تقنيات العلاج النفسي في النظام الكلاسيكي متحكم فيها .

15-9- تقنيات العلاج النفسي في نظام ل.م.د.متحكم فيها.

15-10- نظام انتقال الطالب من سنة إلى أخرى في النظام الكلاسيكي .

15-11- نظام انتقال الطالب من سنة إلى أخرى في نظام ل.م.د.

إضافة للمجالات الأربعة السابقة هناك فقرات تدعيم تتعلق ب :

16 – المرحلة التي يعتقد فيها أن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه.

17- ما إذا كان الأخصائي النفسي المتخرج من الجامعة الجزائرية نظام كلاسيكي يتوفر على الكفاءات التي يتطلبها عمله أكثر من الأخصائي المتخرج من نظام ل.م.د.

18- ملاحظات حول ماهية تدريس علم النفس العيادي حسب الخبرة المتراكمة عبر السنوات.

2 -الدراسة الأساسية :

2-1- مكان وزمان إجراء الدراسة :

تم إجراء الدراسة في أقسام علم النفس بأربعة جامعات بالغرب الجزائري،وهي جامعة وهران، جامعة تلمسان، جامعة مستغانم، جامعة معسكر وخص الطالب الباحث هذه المؤسسات التعليمية بحكم تدريسها لعلم النفس العيادي، حيث بدأ الاتصال برؤساء أقسام علم النفس وأساتذتها في شهر أكتوبر من الموسم الجامعي 2010-2011 من أجل إجراءات الحصول على قوائم الطلبة في نهاية السنة.أما بالنسبة إلى توزيع استمارة البحث الخاصة بالأساتذة لقد تمت في الموسم الجامعي 2011-2012.

2-2- خصائص العينة :

2-2-1-عينة الأساتذة:

تكونت العينة الخاصة بالدراسة من (58) أستاذا جامعي اختصاص علم النفس من كلا الجنسين موزعين على أربعة (4) جامعات بالغرب الجزائري(وهران- تلمسان – معسكر – مستغانم)

وقد استعان الباحث برؤساء أقسام علم النفس ومساعديهم من الجامعات المذكورة في توزيع الاستبيان (استمارة البحث) على الأساتذة المنتمين والمدرسين لعلم النفس وبعد إعطاء مهلة شهر كامل للأساتذة حتى يتمكنوا من قراءة الاستبيان والإجابة عنه، هذه المهلة من الوقت اعتبرها الباحث كافية للقيام بعملية الإجابة من طرف الأساتذة ثم تسليمها لرؤساء أقسام علم النفس ومساعديهم.

قام الباحث بجمع الاستبيانات من مختلف أقسام علم النفس للجامعات الأربعة، وبعد استبعاد الاستمارات التي لا تتوفر على الإجابات الكاملة والمعلومات الكافية والمطلوبة في استبيان البحث تبين التمثيل الكلي للعينة حسب الجامعات والجنس في الجدول التالي :

الجدول (31) يبين توزيع الأساتذة حسب الجامعات والجنس.

المؤسسة الجامعية / الجنس	وهران	تلمسان	معسكر	مستغانم	المجموع
ذكور	19	12	06	04	40
إناث	13	03	02	00	18
المجموع	32	14	08	04	58

إن الجدول رقم (31) يبين العينة الكلية عددها ثمانية وخمسون(58) وهو عدد الأساتذة المستجوبين الذي تم الحصول عليه بعد إتمام عملية الفرز و استبعاد الاستمارات المرفوضة، كما بين الجدول(31) عدد إجابات الأساتذة حسب الجامعات التي شملتها الدراسة (قسم علم النفس لجامعة وهران عددها 32، قسم علم النفس لجامعة تلمسان عددها 14، قسم علم النفس لجامعة معسكر عددها 14، قسم علم النفس لجامعة مستغانم عددها 04

) و أيضا توزيع العينة الكلية على الجنسين وهما عدد الأساتذة الذكور 40، وعدد الأساتذة الإناث 18 .

تضمن الاستبيان(استمارة البحث) في شكله الأول 45 فقرة موزعة في جداول حسب مراحل الإصلاحات التي مست التكوين الجامعي ابتداء من إصلاح التعليم العالي سنة 1971 إلى غاية الشروع في تطبيق نظام ل.م.د، بحيث نجد الفقرات الثمانية الأولى منها مكررة في كل جدول مع تحديد المرحلة المراد دراستها، باستثناء المرحلة الرابعة التي أضاف لها الباحث فقرات أخرى ابتداء من الفقرة التاسعة إلى نهاية فقرات الجدول الرابع كما أضاف الفقرتان السادسة عشر والسابعة عشر منفصلتين عن الجداول الأربعة وتم وضع سؤال مفتوح في الأخير وذلك لإعطاء مجالا للأساتذة للتعبير عن آرائهم ومواقفهم حول تدريس علم النفس العيادي حسب خبراتهم المتراكمة عبر السنوات.

صمم الباحث أربعة صيغ([1]) من الاستمارات وكل صيغة خصّت بمرحلة للإصلاح(4) التي اعتمدها الطالب الباحث في الدراسة،بحيث تتضمن هذه الصيغ فقرات تقابلها خانات للاستجابات الخاصة بكل فقرة، بحيث تكون الإجابة بوضع العلامة(X) في إحدى الخانات من خانات البدائل حسب الصيغ التالية :

-الصيغة الأولى لبدائل الإجابة :

1(كاف بشكل كبير)- 2(كاف)-3(كاف إلى حد ما)- 4(غير كاف)- 5-(غير كاف على الإطلاق).

[1] انظر الصيغ الموجودة في الاستمارة بالملحق صفحة190.

– **الصيغة الثانية لبدائل الإجابة:**

1 (متطابق إلى حد كبير)- 2 (متطابق)-3 (متطابق إلى حد ما)- 4 (غير متطابق) -5 (غير متطابق على الإطلاق).

– **الصيغة الثالثة لبدائل الإجابة:**

-1 (موافق جدا) - 2 (موافق) - 3 (متردد) - 4 (غير موافق) - 5 (غير موافق على الإطلاق).

– **الصيغة الرابعة لبدائل الإجابة:**

-1 (جيد جدا) -2 (جيد) -3 (متوسط) -4 (ضعيف) -5 (ضعيف جدا).

– **الصيغة الخامسة لبدائل الإجابة :**

_1 (واضح جدا) -2 (واضح) -3 (متردد) -4 (غامض) -5 (غامض جدا).

– **الصيغة السادسة لبدائل الإجابة :**

-1 (متوفرة جدا) - 2 (متوفرة) - 3 (متردد) - 4 (غير متوفرة) - 5 (غير متوفرة على الإطلاق).

– **الصيغة السابعة لبدائل الإجابة:**

-1 (دائما) -2 (غالبا) -3 (أحيانا) -4 (نادرا) -5 (غير راض على الإطلاق).

– **الصيغة الثامنة لبدائل الإجابة:**

-1 (ثري جدا) -2 (ثري) -3 (متوسط) -4 (ضعيف) -5 (ضعيف جدا).

– **الصيغة التاسعة لبدائل الإجابة:**

-1 (موضوعي جدا) - 2 (موضوعي) - 3 (بدون رأي) - 4 (غير موضوعي) - 5 (غير موضوعي على الإطلاق).

-الصيغة العاشرة لبدائل الإجابة:

-1 (خطأ كبير) -2 (خطأ) -3 (بدون رأي) -4 (مقبول) -5 (شيئ جيد).

-الصيغة الحادي عشر لبدائل الإجابة:

-1 (0%) 2- (25%) -3 (50%) -4 (75%) -5 (100%).

2-2-2-عينة الطلبة :

عينة البحث وخصائصها.

تعتبر عينة البحث الخاصة بالطلبة مقصودة، هذه العينة من الطلبة هم مسجلون في جامعات الغرب الجزائري (جامعة وهران، جامعة تلمسان، جامعة مستغانم وجامعة معسكر) في نظامين دراسيين مختلفين بجامعاتهم، بحيث لم يأخذ الباحث كل المستويات الدراسية، وإنما اكتفى بمستوى (السداسي الخامس والسادس) أي السنة الثالثة علم النفس العيادي نظام ل.م.د وأيضا مستوى الرابعة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي .

وحتى يتم هذا العمل الميداني المسلط على فئة طلبة الجامعات، لقد اتصل الباحث بالجامعات ببضعة أشهر لإشعارها بعملية الحصول على المعدلات السنوية للطلبة قصد استخدام هذه المعدلات في بحث علمي يقوم به الطالب الباحث لإتمام رسالة دكتوراه وتمت الموافقة على تسليمها للباحث فور الانتهاء من الامتحانات النهائية ورصدها في المحاضر الرسمية من طرف الأقسام التابعة للجامعات. وبعدها تم الحصول على قوائم الطلبة تتضمن نتائج نهائية (المعدلات السنوية للطلبة) لكل المواد الدراسية المقررة في مستوى السنتين الأخيرتين من النظامين الدراسيين، في تخصص علم النفس العيادي و تحمل هذه القوائم جنس الطالب واسم الجامعة التي ينتمي إليها، والهدف من هذه العملية هو الحصول على نتيجة من خلال مقارنة نتائج (معدلات سنوية) طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام ل.م.د من أجل تدعيم أي النظامين هو أحسن للإجابة عن مدى موضوعية تغيير النظام التكويني من كلاسيكي إلى ل.م.د.

بعد إدراج كل البيانات والمعلومات التي تخص الطلبة المستهدفين في الدراسة من اسم الجامعة وصفة النظام الدراسي وجنس الطلبة و المعدل (النتيجة السنوية) في النظام الإحصائي spss والتأكد من رصدها بدقة عالية واحترافية في العمل الإحصائي من مساعدي الباحث في هذا المجال تم الحصول على نتائج خام كما هي في الجداول التالية.

الجدول (32) يوضح توزيع الطلبة حسب الجامعات والجنس والنظام الدراسي.

الجامعة	الجنس	عدد الطلبة في الكلاسيك	عدد الطلبة في ل.م.د	المجموع
وهران	ذكور	22	5	181
	إناث	145	9	
تلمسان	ذكور	75	32	431
	إناث	230	94	
مستغانم	ذكور	28	9	168
	إناث	99	32	
معسكر	ذكور	00	03	15
	إناث	00	12	
المجموع		**599**	**196**	**795**

الجدول (33) يوضح توزيع الطلبة حسب النظام الدراسي والجنس.

الجنس	النظام الدراسي		المجموع
	نظام كلاسيكي	نظام ل.م.د	
ذكور	126	48	174
إناث	473	148	621
المجموع	**599**	**196**	**795**

من خلال الجداول(32)(33) تكون حجم عينة الدراسة الخاصة بالطلبة قد بلغ عددها (795) طالب(ة)، وباشر الباحث في تطبيق هذه المعطيات الموجودة لديه .

3-أدوات الدراسة:

3-1 الاستمارة

قام الباحث بإعداد استبيان(استمارة بحث) خاص بالأساتذة الجامعيين المتخصصين في علم النفس والمدرسين فيه، بحيث حضرها في صورتها النهائية، مكونة في ثمانية (8) صفحات، كتبت عليها عبارات أو فقرات مرقمة تسلسليا مقابلا لها خانات اختيار البدائل.
الغرض من الاستمارة الكشف والوصول إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة، تكونت أداة الدراسة من جزء خص بمعلومات عامة حول شخصية الأساتذة المستجوبين وبيانات أخرى تخص انتماء الأستاذ المستجوب إليها(اسم الجامعة، اسم الكلية، القسم، الجنس، التخصص، و أول سنة للتدريس).

