Cahiers du CREAD n°59-60, 2ème trimestre 2001, pages 1-12 (arabe).

أ. بوسنة محمود*

من أجل تثمين النشاطات البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي

مقدمة

يذهب أغلبية المهتمون بقضايا التعليم العالي في شرحهم لمختلف أنواع الخلل الذي تعاني منه الجامعات و في تفسيرهم لانخفاض مستوى الطلبة، إلى التركيز على أسباب خارجية مثل قلّة الوسائل و الارتفاع الكبير لعدد الطلبة، و ضعف التعليم الثانوي... و إهمال تأثير العوامل الداخلية المرتبطة بالعملية التعليمية ذاتها مثل عدم فعالية النشاطات البيداغوجية المسطرة في هذه المؤسسات و إجراءات التقويم المرافقة لها و النقص في التكوين البيداغوجي و الديداكتيكي للأساتذة... و بناء على هذه الملاحظة يمكنني أن أقول بأن هذا الملتقى يعتبر فرصة مناسبة ستسمح العروض المبرمجة فيه من إلقاء الضوء على أهمية التكفل بمثل هذه العوامل الأخيرة لإحداث إصلاح حقيقي في قطاع التعليم العالي.

إن أي تنظيم جامعي فعّال يتطلب وجود عقد بيداغوجي بين الأستاذ و الطالب، من المفروض أن يلتزم كل واحد منهما بقواعده في إطار تحمل و تأدية واجباته، و عُدة من الإجراءات التقويمية تكون شاملة و متكاملة حيث تمس كل من الطلبة و الأساتذة و محتوى التعليم.

مع العلم أن التزام الأستاذ و الطالب بأساسيات هذا العقد البيداغوجي، خاصة إذا كان ذلك على أساس اقتناع حر، مع وجود إجراءات تقويم تشمل مختلف الجوانب و الأطراف سيؤدي بدون شك إلى إحداث الجو التنظيمي المناسب سواء لإنتاج و نشر المعرفة أو لاكتسابها و التمكن منها.

سنعمل في هذا التدخل على تقديم بعض المعطيات و الملاحظات فيما يخص البيداغوجيا و التقويم في التعليم العالي و عرض بعض الاقتراحات للمناقشة و الإثراء.

1 ـ البيداغوجيا في التعليم العالي

إن دراسة المشاكل المرتبطة بالبيداغوجيا تتسع بالإضافة إلى النشاطات البيداغوجية المتصلة بالعقد البيداغوجي أي متطلبات التعليم و الإشراف بالنسبة للأستاذ و متطلبات التحصيل بالنسبة للطالب، كل القضايا التي قد يكون لديها تأثير على مردودية مؤسسات التعليم العالي مثل البرامج و مراجعتها، و التوجيه، و الوسائل... سنهتم في عملنا هذا بالنشاط البيداغوجي فقط ودوره في الإهدار التكويني.

1.1. الأستاذ و متطلبات نشاطه البيداغوجي

يشعر الأستاذ الأصيل بأن تقدم الطالب في التحصيل المعرفي أمر يهمه و لديه مسؤولية مباشرة على حدوث أو عدم حدوث ذلك و هذا مهما كان مستوى الطالب. حيث أنه يعمل دائما عند الانتهاء من شرح درسه من التأكد بأن جميع الطلبة قد فهموا محتوى المادة التي قدمها. و إن اكتشف بأن هذا الأمر لم يحدث، نجده يعترف و بكل بساطة وتواضع بأن طريقته البيدغوجية لم تكن فعّالة، و أنه لم ينجح في خلق الشروط الجيدة لحدوث عملية التعلم.

يتصور العديد من الجامعيين و المشرفين على التعليم بأن البيداغوجيا ليس لديها أية معنى في المستويات العليا من التعليم و ذلك لأن الباحث الجيد ينظر إليه على أنه مكوّن جيد. و لهذا يهتم بتبيان مدى جدارة مختلف الطرق المعتمدة في تكوين الطلبة، إن هذا الإهمال رافقه انتشار تصورات متحيزة عند العديد من الأساتذة حول مهامهم، تدل على وجود سلوكات مقلقة تتصل بنشاطهم البيداغوجي.

يمكننا أن نشير في هذا الإطار بأن العديد من أفراد هيئة التدريس يميلون إلى تبرير المستوى الضعيف للطلبة في المادة أو المواد التي يشرفون عليها بسبب التكوين الغير جيد في الثانوي و انخفاض الدافعية عند الطلبة. بالإضافة إلى عدم فعالية إجراءات الاختيار المعتمدة للتسجيل في السنة الأولى حيث أن هذه الأخيرة لا تسمح باختيار ذوي الاستعدادات العالية فقط. لكنهم نادرا ما يتساءلون حول مدى مسؤولياتهم عن هذه النتائج السلبية. و الأكثر من ذلك أنّهم يعتبرون تقويمهم للطلبة ينتهي بمجرد الإعلان عن النقاط. و بالتالي لا نجد عندهم أي اهتمام بمعالجة الفشل التحصيلي الذي لحق بعض الطلبة، من خلال مساعدة هؤلاء على تطوير استراتيجيات فعّالة فيما يخص التلخيص، التحليل، المراجعة و التحضير... أو إعادة التوجيه إلى تخصصات أخرى تكون أكثر ملاءمة مع ميولهم و استعداداتهم.

و تجدر الإشارة إلى أن الباحثين في ميدان علم النفس و علوم التربية، مثل (1993) Hirschhorn و (1996) Develay يؤكد على أنه من الشروط الأساسية التي يجب أن يتميز بها المكوّن، لكي يضمن فهم الآخرين لمضمون عروضه هو التحكم في المعرفة المتصلة بالموضوع الذي يريد أن يوصله إليهم أولا و ثانيا اعتماد الطريقة البيداغوجية و الديداكتيكية المناسبة للتقديم الجيد و لهذا من المفروض أن يتمتع الأستاذ بمستوى عال في ميدان تخصصه يسمح له أن يعيد بناء المعرفة المكلّف بتدريسها و الموجودة في العديد من المنشورات الأصلية و/أو المجلات المتخصصة، بشكل يعفي الطالب من المعاناة التي يمكن أن يجدها عندما ينتقل من قراءة نص إلى قراءة نص آخر. كما يجب أن يكون لديه المهارات البيدغوجية و الديداكتيكية اللازمة لإيصال المعرفة بصورة جيدة، **لأن التحكم في معرفة معينة لا يعني أبدا القدرة على إيصالها إلى الآخرين**.

ترى هل أفراد هيئة التدريس في مؤسسات العليم العالي يتميزون بهذه الصفات؟ سؤال يجب أن يطرحه كل من الأستاذ نفسه و المشرفين على هذه المؤسسات. خاصة و أن الإمكانيات الموجهة سواء إلى التكوين المتواصل للأساتذة أو إلى توفير المجلات العلمية و الكتب المتخصصة الحديثة محدودة. أما التكوين القاعدي فيما يخص كل من البيداغوجيا و الديداكتيك فهو بالأساس غير مضمون لمجموع أفراد التدريس بالتعليم العالي.

2.1. الطالب و متطلبات نشاطه البيدغوجي

يمكننا أن نقول فيما يخص الطلبة بدون خوف من الوقوع في الخطأ، بأن الكثير منهم يتغيبون عن الدروس و يغشون في الامتحانات، و يبذلون جهودا بسيطة في إعداد الواجبات... مع العلم أن عدد الطلبة الذين يبحثون عن أقصر الطرق لنيل الشهادات و أسهلها بدون مراعاة مستوى التحصيل الفعلي المحقق في تزايد مع الزمن، و ذلك لهشاشة قواعد المراقبة و تردي الجو التنظيمي في هذه المؤسسات التعليمية، و سيادة الرغبة عند مختلف الأطراف (الإدارة، الأساتذة، الوصاية) في عدم الدخول في مواجهات، لأن المهم أصبح يتمثل في المحافظة على السير العادي للأمور من حيث المظهر و الشكل و لو كان ذلك على حساب الجوهر و الأهداف العليا للتعليم العالي.

يبدو من خلال ما سبق أن كل من الأستاذ و الطالب تخليا نوعا ما عن التزاماتهما المعنوية فيما يخص التقيد بالمتطلبات التي تخص كل واحد منهما في العقد البيداغوجي، حيث نجد نوع من اللامبالاة عند البعض و عدم الإيمان بأهمية التعليم العالي عند البعض الآخر.