أما الجزء الآخر من أداة الدراسة وهو المهم، ظهر في شكل أربعة صيغ، وشملت الصيغ الأولى والثانية والثالثة 24 عبارة أو فقرة مكررة في الصيغ الثلاثة، هذه الصيغ شملت مراحل تطور البرامج التعليمية الجامعية الثلاثة الأولى كما تتضمن الصيغة الرابعة (26) فقرة، الثمانية الأولى منها هي نفسها التي تكررت في الصيغ الثلاثة الأولى، والباقي حول النظامين الدراسيين اللذان مازالا مطبقان في نفس المرحلة، وهناك ثلاثة فقرات أخريات بحيث يكون العدد الإجمالي (53) فقرة مكونة للاستمارة. كان المطلوب من المستجوبين وضع إشارة(×) في خانة الإجابة المناسبة وإضافة الإجابة الأخيرة كتابيا .

ومن اجل بناء استبيان أو استمارة البحث قام الباحث بتحديد ميدان الدراسة،كما تم الاعتماد على بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة لحسن أبو عبد الله ومحمد مقداد (1998) كما تمت استشارة بعض الأساتذة المختصين من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران. تم اختيار الجامعات الأربعة من طرف الباحث على أساس أن الاختصاص في علم النفس العيادي متواجد في الجامعات الأربعة المذكورة، مقارنة مع تخصصات أخرى في علم النفس. كما تم الاختيار أيضا على أساس المساعدات والتسهيلات المقدمة من طرف رؤساء أقسام علم النفس للجامعات الأربعة.

2-3 نتائج الطلبة أو معدلات سنوية لطلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي أي قديم موسم جامعي 2010-2011 وكذلك طلبة السنة الثالثة(معدلات السداسي الخامس + معدلات السداسي السادس) نظام ل.م.د موسم 2010-2011.

4- الصدق والثبات :

عرضت الاستمارة (الاستبيان)على أربعة محكمين([1]) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران برتبة أستاذ التعليم العالي وأستاذ محاضر، لفحصها والتأكد من محتواها من جهة، وللتوافق مع أهداف الدراسة من جهة أخرى ،كما عدلت الأداة وفق ملاحظاتهم لبعض الفقرات بإضافة عبارات ناقصة وحذف بعض العبارات الغير مناسبة. و أهم الملاحظات التي أوصى المحكمون على تعديلها هي :

- إن تضاف عبارة يسمح فيها للأساتذة إبداء ملاحظاتهم حول تدريس علم النفس العيادي حسب خبرتهم المتراكمة عبر السنوات و هي الأخيرة رقم 18

- عدم توظيف معلومات الممارسة البيداغوجية للأساتذة (رئيس القسم، مهام بيداغوجية...الخ) والاكتفاء بالبيانات الشخصية للأستاذ المجيب على الاستمارة.

_ عدم استخدام نقاط الاستفهام في كل عبارة أو فقرة.

- تعديل العبارة أو الفقرة السادسة عشر، التي كانت صيغتها –موافق جدا-موافق – وموافق إلى حد ما – وغير موافق – وغير موافق على الإطلاق – إلى وضع العبارة السادسة عشر في جدول به خمسة خانات بالنسبة المؤوية من 0%، 25%، 50%، 75%، 100%.

[1] الأساتذة المحكّمون لاستمارة البحث ينتمون إلى جامعة وهران، وهم على التوالي:
- أ. د/ ماحي إبراهيم .
- أ.د/ تليوين حبيب.
- د/ بن طاهر بشير.
- د/ قمراوي محمد .

1- الصدق:

تم التأكد من صدق الاستمارة من خلال اعتماد أسلوب إحصائي يتمثل في الاتساق الداخلي للفقرات اعتمادا على معامل ارتباط برسون. وقد تم حساب اتساق الاستمارة في صيغها الأربعة ، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباطات دالة بين كل فقرات الاستمارة.

2- **الثبات:**

تم اعتماد أسلوب إحصائي يتمثل في معادلة آلفا كرونباخ وكشفت الدراسة عن وجود اتساق بين الفقرات بقيمة 0,67 وهي نتيجة تدل على تمتع الاستمارة بقدر مقبول من الثبات.

5- الأساليب الإحصائية(تطبيق الاداة على العينة) :

بعد إعداد أداة الدراسة في مرحلتها النهائية و التأكد من سلامة صياغتها، قام الباحث بطبع (80) استمارة (استبيان) وزعت على الأساتذة بالجامعات الأربع، وبعد انتظار شهر كامل وهي فرصة ملئ الاستمارة وتسليمها للأقسام، تحصل الطالب الباحث على (59) استمارة مسترجعة من طرف المستجوبين من أساتذة جامعيين في علم النفس من بينها واحدة ملغاة بسبب عدم اكتمال الأجوبة .

لقد تم الحصول على (58) استمارة كاملة وقابلة للتطبيق و باستخدام النظام الإحصائيSPSS كأداة لدراسة هذا البحث ولكونه الأكثر استخداما لإجراء التحليلات الإحصائية للبيانات المختلفة في ميادين العلوم الاقتصادية والعلوم الاجتماعية والعلوم النفسية،ولكون العملية الإحصائية اليدوية صعبة وطويلة فضل الباحث إدراج المعلومات التي حصل عليها في نظام Statistical Package for Social Sciences (SPSS) .

الفصـــل الســادس

عرض النتـائج ومنـاقشتـها

عرض النتائج :

يستهدف هذا الفصل اختبار فروض البحث من خلال إجراءين احدهما وصفي نعتمد فيه على الكشف عن المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المؤوية من أجل تبيان مستويات متغيرات الدراسة والمقارنة بينها ظاهريا.

أما الثاني فهو استدلالي نقوم من خلاله باختبار فروق البحث وذلك من خلال اختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي ومعامل شيفي لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات.

1- نتائج الفرضية الاولى :

1 -1 – الفرضية الأولى .يوجد فرق دال في تقديرات الأساتذة الجامعيين فيما يخص تطابق برامج التكوين لعلم النفس العيادي مع الأهداف المسطرة عبر مراحل التغييرات والإصلاحات .

1-1-1 – عرض نتائج المرحلة الأولى 1971-1984 .

الجدول(34) يبين توزيع الأساتذة المجيبين عن تطابق برنامج التكوين مع الأهداف في المرحلة الأولى.

الأساتذة	إجابات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
	عدد	النسبة				
الأساتذة الذين يرون انه غير متطابق مع الأهداف.	02	18,2%	26,54	5,12	37	18
الأساتذة الذين يرون انه متطابق الى حد ما.	07	63,6%				
الأساتذة الذين يرون انه متطابق جدا مع الأهداف	02	18,2%				

المجموع	11	100%				

يتضح من خلال النتائج الوصفية الظاهرية أن المتوسط الحسابي الذي كشفت عنه الدراسة يساوي 26,54 بانحراف معياري قيمته 05,12 وهي درجة اكبر من المتوسط النظري (24)، وتدل على ان العينة ينحصر رأيها في الوسط مع ميل في اتجاه الدرجة العليا النظرية(40)، بما يعني ان الأساتذة يعتقدون ان برنامج التكوين لعلم النفس العيادي في المرحلة 1984/1971 قد تطابق فيه برنامج التكوين مع الأهداف المسطرة إلى حد ما أي بشكل متواضع في حدود المتوسط. كما يظهر من خلال الجدول(34) ، إجابة 7 أساتذة يرون أنه متطابق إلى حد ما وبنسبة 63,6 % بينما توزعت العينة بشكل متساو بين الذين يرون انه غير متطابق مع الأهداف والذين يرون انه متطابق جدا مع الأهداف بنسبة 18,2% على التوالي بحيث يعتقد الأساتذة أن التكوين الجامعي لبرنامج علم النفس العيادي كان محققا لأهدافه بنسب متفاوتة كما هو مبين في الجدول(34).

وبالنظر إلى نتائج الفقرة السادسة عشر وتحديدا في المرحلة 1984/1971 التي يعتقد فيها الأساتذة إن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه بنسبه التالية : (1)

-نسبة 11,1 % من الأساتذة يقرون ان برنامج التكوين حقق الأهداف بنسبة 100 % .

-نسبة 35,6 % من الأساتذة يقرون ان برنامج التكوين حقق الأهداف بنسبة 75 %.

– نسبة53,3 % من الأساتذة يقرون ان برنامج التكوين حقق الأهداف بنسبة 50 %فقط.

1 -1-2 عرض نتائج المرحلة الثانية 1992/1985 .

الجدول(35) يبين توزيع إجابات الأساتذة في فئتين عن موقفهم من تحقيق أهداف لبرنامج المسطر في المرحلة الثانية .

الأساتذة	إجابات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
	عدد	نسبة				
الأساتذة الذين يرون لا يسهم في تحقيق الأهداف	9	64%	23	3,9	28	15
الأساتذة الذين يرون انه مطابق الى حد ما	5	% 36				
المجموع	14	100%				

يتضح من خلال النتائج الوصفية الظاهرية أن قيمة المتوسط الحسابي الذي كشفت عنه الدراسة يساوي 23 بانحراف معياري قيمته 3,9، وهي قيمة اقل من المتوسط النظري 24، مما يدل على أن عينة الأساتذة عموما ترى أن برنامج التكوين لعلم النفس العيادي في هذه المرحلة غير متطابقة مع الأهداف المسطرة من اجله، حيث أن 64 % من الأساتذة يرون أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي لا يساهم في تحقيق الأهداف التي وجد من اجلها مقابل 36 % من الأساتذة يميلون إلى حد ما فيما يخص رأيهم من تطابق برنامج التكوين في علم النفس العيادي مع الأهداف المسطرة.

وبالعودة إلى نتائج الفقرة السابعة عشر الخاصة بمرحلة 1992/1985 والتي يعتقد فيها الأساتذة أن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه بحيث اتضح أن نسبة 38,6 % من الأساتذة يقرون أن البرنامج حقق الأهداف المسطرة بنسبة 75 % ، كما أن 59,1 % من الأساتذة الجامعيين يقرون أن البرنامج المسطر حقق الأهداف بنسبة 50 % بينما نجد 2,3 % فقط من الأساتذة يقرون أن البرنامج حقق الأهداف المسطرة من

اجله بنسبة 25 % الأمر الذي يبقي نسبة تحقيق الأهداف طردية من 75% إلى 25 %.([1])

1-1-3 عرض نتائج مرحلة الثالثة 1992 /2003 .

الجدول(36) يبين توزيع إجابات الأساتذة في فئتين عن موقفهم من تحقيق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة .

الأساتذة	إجابات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
	عدد	نسبة				
الأساتذة الذين يرون غير متطابق	21	84%				
الأساتذة الذين يرون من غالب إلى أحيانا متطابق	04	16%	22,1	4,7	31	14
المجموع	25	100%				

يتضح من خلال نتائج الجدول (36) أن قيمة المتوسط الحسابي الذي كشفت عنه الدراسة يساوي 22,1 بانحراف معياري قيمته 4,7، وهي قيمة اقل من المتوسط النظري 24 . مما يدل أن عينة الأساتذة الذين شملتهم الدراسة يرون أن برنامج التكوين الجامعي لعلم النفس العيادي لمرحلة 2003/1992 غير "متناسب تماما مع الأهداف المسطرة بحيث 84 "% من الأساتذة يرون انه غير متطابق ولا يساهم في تحقيق الأهداف مقابل 16 % من الأساتذة يوافقون غالبا إلى أحيانا على برنامج التكوين في علم النفس العيادي انه يحقق الأهداف المسطرة .

وبالنظر إلى نتائج الفقرة السادسة عشر الخاصة بمرحلة 2003/1993 والتي يعتقد فيها الأساتذة أن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه حسب النسب أفرزت نتائج الدراسة ما يلي([2]) :

[1] انظر الملحق صفحة187 الجدول رقم

-أن نسبة 12,8 % من الأساتذة يقرون أن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 75 % .

-كما أن نسبة 66 % من الأساتذة يقرون أن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 50 % .

-كما أن نسبة 21,3 % من الأساتذة يقرون أن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 25 %.

1-1-4 نتائج المرحلة الرابعة 2012/2004.

الجدول(37) يبين توزيع إجابات فئتين من الأساتذة عن موقفهم في تحقيق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة.