و تجدر الإشارة إلى أنه من الأسباب التي ساعدت على انتشار السلوكات التي تشير إلى وجود نوع من التخلي، من طرف أفراد هيئة التدريس و الطلبة، عن الالتزام بما هو مطلوب منهم فيما يخص العقد البيداغوجي، هو عدم وجود نظام إداري فعّال يمكن أن يضبط النشاطات البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي. حيث أن تسيير و تنظيم هذه النشاطات يتميز حاليا بعدّة سلبيات. فمثلا يمكننا أن نشير بأن توزيع هيئة التدريس على مختلف السنوات الدراسية لا يخضع لأي منطق بيداغوجي، إذ أننا نجد ذوي الدرجات العلمية العليا من أساتذة التعليم العالي و أساتذة محاضرين متفرغين بالدرجة الأولى للتدريس في الماجستير و التخصص (السنة الرابعة و السنة الثالثة) و بالمقابل من النادر ما نجدهم متواجدين ضمن الطاقم المشرف على فعاليات التدريس و الإشراف في سنتي الجذع المشترك (السنة الأولى و الثانية) بسبب الحجم الكبير للطلبة، و ما يترتب عن ذلك مجهود بيداغوجي فيما يخص الدروس و تقويم الطلبة و استقبالهم خارج الأوقات الرسمية... و كمثال على هذه الظاهرة المنتشرة في مؤسسات التعليم العالي قمنا بإعداد الجدول (1) الذي يقدم لنا بيانات حول الأساتذة المداومين في قسم علم النفس و علوم التربية ـ جامعة الجزائر خلال السنة الجارية (2000 - 2001). يبدو واضحا من خلال المعلومات المتضمنة في هذا الجدول بأنه كلما ارتفعت الدرجة العلمية للأساتذة كلما ابتعدوا عن التدخل في السنوات القاعدية للتعليم الجامعي. و بدون شك إن تفشي العمل بهذه القاعدة العرجاء في توزيع وحدات البرامج التعليمية لديه تأثير أكيد على نوعية إعداد الطلبة.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد هيئة التدريس المداومين بقسم علم النفس و علوم التربية على سنوات التدرج و الماجستير (2000 -2001)

هيئة التدريس	العدد الكلي	الماجستير	السنة الرابعة و الثالثة	السنة الثانية و الأولى
أستاذ التعليم العالي	6	6	6	2
الأساتذة المحاضرين	12	12	8	6
الأساتذة المكلفين بالدروس	56	3	35	30
الأساتذة المساعدين	19	-	7	14
الأساتذة المعيدين	6	-	1	6
الأساتذة المؤقتين	45	-	13	31

ترتب عن هذه الوضعيات البيداغوجية عدّة نتائج سلبية من أهمها انخفاض المستوى العام للطلبة و ارتفاع نسبة الطلبة المكررين. لقد وصل تعداد الطلبة المعيدين في السنة الجامعية 1997/1998 إلى 63290 من مجموع 339518 أي 18.64 %. و من المفيد الإشارة إلى أن نسبة المعيدين تتغير حسب نوع مؤسسة التعليم العالي و التخصص و السنة الدراسية. يقدم لنا الجدول (2) بيانات حول هذه الظاهرة بالنسبة إلى سنتي الجذع المشترك (السنة الأولى و الثانية) في مختلف الفروع.

يتضح لنا من خلال قراءة الجدول (2) بأن نسبة المكررين تصل إلى مستوى يدعو إلى القلق في السنة الأولى حيث يقترب من ربع المجموع العام للمسجلين أي 22.74 %.

الجدول (2) نسبة المعيدين في سنتي الجذع المشترك بالنسبة إلى مختلف الفروع

	السنة الأولى			السنة الثانية		
	الكل	المكررين	%	الكل	المكررين	%
العلوم الدقيقة	10168	3181	31.28	5087	1764	34.68
العلوم التطبيقية	1579	282	17.86	597	110	18.43
التكنولوجيا	30990	9025	39.12	14939	3909	26.17
الإعلام الآلي	6248	1745	27.93	3858	1069	27.71
العلوم الفلاحية	1586	312	19.67	641	129	20.12
الهندسة المعمارية	2606	409	15.69	1902	353	18.56
العلوم الطبية	6480	1410	21.76	4500	695	15.44
العلوم البيطرية	1570	388	24.71	1046	257	24.57
العلوم الطبيعية	11769	2841	24.14	5177	800	15.45
علوم الأرض	2180	352	16.15	1094	141	12.89
العلوم الاقتصادية	17507	4243	24.24	10259	1181	11.51
العلوم التجارية	4849	1048	24.61	2326	496	21.32
العلوم القانونية	15265	2847	18.65	9095	957	10.52
العلوم السياسية	1265	65	5.14	668	52	7.78
علوم الإعلام	1241	109	8.78	397	28	7.05
العلوم الاجتماعية	12494	1520	12.17	9316	649	6.97
الأدب العربي	6728	653	9.71	4083	133	3.26
الأمازيغية	80					
اللغات الأجنبية	9640	2375	24.64	5958	1276	21.42
المجموع	144243	32805	22.74	80943	13999	17.29

مع العلم أن أعلى النسب نجدها في الفروع التكنولوجية و العلمية, لقد وصلت هذه النسبة إلى 31.28% و 29.12% في التكنولوجيا، و 27.93% في الإعلام الآلي، و 24.71%. في علوم البيطرة. تنخفض هذه نسبة المعيدين نوعا ما في العلوم الاجتماعية و القانونية و الآداب، لكنّها مرتفعة في كل من اللغات الأجنبية 24.64% و الاقتصاد 24.24%.