الأساتذة	اجابات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
	عدد	نسبة				
الذين يرون غير كاف في تحقيق الأهداف	55	%78,2	20,36	4,66	31	10
الموافقون على أن البرنامج محقق للأهداف	03	%21,8				
المجموع	58	100%				

إن الجدول (37) يتضح من خلال نتائجه أن قيمة المتوسط الحسابي الذي كشفت عنه الدراسة يساوي 20,36 بانحراف معياري قيمته 4,66 وهي قيمة اقل من المتوسط النظري 24 مما يدل على أن العينة عموما ترى أن التكوين الجامعي لبرنامج علم النفس العيادي تدنى مستواه أكثر من المراحل السابقة ولم يعد يحقق الأهداف التي وجدت من أجلها، حيث أن نسبة 78,2 % من الأساتذة تنحصر إجاباتهم بين البديل غير كاف وغير كاف على الإطلاق أو غير موافق وغير موافق على الإطلاق أو غير متطابق و غير متطابق على الإطلاق، ومن جهة أخرى مقابل 7,2% من إجابات الأساتذة هم غالبا موافقين على أن برنامج التكوين في علم النفس العيادي يحقق الأهداف ومقابل ذلك 14,6% في الوسط.

[2] انظر الملحق صفحة رقم 188 الجدول (46).

وللنظر إلى نتائج الفقرة السادسة عشر الخاصة بمرحلة 2012/2004 والتي يعتقد فيها الأساتذة أن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه فان الدراسة بينت النسب التالية ([1]) :

- أن نسبة06,5 % من الأساتذة يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بنسبة 75 %.
- أن نسبة 41,3 % من الأساتذة يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بنسبة 50 %.
- أن نسبة 39,1 % الأساتذة يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بنسبة 25 %.
- أن نسبة 2,2 % من الأساتذة يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بنسبة 00% .

[1] انظر الملحق صفحة188 الجدول(47).

إن نتائج الدراسة من خلال المراحل الأربعة كشفت أن هناك انحدار عن عملية التكوين في تحقيقها للأهداف، حيث نجد أن كل مرحلة سابقة أحسن من التي تليها كما بينته النتائج المذكورة سابقا وعن التكوين ومدى تطابقه مع الأهداف المسطرة يظهر وجود تدرج عكسي للتطابق عبر المراحل والفرق يظهر خاصة بين مرحلة 1984/1971 والمرحل الأخرى حيث أن هذه الأخيرة مستوياتها اقل من المتوسط النظري 24 وبالتالي هي غير محققة للأهداف التي وجدت من اجلها عكس المرحلة الأولى 1984/1971 التي كانت قيمتها أعلى من المتوسط النظري اى 26 > 24.

2- **نتائج الفرضية الثانية :**

2-1 - **عرض نتائج الفرضية الثانية :**

الفرضية : لا يوجد اتفاق دال بين الأساتذة الجامعيين بوجود مبرر موضوعي لتغيير نظام التكوين الأخصائي النفسي العيادي من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د يعزى إلى الفروق الفردية(الجنس،الجامعة،الترتيب ،التخصص).

2-1-1- **عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى :**

الفرضية الجزئية الأولى : لا يوجد فرق دال بين الذكور و الإناث فيما يخص قرار تغيير نظام التكوين الأخصائي النفسي العيادي من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د.

الجدول (38) يبين دلالة الفرق بين الأساتذة في مدى موضوعية تغيير نظام التكوين الجامعي بدلالة الجنس.

الأستاذ الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور ن= 39	12	2.3	0.001	غير دالة
إناث ن= 17	12	2.6		

يتضح من الجدول(38) وجود تطابق ظاهري بين متوسط الأساتذة الذكور والإناث وتطابق كذلك في انحرافات الدرجات عن المتوسط، كما أن قيمة ت جاءت مساوية للصفر وهي غير دالة بما يعني أنه ظاهريا واستدلاليا لم يظهر وجود فرق دال بين الذكور و الإناث فيما يخص الموقف من تغيير نظام التكوين من كلاسيكي الى نظام ل.م.د. أي أن هناك تطابق في رؤى الأساتذة بغض النظر عن جنسهم ونوعهم وتحققت الفرضية الجزئية.

2-1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

الفرضية الجزئية الثانية : لا توجد فروق دالة بين الأساتذة فيما يخص مدى موضوعية اتخاذ القرار لتغيير نظام التكوين من الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د. يعزى إلى الجامعة التي ينتمي إليها الأساتذة.

الجدول (39)(Anova) : تحليل التباين الأحادي للتغيير فيما يخص مدى موضوعية اتخاذ القرار حول النظامين.

المجموعات	قيمة المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
ما بين المجموعات	61.446	3	20.482	3.567	0,05
داخل المجموعات	298.554	52	5.741		
المجموع	360	55	–		

وقد تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول(39) أعلاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التغير بين الأساتذة فيما يخص مدى مستوى موضوعية اتخاذ القرار لتغير نظام التكوين من الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د. فقد بلغت قيمة ف 3,567 وهي ذات دلالة على مستوى 0,05 .

وللكشف عن اتجاه الفروق بين الأساتذة في ضوء الجامعة التي ينتمي إليها تم تطبيق معادلة شيفي وكشفت الدراسة عن النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول(40).

الجدول(40) (scheffe) يبين توزيع أعداد الأساتذة المشاركين في البحث مع ترتيب الجامعات.

المؤسسات	العددN	الطرائق sous-ensemblepour alpha=05	
		1	2
جامعة وهران	32	11,3125	
جامعة تلمسان	14	12,4286	12,4286
جامعة معسكر	8	12,500	12,5000
جامعة مستغانم	4		15,25
Sig .الدلالة.		0,814	0,162

يتضح من الجدول(40) أن أساتذة جامعة وهران هم الأكثر ميلا في الاعتقاد بعدم موضوعية تغيير نظام التكوين مقرنة بالجامعات الأخرى. وأن أساتذة جامعة مستغانم هم الأكثر ميلا للاعتقاد بموضوعية التغيير.

2-1-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

الفرضية الجزئية الثالثة : لا توجد فرق يبين تغيير النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د. يعزى إلى تخصصات الأساتذة.

الجدول(41) تحليل التباين الأحادي للتغيير فيما يخص توزيع الأساتذة في مجموعات تخصصات في علم النفس بالبحث.

المجموعات	قيمة المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ما بين المجموعات	27,859	2 ,22	0,118
داخل المجموعات	332 ,141		
المجموع	360		

يتضح من الجدول(41) وجود فروق غير دالة بين أساتذة مختلف تخصصات الأساتذة فيما يتعلق بمدى موضوعية تغيير نظام التكوين من نظام كلاسيكي إلى نظام ل.م.د حيث كشفت الدراسة عن قيمة ف= 2,22 وهي غير دالة ، وان التخصص لم

يظهر أثره في تحديد اتجاهات الأساتذة من مدى موضوعية اتخاذ قرار تغيير النظام يعزى إلى التخصص..

3 – نتائج الفرضية الثالثة :

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

الفرضية الثالثة : يوجد فرق إحصائي دال بين تحصيل طلبة النظام الكلاسيكي وتحصيل طلبة نظام ل.م.د يعزى إلى برنامج التكوين في علم النفس العيادي من وجهة نظر الأساتذة المكونين.

الجدول(42) يبين دلالة الفرق في موقف الأساتذة من مستوى تكوين طلبة ل. م. د وطلبة الكلاسيكي في ضوء برنامج التكوين .

النظام الدراسيي اي ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نظام ل.م.د.	11,54	3,53	23,33	0,0001
نظام كلاسيكي	15,81	2,89		

الجدول (42) يبين متوسطه الحسابي 11,54 مع انحراف معياري 3,53 للنظام الدراسي ل.م.د، ومتوسط حسابي بقيمة 15,81 وانحراف معياري بقيمة 2,89 للنظام الدراسي الكلاسيكي.

كما يبين الفرق الإحصائي الدال لصالح برنامج التكوين النظام الكلاسيكي، حيث تحققت الفرضية التي تعني ان برنامج التكوين النظام الكلاسيكي أحسن من برنامج تكوين طلبة نظام ل.م.د.

4 – عرض نتائج الفرضية الرابعة :

هناك فرق دال في مستوى تحصيل طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي وطلبة السنة الثالثة علم النفس العيادي نظام ل.م.د. لصالح طلبة النظام كلاسيكي.

لغرض فحص فرضية وجود الفروق بين تكوينين جامعيين لنظامين معتمدين بالجامعة الجزائرية اختار الباحث طريقة النتائج التحصيلية بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام ل.م.د لاختصاص علم النفس العيادي، استخدم الباحث اختبار ً ت ً بحيث نستخدم البيانات الموجودة في الدراسة المتعلقة بالنقاط أو العلامات النهائية المحصل عليها طلبة علم النفس العيادي مستوى السنة الرابعة نظام كلاسيكي وكذلك النقاط و العلامات النهائية المحصل عليها طلبة علم النفس العيادي مستوى السنة الثالثة نظام ل.م.د. في أقسام علم النفس بجامعات الغرب الجزائري.

الجدول (43) يبين دلالة الفرق بين طلبة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي وطلبة علم النفس العيادي نظام ل.م.د.في التحصيل الدراسي .

المجموعات	مج	متوسط المعدل	الانحراف المعياري	قيمة ًتً	درجة الحرية	مستوى الدلالة
كلاسيكي	599	10.98	2.03	2.18	793	0.05
ل.م.د	196	10.58	2.77			

يتضح من الجدول رقم(43) وجود فروق دالة بين طلبة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي وطلبة علم النفس العيادي نظام ل.م.د.لصالح طلبة الكلاسيكي عند مستوى دلالة 0,05 وهذا يعني أن مستوى التحصيل الدراسي لطلبة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي أعلى من مستوى التحصيل الدراسي لطلبة ل.م.د حيث أن متوسط معدل (نقاط أو علامات) طلبة علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي الذي بلغ (10,98) مع انحراف معياري يساوي (2.03) أعلى من متوسط معدل (نقاط أو علامات) طلبة علم النفس العيادي نظام ل.م.د والذي بلغ (10,58) مع انحراف معياري (2.77).

وهذا يدل على أن مستوى تحصيل طلبة السنة الرابعة العيادي (نظام كلاسيكي) أحسن من تحصيل طلبة السنة الثالثة علم النفس العيادي (نظام ل.م.د) ،بمعنى أن الأخصائي النفسي المتخرج من نظام كلاسيكي يتوفر على الكفاءات التي يتطلبها عمله أكثر من الأخصائي المتخرج من نظام ل.م.د. من وجهة نظر الأساتذة.

مناقشة نتائج البحث:

إن الجانب التطبيقي لأي بحث علمي يتوج بنتائج تحتاج إلى تحليل أو مناقشة أو تفسير وفقا لفرضيات البحث.

وتتم مناقشة نتائج البحث حسب أسئلة الإشكالية التي وضعت لهذا البحث والتي يسعى الباحث للإجابة عليها من خلال الجانب النظري والميداني للبحث.

إن أولى الأسئلة التي طرحت في هذه الدراسة هي الكشف عن التغيرات التي أدخلت على نظام التكوين الجامعي في علم النفس العيادي كانت نتيجة لمتطلبات الأهداف المعدة لذلك؟ وبمعنى آخر هل كان يقوم المعنيون بالأمر على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وعلى مستوى الجامعات الجزائرية بإدخال تغييرات في نظام التعليم العالي بهدف تحصين أهداف تكوينية تتمثل في إعداد أخصائي نفساني العيادي يتمتع بالكفاءات التي يتطلبها عمله؟

حتى يتمكن الباحث من الإجابة على هذا التساؤل عليه أن يقرن الجانب النظري المتمثل في الدراسة التاريخية التي قدمها الباحث عبر مراحل إصلاحات وتغييرات عدة، مست فترة طويلة من عمر التكوين الجامعي ما بعد الاستقلال إلى غاية 2012. هذه المراحل وجدت بها اختلالات كثيرة أدت في كل مرة إلى التعجيل والإسراع بإصلاح جديد. كما أن الإصلاحات والتغييرات المتسرعة والظرفية توجت في الألفية الثانية بنظام (ليسانس– ما ستر– دكتوراه) هذا الجانب النظري أعطى للباحث فكرة المقارنة بين نظام قديم وهو النظام الكلاسيكي ونظام جديد اصطلح عليه بتسمية ل.م.د. أن المقارنة التي اتى بها الباحث هي تقديم معطيات تاريخية عن النظام الكلاسيكي للبرامج التعليمية التي كانت مقررة للتدريس في علم النفس وخاصة اختصاص العيادي،

ابتداء من سنة (إصلاح التعليم العالي) 1971 م. هذه المعطيات هي قوانين ونصوص وقرارات وإجراءات تنظيمية تخص البرامج التعليمية لهذا التخصص ،هذه الأخيرة مدونة في سجلات قطاع التعليم العالي (نصوص تشريعية لسنوات 1971–1980) وكذلك لجريدة الرسمية والمراسلات الرسمية للوزارة الوصية بعد 1980 .

إن المقارنة بينت أن مدة التكوين للنظام الكلاسيكي اكبر من النظام الجديد ل.م.د. بمعنى أربعة سنوات اكبر من ثلاثة سنوات بما فيها الجذع المشترك للنظام الكلاسيكي وميدان التكوين وسنة الشعبة بالنسبة لنظام ل.م.د.

كما أن المقارنة بينت أن عدد المقاييس المخصصة للسداسيات الخامس والسادس لعلم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي (الجدول 12، 13، 14، 15) تختلف عن الوحدات التعليمية للسداسيين الخامس والسادس في نظام ل.م.د. (الجدول 29 ،30) وذلك من ناحية الحجم الساعي في المحاضرات والتطبيقات والأعمال الموجهة.

ولا يمكن أن نضع مقارنة بين عدد المقاييس في السنة الثالثة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي (الجدول 19،23) ونظيراتها الموجودة في السنة الثالثة علم النفس العيادي نظام ل.م.د. (الجدول 29، 30).

كما أننا لا نستطيع أن نقارن بين مقاييس السداسي السابع والثامن في علم النفس العيادي نظام الكلاسيكي (الجدول 16) مع سداسي سابع وثامن غير موجودين في نظام ل.م.د. ونفس الشيء بالنسبة للمقارنة مع جدول 20، 24 المتواجدين في السنة الرابعة علم النفس العيادي كلاسيكي مع غياب سنة رابعة في نظام ل.م.د.

إن الاستنتاج الذي توصل إليه الباحث من خلال هذه المقارنة في عدد المقاييس المدرسة في النظام الكلاسيكي للتكوين في علم النفس العيادي أكثر في العدد والمدة مقارنة مع النظام الجديد ل.م.د.وذلك ما بينه الجانب النظري من الفصل الرابع للبحث.

إما عن الجانب التطبيقي من البحث فإن الدراسة التي أجراها الباحث في جامعات الغرب الجزائري على طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام ل.م.د بينت الفروق

الإحصائية لصالح طلبة النظام الكلاسيكي بحيث كان مجموع العينة الكلية (795) طالب(ة) موزعين إلى فئتين الأولى لطلبة الكلاسيكي وبلغ (599) طالب(ة) والفئة الثانية لطلبة نظام ل.م.د وبلغ (196) طالب(ة)، هذا الفرق العددي الكبير بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام ل.م.د كما هو مرصود في الجدول (33) يعطي قراءة آتية :

- –تفضيل اختيار نظام عن الآخر من طرف الطلبة الشيء الذي يفسر إن نظام الدراسة في الكلاسيكي ما زال مفضلا لدى الطلبة.
- نظام ل.م.د جديد يجعل طلبة البكالوريا الجدد يتفادون التسجيل فيه .

كما إن النتائج بينت متوسط معدلات الطلبة في النظام الكلاسيكي في الجامعات الأربعة أحسن من متوسط معدلات الطلبة في النظام الجديد ل.م.د.(الجدول رقم 43).

كما بينت النتائج أيضا المتوسط والانحراف وقيمة ت المحسوبة (2,18) وهي اكبر من قيمة ت الجدلية عند مستوى الدلالة 0,05. وهذا يدل على أنه يوجد فرق إحصائي دال في مستوى تحصيل طلبة السنة الرابعة العيادي النظام الكلاسيكي و طلبة السنة الثالثة العيادي نظام ل.م.د لصالح طلبة النظام الكلاسيكي من وجهة نظر الأساتذة بمعنى أن الأخصائي النفسي المتخرج من النظام الكلاسيكي يتوفر على الكفاءات التي يتطلبها عمله أكثر من الأخصائي المتخرج من نظام ل.م.د من وجهة نظر الأساتذة (الجدول رقم 43).

كما بينت نتائج الدراسة الخاصة بالأساتذة (الملحق الجدول رقم 48) أن الأخصائي النفسي المتخرج من الجامعة الجزائرية نظام كلاسيكي يتوفر على الكفاءات التي يتطلبها عمله أكثر من الأخصائي النفسي المتخرج من نظام ل.م.د وذلك ما لمسناه من إجابات الأساتذة في الفقرة السابعة عشر التي أجاب من خلالها (41) أستاذا وبنسبة 72 % بموافق وموافق جدا لصالح الأخصائي النفسي المتخرج من النظام الكلاسيكي مقابل (16) أستاذا وبنسبة 28 % الغير موافقين والمترددين.

مناقشة نتائج الفرضية الاولى :

إن الاستمارة التي وجهت إلى الأساتذة المدرسين في علم النفس بمختلف الجامعات المقصودة في الدراسة الحالية، أعطت نتائج مفسرة للتساؤلات المطروحة في البحث ، ولمناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تمت صياغتها في الشكل التالي :

يوجد فرق دال في تقديرات الأساتذة الجامعيين فيما يخص تطابق برنامج التكوين مع الأهداف المسطرة عبر مراحل التغييرات والإصلاحات.

اولا المرحلة الاولى :

لقد كشفت نتائج الدراسة أن المرحلة الأولى من الإصلاح الجامعي عرفت انطلاقة منذ سنة 1971 وكانت جامعة وهران بالغرب الجزائري الوحيدة التي تدرس علم النفس، الشيء الذي يفسر قلة عدد الأساتذة المجيبين في المرحلة الأولى، كما إن تلك المرحلة كانت تضم أساتذة أجانب يدرسون في علم النفس وانتهت مهامهم التدريسية قبل إجراء هدا البحث و لم يشاركوا في إبداء آرائهم في الاستمارة التي وزعت في الموسم الجامعي 2012/2011 . لذلك نلاحظ من خلال نتائج المرحلة الأولى ظهرت إجابات إحدى عشرة أستاذا موزعين على ثلاثة مجموعات كالتالي : (انظر الجدول رقم 34).

1- مجموعة الأساتذة الأولى وتضم أستاذين يريان أن برامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي غير متطابقة مع الأهداف المسطرة من أجل ذلك وهي تمثل نسبة 18,2 %.

2- مجموعة الأساتذة الثانية وتضم سبعة أساتذة يرون أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي متطابق إلى حد ما مع الأهداف المسطرة من أجل ذلك تمثل نسبة 63,6 %.

3- مجموعة الأساتذة الثالثة وتضم أستاذين يريان أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي متطابق جدا مع الأهداف المسطرة من أجل ذلك بنسبة 18,2 %.

إضافة إلى نتائج الجدول (34) التي تظهر نتائجه عن رأي الأساتذة فيما يخص تحقيق برنامج التكوين الجامعي لعلم النفس لأهدافه فإن نتائج المرحلة الأولى من الدراسة كشفت أيضا ما يلي :

- نسبة 11,1 % من الأساتذة يقرون أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي حقق الأهداف بنسبة 100%.
- نسبة 35,6 % من الأساتذة يقرون أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي حقق الأهداف بنسبة 75 %.
- نسبة 53 % من الأساتذة يقرون أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي حقق الأهداف بنسبة 25 %.(الجدول رقم 44 من الملحق).

نستنتج أن الأساتذة الجامعيين المدرسين لعلم النفس يقرون على موافقتهم لتطابق برنامج التكوين الجامعي لعلم النفس العيادي مع الأهداف المسطرة في المرحلة الأولى وبرنامج التكوين لعلم النفس العيادي حقق الأهداف بنسبة كبيرة ،وتكون الفرضية قد تحققت.

ثانيا المرحلة الثانية :

تعتبر هذه المرحلة أكثر من سابقتها فيما يخص إجابات الأساتذة حول استمارة البحث، حيث وصل عدد الأساتذة المجيبين إلى أربعة عشر حسب نتائج الدراسة للمرحلة الثانية (الجدول رقم 36) حيث أقسمت مجموعة الأساتذة إلى مجموعتين كالتالي :

1- المجموعة الأولى وتضم تسعة أساتذة يرون أن برنامج التكوين الجامعي لعلم النفس لم يساهم في تحقيق الأهداف المسطرة في المرحلة الثانية وتمثل هذه المجموعة نسبة 64 %.

2- المجموعة الثانية وتضم خمسة أساتذة يرون أن البرنامج التكوين الجامعي لعلم النفس متطابق إلى حد ما مع الأهداف المسطرة في المرحلة الثانية 16 %.

و عن نتائج الفقرة السادسة عشرة والتي يعتقد فيها الأساتذة أن التكوين الجامعي في علم النفس العيادي في المرحلة الثانية كان محققا في بدايته حيث ظهر عليه نوع من التراجع وبقيت نسبة تحقيق الأهداف بهذه المرحلة طردية كما كشفت عنه النتائج التالية : (الجدول 45 من الملحق)

- أن نسبة 38,6 % من الأساتذة يرون إن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 75 %.
- أن نسبة 59,1 % من الأساتذة يرون أن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 50 %.
- أن نسبة 02,3 % من الأساتذة يرون أن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 25 %.

المرحلة الثالثة :

إن إجابات الأساتذة في المرحلة الثالثة تضاعفت مقارنة بالمرحلتين السابقتين لأن تخصص علم النفس أصبح متواجدا في جامعات الغرب الجزائري مما جعل هذا العدد أكبر بمشاركة أساتذة علم النفس من الجامعات الأخرى المقصودة في الدراسة غير جامعة وهران .

هذه المشاركة الواسعة في إجابات الأساتذة عن المرحلة الثالثة من خلال نتائجها أفرزت مجموعتين من الأساتذة الذين ابدوا عن موقفهم من تحقيق الأهداف المسطرة أو عدمه.

المجموعة الأولى عددها واحد وعشرون (21)أستاذا ونسبة 84 % أجابوا أن برنامج التكوين لعلم النفس العيادي للمرحلة الثالثة والممتدة من سنة 1992 الى غاية

2003 غير متناسب تماما مع الأهداف المسطرة وغير متطابق ولا يساهم في تحقيق الأهداف.

المجموعة الثانية عددها أربعة أساتذة (04)ونسبة 16% أجابوا أن البرنامج المسطرة للتكوين الجامعي في علم النفس العيادي موافق غالبا إلى أحيانا(الجدول36).

كما أن 12,8 % من الأساتذة يقرون أن البرنامج حقق الأهداف بنسبة 75 %.والجزء الأكبر يقرون أن البرنامج حقق الأهداف بين 25 % و 50 % ما يفسر أن هذه المرحلة عرفت اختلالات وتصدعات في الرؤئ لدى الأساتذة ما جعل الإصلاح الجامعي يقوم بتعديلات جزئية في بداية المرحلة والتحضير لنظام جديد بدأ يطبق في بلدان أخرى(الجدول46في الملحق).

المرحلة الرابعة :

تعتبر المرحلة الأكثر عددا في إجابات الأساتذة نظرا لما تتضمنه المرحلة من مشاركة الجامعات المذكورة في الدراسة وأيضا مختلف رتب الأساتذة المدرسين لعلم النفس وما تضمنه جدول المرحلة الرابعة من فقرات حول النظام الجديد(ل.م.د). هذه العوامل السابقة الذكر هي التي جعلت الأساتذة يهتمون بالمرحلة الرابعة وبلغ عدد الإجابات فيها ثمانية وخمسون (58) ونسبة 100% . حيث نجد توزيع إجابات الأساتذة تم في مجموعتين :

المجموعة الأولى وتضم خمسة وخمسون (55) إجابة أي نسبة 78,2 % من مجموع العينة الكلية ،هذا يفسر أن الأغلبية من الأساتذة الجامعيين لعلم النفس يرون أن البرنامج المسطر في مرحلة 2003–2012 غير كاف في تحقيق الأهداف .

المجموعة الثانية وتضم ثلاثة (03) إجابات أي نسبة 21,8 % من مجموع العينة الكلية ،هذا يفسر أيضا أن الأقلية من الأساتذة الجامعيين لعلم النفس يرون أن البرنامج المسطر في علم النفس العيادي للمرحلة الرابعة محقق (الجدول 37).

وفي الفقرة التي يعتقد فيها الأساتذة أن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه فإن الدراسة بينت أن نسبة 06,5 % فقط من الأساتذة يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بنسبة 75 % أما البقية من الأساتذة نسبتهم 72,4 % يرون أن البرنامج يحقق الأهداف بنسبة 50 % وأقل ،يعنى أن هذه الأغلبية من الأساتذة الجامعيين في علم النفس يرون أن البرنامج لا يحقق الأهداف المسطرة بشكل جيد وإنما متوسط مع الميل إلى الضعف(الجدول رقم47 من الملحق).

مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

لمناقشة نتائج الفرضية الثانية عن وجود اتفاق دال بين الأساتذة الجامعيين بوجود مبرر موضوعي لتغيير نظام التكوين الأخصائي النفسي العيادي من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د يعزى إلى الفروق الفردية (الجنس، الجامعة ، الترتيب ، التخصص).

نناقش أولا نتائج الفرضية الجزئية الأولى حول عدم وجود فرق دال بين الأساتذة الذكور والأساتذة الإناث فيما يخص قرار تغيير نظام التكوين الأخصائي النفسي العيادي من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د.ومن خلال نتائج الجدول رقم 38 تبين توزيع العينة على مجموعتي الذكور والإناث من الأساتذة حيث ظهر عدد الأساتذة الذكور اكبر من الأساتذة الإناث، لكن المطلوب ليس الفرق في العدد بينهما لكن في تصوراتهم واتجاهاتهم لقرار تغيير نظام التكوين ،حيث بينت نتائج الدراسة أن هناك تطابق ظاهري بين متوسط الأساتذة الذكور والأساتذة الإناث وأيضا تطابق في

انحرافات الدرجات عن المتوسط وقيمة ت تساوي صفر بمعنى لا يوجد اختلاف في الجنس عند الأساتذة الجامعيين لعلم النفس في شأن قرار تغيير نظام التكوين الأخصائي النفسي العيادي من نظام كلاسيكي إلى نظام ل.م.د.أي هناك تطابق في رؤى الأساتذة بغض النظر عن جنسهم إذن تحققت الفرضية الجزئية الأولى.

كما نناقش نتائج الفرضية الجزئية الثانية حول عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الجامعيين فيما يخص مدى موضوعية اتخاذ القرار لتغيير نظام التكوين من الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د.يعزى إلى الجامعة التي ينتمي إليها الأساتذة هو ما كشفت عنه نتائج الجدول رقم 39 (Anova) من خلال المجموعات الأولى بقيمة المربعات 61,446 ودرجة الحرية 3 ومتوسطات المربعات 20,482 والمجموعات الثانية قيمة المربعات لديها تساوي 298,554ودرجة الحرية 52 ومتوسطات المربعات5,741 بحيث بلغت قيمة ف 3,567 وهي ذات دلالة على مستوى 0,05.مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التغيير بين الأساتذة فيما يخص مدى مستوى موضوعية اتخاذ القرار لتغيير نظام الكلاسيكي النظام ل.م.د.

وللكشف عن اتجاه الفروق أفصحت نتائج الجدول رقم 40 (Scheffe) عن عدد الأساتذة لكل جامعة والتي توضح ترتيب الجامعات حسب العدد؛ جامعة وهران عدد أساتذتها (32) تليها جامعة تلمسان(14) ثم جامعة معسكر(08) وأخيرا جامعة مستغانم (04) ، حيث تبيّن أن أساتذة قسم علم النفس بجامعة وهران هم الأكثر ميلا إلى الاعتقاد بعدم وجود موضوعية التغيير، ثم تليها بالنقصان جامعة تلمسان وجامعة معسكر حتى نصل إلى الجامعة الأكثر ميلا في الاعتقاد بموضوعية التغيير.

ولمناقشة الفرضية الجزئية الثالثة لا توجد فروق بين تغيير النظام الكلاسيكي إلى النظام ل.م.د. يعزى الى تخصصات الأساتذة . وبالتالي فإن نتائج الدراسة بينت حسب الجدول رقم 41 أن ما بين المجموعات قيمة المربعات بها 27,859 وداخل

المجموعات قيمة المربعات بها 332,141 ، وكشفت الدراسة عن قيمة ف= 2,22 غير دالة،كما أن التخصص لم يظهر أثره في اتجاهات الأساتذة من مدى موضوعية اتخاذ قرار تغيير النظام يعزى الى التخصص يعني أن تخصصات الأساتذة في غلم النفس العام أو علم العيادي أو مختلف التخصصات التي يدرسونها الأساتذة في برنامج علم النفس العيادي، لم تؤثر في تحديد اتجاهات الأساتذة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

لمناقشة نتائج الفرضية الثالثة من الدراسة الميدانية للبحث، لخص الطالب الباحث نتائج اثنتي عشرة (12) فقرة في محور مستوى تكوين الطالب الجامعي لاختصاص علم النفس العيادي للنظامين الكلاسيكي والجديد ل.م.د.و تضمن العوامل التالية :

- التكوين النظري والتربصات في النظامين الكلاسيكي و ل.م.د.لعلم النفس العيادي.
- التحكم في المفاهيم الأساسية في النظامين الكلاسيكي و ل.م.د. لعلم النفس العيادي.
- محتوى البرنامج في النظامين الكلاسيكي و ل.م.د. لعلم النفس العيادي.
- التحكم في منهجية البحث لعلم النفس العيادي في النظامين الكلاسيكي و ل.م.د .
- التحكم في تقنيات العلاج لعلم النفس العيادي في النظامين الكلاسيكي ول.م.د.
- نظام انتقال الطالب من سنة الى أخرى في النظامين الكلاسيكي و ل.م.د.

بحيث طلب من الأساتذة الإجابة عن الفقرات الإثنى عشرة (ص. 134) والمتضمنة في العوامل المذكورة ، وخلصت الدراسة للفرضية الثالثة بوجود فرق إحصائي دال بين تحصيل طلبة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي وطلبة علم النفس العيادي ل.م.د. لصالح تحصيل طلبة علم النفس الكلاسيكي كما بينه الجدول(42) بحيث

نجد المتوسط الحسابي في النظام الكلاسيكي أكبر من المتوسط الحسابي في النظام ل.م.د. والانحراف المعياري في النظام الكلاسيكي أقل من الانحراف المعياري في النظام ل.م.د. وقيمة ت تساوي 23,33 عند مستوى الدلالة 0,0001 بمعنى أن تحصيل طلبة علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي أحسن من تحصيل طلبة علم النفس العيادي في النظام ل.م.د.كما يعني أن برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي الكلاسيكي أحسن من برنامج التكوين الجامعي نظام ل.م.د.وذلك من خلال إجابات الأساتذة الجامعيين المدرسين لمقاييس علم النفس ، واكتسبوا خبرة من النظام الكلاسيكي تؤهلهم إلى تفضيله عن النظام الجديد.

هناك عوامل أخرى جعلت الأساتذة يفضلون النظام القديم أي الكلاسيكي عن النظام الجديد ل.م.د وهي المدة الزمنية للتكوين في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي أطول وأكبر من المدة الزمنية للتكوين في نظام ل.م.د وهو ملاحظ في فرق الحجم الساعي للمقرر الدراسي لعلم النفس العيادي الصادر في 28 جوان 1973 والمحدد لمقاييس السداسي لخامس والسادس علم النفس العيادي(الجدول 13،14،15،16) مقارنة مع الحجم الساعي للسداسي الخامس والسادس لعلم النفس العيادي نظام ل.م.د(الجدول 30،31) أيضا مقررات علم النفس العيادي الصادرة في المرحلة الثانية للإصلاحات بقرار17جويلية1985 المتضمن لبرنامج ليسانس علم النفس العيادي (الجدول 19،20) حجمها الساعي أطول وأكبر من تلك الوحدات التعليمية في ل.م.د (الجدول 30،31) والمرحلة الثالثة من الإصلاحات شهدت هي الأحرى حجما ساعي كبير لتدريس برنامج ليسانس علم النفس العيادي في قرار رقم 491 المؤرخ في 17 يوليو 1999 وتضمنت مقاييس دراسية سنوية (الجدول 22،23). هذا الفرق للحجم الساعي في برنامج التكوين الجامعي لعلم النفس العيادي في مراحله الثلاثة من عمر الإصلاحات الجامعية جعل الأساتذة يميلون إلى تفضيل برنامج التكوين الجامعي في كل جوانب عوامله التكوينية, المتضمنة للمحور الثالث الذي يناقش الفرضية الثالثة.

إن الفقرات لأثنى عشر التي تشمل التكوين النظري والتربصات في النظامين الدراسيين، والتحكم في المفاهيم الأساسية في النظامين، ومحتوى البرنامج في النظام الكلاسيكي والنظام الجديد ل.م.د، ومنهجية البحث لعلم النفس العيادي في النظامين الدراسيين المطبقين في الدراسة، وتقنيات العلاج النفسي وأيضا نظام انتقال الطالب من سنة إلى أخرى ودائما في النظامين الدراسيين. هذه النتائج كلها بينت من خلال آراء الأساتذة المدرسين والمكونين أن نظام التكوين في علم النفس العيادي الكلاسيكي طلبته يحصلون فيه أكثر من طلبة نظام ل.م.د.

كما أن نتائج الفرضية الثالثة المبينة في الجدول (42) تؤكد وجود فرق إحصائي دال بين تحصيل طلبة علم النفس العيادي نظام كلاسيكي وطلبة علم النفس العيادي نظام ل.م.د يعزى إلى برنامج التكوين في علم النفس العيادي من وجهة نظر الأساتذة المكونين **مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :**

لقد خصت هذه الفرضية عينة الطلبة المتخصصين في علم النفس العيادي ،حيث أحذت علامات أو نقاط سنوية تحصيلية لمجموعة السنة الرابعة نظام كلاسيكي ومعدلات السداسي الخامس والسادس نظام ل.م.د من أقسام علم النفس لجامعات الغرب الجزائري (وهران ، تلمسان ، مستغانم ، معسكر) للموسم الجامعي 2010–2011 ، وكشفت نتائج الدراسة أن مجموع طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي بلغ خمس مئة وتسعة وتسعون(599) طالب وطالبة ومجموع طلبة السداسي الخامس والسادس نظام ل.م.د بلغ مئة وستة وتسعون (196) طالب وطالبة. وبلغ أيضا متوسط معدل علامات أو نقاط طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي كلاسيكي (10,98)، والذي هو أكبر من متوسط معدل علامات أو نقاط طلبة السداسي الخامس والسادس نظام ل.م.د. مع انحراف معياري عند طلبة السنة الرابعة الكلاسيكي(2,03) أقل من الانحراف المعياري لطلبة السداسي الخامس والسادس ل.م.د.والذي سجل(2,77)عند قيمة ت

تساوي2,18 ، هذا يدل على أن المستوى التحصيلي لدى الطلبة في الجامعات الأربعة بدا جليا في الفرق الموجود بين طلبة النظام الكلاسيكي والنظام ل.م.د. بمعنى آخر أن مستوى تحصيل طلبة علم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي أحسن من مستوى تحصيل طلبة علم النفس العيادي ل.م.د في الموسم الجامعي 2010–2011(انظر الجدول 43).

الاستنتاجات العامة :

إن المحاولات الإصلاحية والتغيرات التي عرفها قطاع التعليم العالي في الجزائر وخاصة التكوين الجامعي معركة كبرى تتطلب تسخير جهود كل الباحثين والطاقات الجامعية و تخطي كل الصعوبات والمتاعب للكشف عن برامج تعليمية تتماشى وتطلعات المجتمع ولقد اتضح في البحث من خلال تتبعنا مراحل إصلاح التكوين الجامعي في الجزائر وأيضا من خلال نتائج هذه الدراسة.

إن هذه الإصلاحات جزئية قليلة الأثر بالنسبة لما كان يرجى من تحقيق إصلاحات عميقة جذرية جدية تقضي على كل المشاكل وأزمات التكوين والتعليم والبحث العلمي بالجامعة.

إن نتائج هذه الدراسة تفتح أبواب التفكير في الدخول إلى معترك المشاركة الفعالة في إثراء البرامج التكوينية الجامعية مستقبلا وإحداث شراكة حقيقية ما بين الجامعات و المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية من خلال تطبيق نظام جديد ل.م.د.

إن نتائج البحث حول مشكلة تطور البرامج التعليمية الجامعية لعلم النفس العيادي في ضوء آراء الأساتذة المدرسين ليست في محتوي العلم في حد ذاته، بل هو الاعتماد على الاقتباس والنقل الجاهز من الإصلاحات السابقة التي هي في الأصل كانت ارث استعماري من جامعة فرنسية إلى جامعة جزائرية تبحث عن نظام دراسي لبرامجها.

إن التغيرات التي أصابت مراحل التكوين الجامعي في السابق و خاصة علم النفس العيادي كانت مجرد محاولات إصلاحية انتهت عند مرحلة التجريب وفشلت، بحيث عجزت للوصول إلى مرحلة الموافقة والقبول والاستقرار على برنامج يحقق الأهداف المسطرة لأمد طويل.

يذكر الباحث أن التغيرات التي تمت على مستوى مراحل إصلاح البرامج التعليمية الجامعية كانت ظرفية تخدم مدة زمنية فقط، ونفس الشيء بالنسبة للنظامين الدراسيين سواء القديم الذي طبق منذ الاستقلال والذي ورد في البحث باسم الكلاسيكي أو النظام الجديد ل.م.د. وإذا كان البحث الحالي قد استفاد من معطيات المراحل الإصلاحية الجامعية والقوانين البيداغوجية والنظامين الدراسيين كمنطلقات بحثية اعتمد عليها وأخذها الباحث كسند علمي اثري به هذا البحث، فإن ذلك يؤدي إلى فتح آفاق علمية لإجراء بحوث ودراسات أخرى للتدقيق في نتائجها أكثر وتوسيع إطار البحث إلى المجالات التي لم يتناولها البحث الحالي.

الاقتراحات العامة للبحث :

في ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث يمكن تقديم بعض الاقتراحات تبدو للباحث بأنها جديرة بالأخذ بها.

1- وضع إستراتيجية للتكوين الجامعي لكل تخصص مع تحديد أهداف واضحة على المدى الطويل و تقريب المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية من الجامعة.

2- التجريب والتقويم الميداني للبرامج التعليمية التكوينية الجامعية قبل وضعها في الصورة النهائية.

3- يجب الاعتماد على الطاقات المحلية في الجامعات ومنحها حرية التفكير في تسطير برامج التكوين الجامعي ذا نوعية واختصاص حسب طابع الجهة أو الإقليم ً ليس من الضروري الاعتقاد بأن الحقيقة التربوية تأتي دائما من أمريكا الشمالية. ولكن لابد من التأكيد بأننا سنكون مخطئين إذا ما نحن رفضنا هذا المصدر الهام من مصدر المعرفة. ومما لاشك فيه فإن التربية الانجلوسكسونية لها الكثير مما يمكن أن تزودنا به.

فعلينا أن نتعرف عليها وأن نكيفها ونختار منها ما يناسبنا وأن نستبعد ما لا يوافق اهتماماتنا وحاجاتنا (بورشي في كتابه كيف نبرمج حصة تربوية) – هذا الرأي اتخذه الباحث ما يناسب بلد الجزائر و مناطقها المتنوعة حتى لا نشكك في قدرات البعض ونستفيد من برامج التكوين الجامعات المتناثرة في الجزائر الواسعة.

وفي الختام يتمنى الطالب الباحث أن يكون قد ساهم بنتائج البحث الحالي في الكشف عن بعض الملابسات التي كانت موجودة في الدراسات أو البحوث السابقة وإعطاء الفرصة للطلبة الباحثين في هدا الموضوع لتعديل ما يرونه صالحا للبحث العلمي بصفة عامة والجامعة الجزائرية بصفة خاصة.

المراجع بالعربية

1. احمد حسن أللقاني (1995)" المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات " الناشر عالم الكتب، الطبعة الأولى.
2. احمد عفت قرشم، (2004) مصطفى عبد السميع محمد ً مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ً مركز الكتاب للنشر مصر.
3. احمد كريم محمد (1983)ً. بحوث ودراسات في التربية ً عالم المعرفة جدة
4. أحمد طالب الابراهيمي (1971) " من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية ً
5. ابراهيم محمد عطا (1992) ." المناهج بين الأصالة و المعاصرة" النهضة المصرية
6. ابو حطب فؤاد وصدق آمال (1977)" علم النفس التربويً مكتبة الانجلوالمصرية القاهرة.
7. ايمان محمد عمر (2010). " طرق التدريس " دار وائل للنشر والتوزيع عمان الاردن
8. ابو حويج مروان (2006) ً" المناهج التربوية المعاصرة، الاساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث " الدار الثقافة للنشر عمان الاردن
9. إمام مختار حميدة، احمد عبد الرحمان النجدي، حسن حسن القرش " تنظيمات المناهج و تطويرها"ً الجزء الثاني دار زهراء للنشر في القاهرة.
10. الدمرداش عبد المجيد سرحان (1983)"المناهج المعاصرة " مكتبة الفلاح ط.4.
11. الدمرداش عبد المجيد سرحان (1974)" بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم" اجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية، المنظمة العربية و الثقافية و العلوم (الكويت 12،7 ديسمبر 1974).
12. بشير معمرية (2007) " بحوث ودراسات مختصة في علم النفس " منشورات الحبر
13. الخطيب عالم الدين (1988) " الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي ً دار الفلاح للنشر الكويت .

14. بشير عبد الحليم الكلوب (1999) " لتكنولوجيا في عملية التعلم والتعليمً " دار النشر للشروق عمان الاردن .

15. بشير مانجي"الصراع التكنولوجي الدولي" ترجمة أمنة نور الديـن المصري، دار الحداثة بيروت الطبعة الأولى 1984 .

16. بلوم بنجامين وآخرون (1985 ً(" نظام تصنيف الاهداف التربويةً ترجمة الخوالدة محمد وعودة عوض، الكتاب الثاني تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني .

17. بن عبد الله محمدً المنظومة التعليمية والتطلع الى الاصلاح ً دار الغرب –وهران.

18. تشارل فرا نكل (1963) "نظرات في التعليم العالي" ترجمة محمد توفيق، الناشر دار المعرفة مع اشتراك مؤسسة فرانك لين للطباعة والنشر القاهرة .

19. حثروبي محمد الصالح (1997).نموذج التدريس الهادف" دار الهدى الجزائر

20. حسين محمد حسنين (2003)ً. بناء المواد و الانشطة التربوية ً دار المجدلاوي للنشر والتوزيع عمان الاردن .

21. حسن حسين البيلاوي (1988)" الإصلاح التربوي في العالم الثالث " عالم الكتب القاهرة .

22. حرز الله عبد الكريم، بدري كمال (2008)ً. نظام ل م د ً ديوان المطبوعات الجامعية

23. جودت عبد الهادي (2000) " علم النفس التربوي " الدار العلمية عمان الاردن.

24. خالد الزواوي (2001) " التعليم المعاصر قضاياه التربوية والفنية ً مؤسسة الطيبة للنشر والتوزيع مصر .

25. خليف الطراونة (2003) " التطوير التربوي " دار الشروق .

26. خليل ميخائيل معوض (2003)ً" علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاتهً مركز الاسكندرية للتوزيع

27. عبد الرحمن عدس (1998) "علم النفس التربوي نظرة معاصرة" دار الفكر عمان الاردن

28. عبد المجيد سيد احمد منصور، زكرياء احمد الشربيني، عبد اللطيف احمد بن جاسم الحشاش (1996)ً" التقويم التربوي الاسس والتطبيقات " دار الامين للطباعة

29. عايش محمد زيتون(1995) ."أساليب التدريس الجامعي" دار الشروق عمان الأردن

30. عبد المجيد سالمي ،نور الدين خالد، شريف بدوي (1998) ." معجم مصطلحات علم النفس" عربي فرنسي انجليزي دار الكتاب المصري و دار الكتاب اللبناني الطبعة الأولى

31. عبد المنعم علي الحسين(2000) "دور التعليم العلي في التنمية العربية" القاهرة.

32. عبد العزيز الداخلي (1994)."مؤتمرة الرسالة الجامعية" المطبوعات الجامعية الرياض المملك العربية السعودية

33. عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الفرضاف (1992) "البرامج و المناهج من الهدف إلى النسق (مقاربة نسقية لتحليل و بناء الأنظمة التربوية و البرامج الدراسية من الأهداف إلى التقويم" دار الخطابي للطباعة و النشر المغرب

34. عبد الكريم حرز الله، كمال بداري (2007) " فهم وتطبق ل م د " ديوان المطبوعات الجامعية سنة

35. عدس محمد عبد الرحيم (1995) ًواقعنا التربوي الى اين؟ ًدار الفكر للنشر والتوزيع عمان الاردن.

36. علي احمد مذكور(2000) ًالتعليم العالي في الوطن العربي الطريق الى المستقبلً دار الفكر العربي مصر.

37. عطية نعيم (1970) ً التقويم التربوي الهادف اصوله وطرائقهً دار الكتاب اللبناني .

38. غريب العربي (2007) " التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، و أدواته) دار الغرب .

39. غيات بوفلجة (2002) " التربية و التكوين بالجزائر " دار الغرب للنشر والتوزيع التوزيع.

40. غيات بوفلجة (2002)ً التربية النظامية ً مخبر علم النفس وعلوم التربية دار الغرب وهران.

41. غيات بوفلجة (2003) ًالتربية المتفتحة ً مخبر علم النفس وعلوم التربية دار الغرب وهران.
42. فوزي طه ابراهيم، رجب أحمد الكلزة " المناهج المعاصرة" منشأة المعارف الإسكندرية.
43. فؤاد سليمان قلادة (1972) " أساسيات المناهج في التعليم النظري و تعليم الكبار" دار المطبوعات الجديدة القاهرة مصر.
44. ف.فان فوغ (1993) "نماذج التسيير و الحكم في التعليم العالي" منظمة اليونسكو.
45. سهير احمد كامل(2003) ً سيكولوجية الشخصيةً مركز الاسكندرية للكتاب.
46. سعيد إسماعيل علي (1982) " المدخل إلى العلوم التربوية " دار النشر عالم الكتب جامعة عين الشمس.
47. سعيد التل (1997)" قواعد التدريس في الجامعة" بالاشتراك مع هيئة التدريس في الجامعات و مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي الطبعة الأولى دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع عمان الأردن.
48. سعادة جودت (2005) ًصياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسيةً دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الاردن .
49. سعادة جودت و ابراهيم عبد الله(1997) ًالمنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرينً مكتبة الفلاح الكويت .
50. مازن المبارك (1971)ًدور اللغة العربية في التعليم العاليً المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي/ وزارة التعليم العالي / دمشق.
51. شبل بدران، جمال الدشان (2001) ً التجديد في التعليم العالي ً دار القباء للنشر والتوزيع القاهرة.
52. مالك بن نبي (1971) " مشكلة الثقافة " ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر بيروت لبنان.

53. محمد جابر الأنصاري (1992) "تجديد النهضة باكتشاف الذات و نقدها" بيروت المؤسسة العربية.
54. محمد العربي ولد خليفة (1989)"المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
55. محمد عزت عبد الموجود (1974) "التقويم التربوي و دوره في توجيه العملية التعليمية" اجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية، المنظمة العربية و الثقافية و العلوم (الكويت 7،12 ديسمبر 1974).
56. محمد عزت عبد الموجود (1978) "أساسيات المنهج و تنظيماته" إدارة الثقافة للطباعة و النشر.
57. محمد هاشم فالوقي (1988) "بناء المناهج التربوية، سياسة للتخطيط و إستراتيجية التنفيذ" المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة ــ الإسكندرية.
58. محمد الهادي عفيفي(1971) ًفي أصول التربية ًالمطبعة الفنية الحديثة القاهرة .
59. محمد منير مرسيً (1996) " الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديثً عالم الكتب القاهرة .
60. محمد زياد حمدان (1984) "تقويم و توجيه التدريس" ديوان المطبوعات الجامعية " 6 الجزء ــ 2 ــ.
61. محمد الدريج (2000) ً التدريس الهادف ً قصر الكتاب البليدة.
62. محمد الدريج (1994) ً تحليل العملية التعليمية ً الرباط.
63. محمد الحواز الحموز (2008) ً تصميم التدريس ً دار وائل للنشر والتوزيع عمان الاردن.
64. محمد شارف سري، نور الدين خالدي (1998) ً الفعل التعليمي ً الجزائر.
65. محمد رضا البغدادي (1998) " الاهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق ً دار الفكر العربي القاهرة.

66. محمد محمود الخوالدة (2004) " أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي" دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الاردن.
67. محمد الطيب العلوي(1995) " التربية و الادارة "دار البحث للطباعة والنشر قسنطينة.
68. محمد وطاس(1988) " اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة"المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.
69. مصطفى محسن، (1999) "الخطاب الإصلاحي التربوي" المركز الثقافي العربي المغرب، ط 01.
70. مولاي بود خيلي محمد (2004) " نطق التحفيز المختلفة و علاقاتها بالتحصيل المدرسي " ديوان المطبوعات الجامعية 4.
71. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي (1995) " التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم" الجزائر .
72. لوجا ندر.ر (1988) القاموس الحالي للتربية، لاروس سنة.
73. لحسن بوعبد الله (1995) " تقويم تكوين المهندسين ،في كتاب قراءات في المناهج" جمعية الاصلاح التربوي باتنة.
74. لحسن بوعبد الله (1995) " تقويم العملية التكوينية في الجامعة –دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائر.
75. احمد زكي بدوي "معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية"مكتبة لبنان الطبعة الأولى.
76. وهيب سمعان، رشدي لبيب(1975)" دراسات في المناهج "مكتبة الانجلو مصرية.
77. يونس ناصر(1192/1991) " المناهج " المطبعة الجديدة دمشق سوريا.
78. جوردن مارشال"موسوعة علم الاجتماع"ترجمة محمود الجوهري ،المجلس الاعلى للثقافة.
79. علي بن هادية، بن لحسن البليش، الجيلالي بن الحاج يحي(1991) "القاموس الجديد للطلاب" معجم عربي مدرسي القيائي، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر طبعة.

80. لوجا ندر.ر (1988) القاموس الحالي للتربية، لاروس.
81. المنجد الأبجدي(1968) دار الشروق بيروت الطبعة الأولى و الثانية.
82. لاروس الصغير الفرنسي طبعة 2004 .
83. براجل علي (2001/2000) "فلسفة الإصلاح الثانوي و معيقاته في ضوء ادراكات أساتذة و تلاميذ المرحلة الثانوية " أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس و علوم التربية بجامعة وهران .
84. محمود عريبة (2001/2000) "التعليم العالي بالجزائر، أدوار و وظائف من الأصول الى الوقت الحاضر" أطروحة دكتوراه دولة جامعة وهران ..
85. رحماني سعاد (2007) ً استراتيجيات التدريس والتقويم في التعليم التقني دراسة تحليلية مقارنة بين مختلف النماذج التدريسية والتقويميةً اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه دولة قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران.
86. خالدي مسعودة (2002/2001) "التعليم العالي في الجزائر بين الضروريات و حتميات الحداثة" رسالة ماجستار جامعة وهران.
87. بوحفص مباركي (2000) "وظائف الجامعة الناشئة بين الطموح و الواقع" مجلة التربية و التعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات دار النشر و التوزيع للغرب وهران .
88. بوزيد نبيل (2000) "أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل" مجلة التربية والتعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات دار الغرب للنشر والتوزيع .
89. جودت احمد سعادة و اخرون (2007) ً دراسة ميدانية لمشكلات التسجيل و الارشاد الاكاديمي الجامعيً 2004 – 2005 مجلة العلوم التربوية المجلد 34 العدد 2 المملكة الاردنية .

90. سامح محفظة و اخرون (1997) ً"التعليم الجامعي والحراك الاجتماعي للحاصلين على الدرجة الاولى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الاردنية الحكومية 1994 –1995 مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد 24 العدد1 المملكة الاردنية.

91. عدنان العضايلية (2003) ً اتجاهات طلبة كلية الهندسة التكنولوجية نحو ممارسة الانشطة الطلابية ً مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس –المجلد،العدد الرابع جامعة دمشق .

92. رابح تركي (1986) "دور التربية في التنمية الوطنية" المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية ديوان المطبوعات الجامعية.

93. رحماني سعاد(2007) ً عادات و اساليب الاستذكار عند الطلبة الجامعيين .مجلة التنمية البشرية مخبر التربية والتنمية جامعة وهران.

94. بشارة جبرائيل(1995) ً"متطلبات الثورة العلمية و التكنولوجية في التكوين المهني للمعلم ً المجلة العربية للتعليم.

95. بشير متيجة (2002) ً"نافذة على التربية ً مجلة ونشرة إعلامية شهرية العدد 46 .

96. علي بن يحي الزهراني (1999) "تقويم أداء الطلاب في التربية الفنية المعاصرة ملامح نموذج مقترح ــ مجلة رسالة الخليج العرب الثالث و السبعون.

97. عباس المدني (1987) "التربية المقارنة و حاجة التنظيم التربوي في الإصلاح " المجلة الجزائرية في علم النفس وعلوم التربية العدد رقم 3.

98. المركز الوطني للوثائق التربية (2001) " الكتاب السنوي " طبعة .

99. بوسنة محمد (1994) ً"مكانة علم النفس في الجزائر ً"مطبوعات .

100. المركز الوطني للوثائق التربوية –الجزائرية –(2000) ً"تقييم المناهج ً.

101. حكوان عبد الحميد، (2007) "إصلاح دولي حول نظام LMD" مجلة نشاط ملتقىLMD.

102. مصمودي زين الدين (2002) " مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر " مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية رقم 18 .
103. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1983) "المرسوم رقم 543. 83 .
104. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1998) "المرسوم رقم 98–253 ل 12 ربيع الثاني 1419 الموافق ل 17 أوت 1998 ".
105. وزارة التعليم العالي و البحث العالي، (2004) "ملف إصلاح التعليم العالي" الجزائر.

1. Doucy .A (1971) , Monhein .F. «les révolutions Algériennes» Fayard , France.
2. Aboderim, & Thomas (1996). An Evaluation of the Influence of Behavioral Objectives on Nigerian Students 'Cognitive achievement in biology . Research in Science & Technological Education ;VOL.14 No.2.
3. Harzellah A , Baddari .K “comprendre et pratiquer le LMD “ ed-office de publication universitaire 2007
4. Burlaud .A. «Les évolutions de l’université » (analyse stratégique, vocation, responsabilité de l’université).économica Paris 2003.
5. Birand A « les méthodes pédagogiques dans l enseignement supérieur » édition d organisation, Paris 1990
6. Brun ,J « école cherche manager « INSEP Paris 1975
7. Bouzid N. « formation universitaire des étudiants au monde de travail et a l emploi » thèse de doctorat d'état université de Constantine 2003
8. Carr ,D. (2003) Philosophy and the meaning of Education ,Theory and Research in Education,
9. Clarke and Mearman (2004) Comment on christopher Winch s . ¨The Economie of ……¨ Journal of Philosoph1981.
10. - Thelot. C. « Analyse stratégique, vocation et responsabilité de l’université » Institue de socio-économie des entreprises et des organisations – L’université citoyenne « progrès, modernisation, exemplarité. 2003

11. De Monlomollin .M « Formation dans le vocabulaire de la psychologie » sous la direction de Pieron .H presses universitaires de France 1979.
12. Hawilton D. « Curriculum évaluation » Londin Open Books 1976.
13. D'Haimant « les fins aux objectifs de l'éducation » Paris 1985.
14. Emile Durkheim « éducation et sociologie » el borhane Hydra Alger 1991.
15. Guy Finné « Le rôle de l'université » ouverture internationale : contraintes, et opportunités. Colloque économica Paris 2003.
16. Gilles Guyot «Les universités Françaises » introduction aux deux journées du colloque sur – L'université, citoyenne, progrès, modernisation, exemplarité.-économica Paris 2003 .
17. Gaswel, H, L. and Campbell, D.S, Curriculum Developement, (New York : American Book CO. 1935).
18. J. Szczepanski, (1963), « Problèmes sociologique de l'enseignement supérieur » , Pologne ed Anthro.
19. Lethon Khoi « l'éducation comparée » ed. Armond Colin Paris 1981
20. Ladderriere L « L enseignement une reforme impossible » 1986
21. Lies Màiri « Faut-il fermer l'université » E.N.A.L 1992.
22. Jeanne Philippe .M « L'université en mouvement » colloque sur l'université, citoyenne, progrès, modernisation, exemplarité – économica Paris 2003.

23. Màarouf N. « contribution à la reforme universitaire » sous commission de préparation à la réforme 1969.
24. - Benachenhou M. « vers université Algérienne sur une stratégie » office de publication universitaire 1984.
25. - Mialaret .G « La formation des enseignants » revue des sciences de l'éducation janvier /juin 1996.
26. R.Mager « Comment définir les objectifs pédagogiques » Paris 1971.
27. Reboul Olivier « Philosophie de l'éducation » édition presses universitaires de France 2 éme édition 1976.
28. Tufflesean S. « l'évaluation en éducation et la prise de décisions » NHP 1980.
29. Temmar H »strategie de developpement en algerie independante « edition OPU1985
30. Touraine A « universite et societe aux etats unis » Paris 1972
31. Wadier H « la reforme de l enseignement n aura pas lieu « Paris Robert Laffont 1970.

32 ._Ministere de l'enseignement et de la recherche scientifique « Recueil de textes legislatifs-1971-1980,arretes 1973et1974(1 semestre) office des publications universitaires Alger.

32. Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique « Recueil de textes législatifs »1971-1980 ; arretes1971 ; office des publications universitaires Alger.

33. Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique « Recueil de textes législatifs »1971-1980 ; arrêtés 1972 , offices des publications Alger.
34. Revue Algérienne de psychologie et de science de l'éducation éditée par l'institue de psychologie , agrée d'Alger N°2 OPU Alger.

الملاحق

Tableau N° 44 : Réalisation des objectifs 1971 / 1984

		Pourcentage Valide	Pourcentage cumulé
Valide	100 %	11.1	11.1
	75 %	35.6	46.7
	50 %	53.3	
	Total	100.0	100.0
Marquante système manquant			
Total			

Tableau N° 45: Réalisation des objectifs 1985 / 1992

		Pourcentage Valide	Pourcentage cumulé
Valide	75 %	38.6	38.6
	50 %	59.1	97.7
	25 %	2.3	
	Total	100.0	100.0
Marquante système manquant			
Total			

Tableau N° 46 : Réalisation des objectifs 1993 / 2003

		Pourcentage Valide	Pourcentage cumulé
Valide	75 %	12.8	12.8
	50 %	66.0	78.7
	25 %	21.3	
	Total	100.0	100.0
Marquante système manquant			
Total			

Tableau N° 47: Réalisation des objectifs 2003 / 2012

		Pourcentage Valide	Pourcentage cumulé
Valide	75 %	6.5	6.5
	50 %	41.3	47.8
	25 %	39.1	87.0
	00 %	10.9	97.8
	50	2.2	100.0
	Total	100.0	
Marquante système manquant			
Total			

الجدول (48) يبين نسب البدائل لإجابات الأساتذة عن الكفاءات التي تتوفر لدى الأخصائي النفساني المتخرج من النظام الكلاسيكي أكثر من الأخصائي المتخرج من نظام ل.م.د.

الفقرة	إجابات		موافق جدا	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
	عدد	نسبة مئوية					
17-أن الأخصائي النفسي المتخرج من الجامعة الجزائرية نظام كلاسيكي يتوفر على الكفاءات التي يتطلبها عمله أكثر من الأخصائي المتخرج نظام ل.م.د	57	100%	24,5%	47,4%	8,8%	19,3%	0%

الجدول (48) والخاص بالفقرة السابعة عشر التي يريد الباحث من خلالها أن يكشف عن عدد إجابات الأساتذة السبعة والخمسين الذين أصبحوا يمثلون العينة الكلية لهذه الفقرة ومثلت نسبة 100 %.

أما بدائل هذه الفقرة كانت واضحة بحيث نجد إجابات الأساتذة تمركزت عند موافق بنسبة 47,4 % وهي اكبر نسبة ثم تدعم موافق جدا بنسبة 24,5 % مما يؤكد أن الأغلبية موافقين وموافقين جدا بنسبة 71,9 % (انظر الجدول 48).

أما الفقرة الثامنة عشر والتي خصصها الباحث لملاحظات الأساتذة الإضافية حول تدريس علم النفس العيادي لقد أبدى كل أستاذ برأيه وامتنع الكثير امتنعوا عن الإجابة مما صعب على الباحث إعطاء نتائج وإحصائيات لهذه الفقرة.

جامعة وهران

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمـــــارة بحـــــث

زميلي الاستاذ.

يدخل هذا البحث في إطار تحضير رسالة الدكتوراه (علم النفس العام)، ويستهدف الكشف عن تطور البرامج التعليمية الجامعية لعلم النفس العيادي، ومدى تحقيق الأهداف التي أعدت من أجلها وعليه نلتمس منكم المساهمة بخبرتكم في إثراء هذا الموضوع من خلال الإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الإستمارة.

يجدر بنا أن نذكركم بأن المراحل الكبرى التي مرت بها إصلاحات البرامج الجامعية كانت : 1984/1971- 1992/1985- 2003/1993- 2012/2003.

أسئلتنا تتمحور حول جميع هذه الفترات، يرجى الإجابة عن المرحلة التي عايشتها كأستاذ، ونحن كلنا شكر وامتنا عن مجهوداتكم وإضافاتكم العلمية في هذا البحث.

الباحث : بلحاج عبد القادر

البيانات الشخصية :

اسم الجامعة.....

الكلية.....القسم.....

اول سنة للتدريس بالجامعة.....

الجنس.....

التخصص.....

الرتبة.....

المرحلة الأولى 1971-1984 :

بين حسب خبرتك المهنية إلى أي حد ساهم برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي في مرحلة 1984/1971، في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها، وذلك بوضع إشارة(×) في الخانة المناسبة.

الفقرة أو العبارة	الخانة التي يتم اختيارها				
1- محتوى البرنامج(في المقاييس التي أشرفت على تدريسها)	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق( )
2-الإمكانيات البيداغوجية مثل الوسائل التعليمية التوضيحية.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
3-الزمن المحدد لتحقيق أهداف التكوين(الخاص بكل مقياس).	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
4-مدى تناسب طبيعة البرنامج و بروفيل المتخرج حسب الأهداف (الأخصائي النفسي المتوقع).	متطابق الى حد كبير ( )	متطابق ( )	متطابق الى حد ما ( )	غير متطابق ( )	غير متطابق على الإطلاق ( )
5-برنامج التكوين واضح ومفصل لا يقتض الاجتهاد من مدرسه.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )
6-احترام تخصص الأستاذ في توزيع المقاييس.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )
7-مستوى التنسيق بين أستاذ المحاضرة وأستاذ التطبيق أو التربص.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
8-يقود البرنامج الى تخرج طالب بمستوى تكويني.	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )

المرحلة الثانية 1992/1985 :

بين حسب خبرتك المهنية إلى أي حد ساهم برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي في مرحلة 1992/1985، في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها، وذلك بوضع إشارة(×) في الخانة المناسبة.

الفقرة أو العبارة	الخانة التي يتم اختيارها				
1- محتوى البرنامج(في المقاييس التي أشرفت على تدريسها)	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق( )
2-الإمكانيات البيداغوجية مثل الوسائل التعليمية التوضيحية.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
3-الزمن المحدد لتحقيق أهداف التكوين(الخاص بكل مقياس).	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
4-مدى تناسب طبيعة البرنامج و بروفيل المتخرج حسب الأهداف (الأخصائي النفسي المتوقع).	متطابق الى حد كبير ( )	متطابق ( )	متطابق الى حد ما ( )	غير متطابق ( )	غير متطابق على الإطلاق ( )
5-برنامج التكوين واضح ومفصل لا يقتض الاجتهاد من مدرسه.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )
6-إحترام تخصص الأستاذ في توزيع المقاييس.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )
7-مستوى التنسيق بين أستاذ المحاضرة وأستاذ التطبيق أو التربص.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
8-يقود البرنامج الى تخرج طالب بمستوى تكويني.	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )

المرحلة الثالثة 2003/1993 :

بين حسب خبرتك المهنية إلى أي حد ساهم برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي في مرحل 2003/1993، في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها، وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة.

الفقرة أو العبارة	الخانة التي يتم اختيارها				
1- محتوى البرنامج(في المقاييس التي أشرفت على تدريسها)	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق( )
2-الإمكانيات البيداغوجية مثل الوسائل التعليمية التوضيحية.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
3-الزمن المحدد لتحقيق أهداف التكوين(الخاص بكل مقياس).	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
4-مدى تناسب طبيعة البرنامج و بروفيل المتخرج حسب الأهداف (الأخصائي النفسي المتوقع).	متطابق الى حد كبير ( )	متطابق ( )	متطابق الى حد ما ( )	غير متطابق ( )	غير متطابق على الإطلاق ( )
5-برنامج التكوين واضح ومفصل لا يقتض الاجتهاد من مدرسه.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )
6-احترام تخصص الأستاذ في توزيع المقاييس.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )
7-مستوى التنسيق بين أستاذ المحاضرة وأستاذ التطبيق أو التربص.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
8-يقود البرنامج الى تخرج طالب بمستوى تكويني.	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )

المرحلة الرابعة 2003-2012 :

بين حسب خبرتك المهنية إلى أي حد ساهم برنامج التكوين الجامعي في علم النفس العيادي في مرحلة 2012/2003.

الفقرة او العبارة	الخانة التي يتم اختيارها				
1-محتوى البرنامج(في المقاييس التي أشرفت على تدريسها).	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف إلى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
2-الإمكانيات البيداغوجية كالوسائل التعليمية التوضيحية.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الاطلاق ( )
3-الزمن المحدد لتحقيق أهداف التكوين(الخاص بكل مقياس).	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الإطلاق ( )
4-مدى تناسب طبيعة البرنامج وبروفيل المتخرج حسب الأهداف(الأخصائي النفساني المتوقع).	متطابق الى حد كبير ( )	متطابق ( )	متطابق الى حد ما ( )	غير متطابق ( )	غير متطابق على الإطلاق ( )
5-برنامج التكوين واضح ومفصل لا يقتض الاجتهاد من مدرسه.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الاطلاق ( )
6-احترام تخصص الاستاذ في توزيع المقاييس.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الاطلاق ( )
7-مستوى التنسيق بين أستاذ المحاضرة أستاذ التطبيق والتربص.	كاف بشكل كبير ( )	كاف ( )	كاف الى حد ما ( )	غير كاف ( )	غير كاف على الاطلاق ( )
8-يقود البرنامج الى تخرج الطالب بمستوى.	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
9-التكوين القاعدي للطالب بالسنة اولى(علوم اجتماعية) يؤهله لاستيعاب مفاهيم السنة الثانية ومتطلباتها المعرفية.	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الاطلاق ( )
10_متطلبات التكوين ل.م.د.	متوفرة جدا ( )	متوفرة ( )	متردد ( )	غير متوفرة ( )	غير متوفرة على الاطلاق()

11-أجد أن نظام التكوين ل.م.د	واضح جدا ( )	واضح ( )	متردد ( )	غير واضح ( )	غير واضح علىالاطلاق( )
12-أنا راض عن مستوى تجاوب طلبة ل.م.د معي مقارنة بطلبة الكلاسيكي.	دائما ( )	غالبا ( )	احيانا ( )	نادرا ( )	غير راض علىالاطلاق( )
13-الانتقال من نظام التكوين الكلاسيكي الى ل.م.د. أجد أنه	خطأ كبير ( )	خطأ ( )	بدون رأي ( )	مقبول ( )	شيء جيد ( )
14-نظام التكوين ل.م.د أحسن من نظام التكوين كلاسيكي	موافق بشدة ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق علىالاطلاق( )
15-التكوين النظري والتربصات في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-1-التكوين النظري والتربصات في النظام ل.م.د.لعلم النفس العيادي	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-2-التحكم في المفاهيم الأساسية في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-3-التحكم في المفاهيم الأساسية في النظام ل.م.د لعلم النفس العيادي	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-4-محتوى البرنامج في النظام الكلاسيكي لعلم النفس العيادي	ثري جدا ( )	ثري ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-5-محتوى البرنامج في النظام ل.م.د لعلم النفس العيادي	ثري جدا ( )	ثري ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-6-منهجية البحث لعلم النفس العيادي في النظام الكلاسيكي متحكم فيها	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-7-منهجية البحث لعلم النفس العيادي في النظام ل.م.د. متحكم فيها	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )
15-8-تقنيات العلاج النفسي في النظام الكلاسيكي متحكم فيها	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا ( )

15-9-تقنيات العلاج النفسي في النظام ل.م.د.متحكم فيها	جيد جدا ( )	جيد ( )	متوسط ( )	ضعيف ( )	ضعيف جدا
15-10-نظام انتقال الطالب من سنة الى أخرى في النظام الكلاسيكي	موضوعي جدا ( )	موضوعي ( )	بدون رأي ( )	غير موضوعي ( )	غير موضوعي على الإطلاق ( )
15-11-نظام انتقال الطالب من سنة الى اخرى في النظام ل.م.د.	موضوعي جدا ( )	موضوعي ( )	بدون رأي ( )	غير موضوعي ( )	غير موضوعي على الإطلاق ( )

16- ما هي المرحلة التي تعتقد فيها أن التكوين الجامعي كان محققا لأهدافه.

المراحل	النسب المئوية				
1984-1971	%0	%25	%50	%75	%100
1992-1985					
2003-1993					
2012-2003					

الفقرة أوالعبارة	الخانة التي يتم اختيارها				
17- إن الأخصائي النفسي المتخرج من الجامعة الجزائرية نظام كلاسيكي يتوفر علو الكفاءات التي يتطلبها عمله أكثر من الأخصائي المتخرج نظام ل.م.د	موافق جدا ( )	موافق ( )	متردد ( )	غير موافق ( )	غير موافق على الإطلاق ( )

18- يرجى إضافة ملاحظاتك حول تدريس علم النفس العيادي حسب خبرتك المتراكمة عبر السنوات.....
.....
.....