يعتبر هذا الهدر في التكوين من المؤشرات الهامة التي تنذرنا بتدهور مردودية النشاط البيداغوجي و تدعونا بالتالي إلى إحداث التحسينات اللازمة لتدارك الوضع. إن الأسباب وراء هذه الحالة متعددة، و بالتالي فإن إرادة الأستاذ و رغبته في تحسين أدائه البيداغوجي لا تكفي لتغيير ما آلت إليه الأمور, خاصة إذا بقيت ظروف عمله على صورتها الحالية المتميزة بنقص في المساعدات البيداغوجية و التكوين البيداغوجي، و برامج هشة بدون أهداف بيداغوجية واضحة، و تنظيم بيداغوجي معقد... هذا بالإضافة

إلى الشعور العام الذي أصبح سائدا لدى أفراد هيئة التدريس بأن المجتمع لا يعطي التقدير المناسب و الأهمية المناسبة لعملهم.

2 - التقويم في العليم العالي

يعتبر التقويم جوهر أي عملية تكوينية، حيث أنه لا يوجد تكوين جدّي بدون عُدة تقويم متجانسة و شاملة لمختلف الجوانب. تعني عملية التقويم بالأساس المقارنة بين حالتين، بين ما هو كائن و ما يجب أن يكون.

و تهدف إلى قياس الفارق بين النتائج المحققة و الأهداف المسطرة و الكشف عن أسباب هذا الفارق و بالتالي تصور التعديلات التي يجب القيام بها. ترى ماذا عن التقويم في التعليم العالي؟ سنركز هنا على التقويم الخاص بالنشاطات البيداغوجية لكل من الأستاذ و الطالب و محتوى التعليم، أي المكونات الأساسية لمؤسسات التعليم العالي.

1.2. تقويم الأستاذ

تعتبر مهنة الأستاذ الجامعي هي المهنة الوحيدة من بين كل المهن التي ليس لديها أية نسق للتقويم يسمح بالحكم الموضوعي على المجهودات المبذولة و المحققة فعلا. و لهذا من الضروري التفكير في تقويم نشاط الأستاذ، على أن يحظى نشاطه البيداغوجي بعناية خاصة من حيث التقويم، على الأقل بنفس العناية التي يحظى بها نشاطه البحثي.

هل عملية تقديم المحتوى المقرر في مختلف المواد تتم بصورة جيّدة أم لا؟ هل أغلبية الطلبة يفهمون الدروس؟ ما هي الجوانب التي تثير الطلبة و الجوانب التي تجعلهم سلبيين أثناء الدرس؟ كيف يمكن تحسين إلقاء الدروس؟...

هذه بعض من الأسئلة التي يمكن طرحها و التي تستوجب إجابات موضوعية و شافية. مع العلم أن بعض البلدان المتقدمة مثل ألمانيا أصبحت تركز أكثر فيما يخص إصلاح التعليم العالي عندها على معاينة النشاط البيداغوجي للأستاذ و تقويمه و مكافئة الأعمال المتميزة منه Attali (1998).

إن عملية تقويم الأستاذ خاصة بالنسبة إلى نشاطه البيداغوجي يمكن أن تقابل بمقاومة من طرف المعنيين في بداية الأمر خاصة و أن الأستاذ غالبا ما يرفض أي تدخل فيما يخص المادة التعليمية التي يشرف على تقديمها لطلبته.

و بالإضافة إلى ذلك إن إدراج مثل هذا الإجراء التقويمي يعني القضاء على احتكار العلاقة الموجودة بين المعرفة – السلطة لكونها تعطي الحق في الكلام للآخرين، إلا أن التقويم المنظم و الشامل لكل الأطراف يعتبر المقابل الطبيعي لضمان تحقيق استقلالية مؤسسات التعليم العالي.

2.2. تقويم الطلبة

يهدف التعليم العالي عموما إلى تحقيق عدّة نهايات أهمها:

- تنظيم و نشر المعرفة و إيصالها إلى جيل الشباب.

- المساهمة في إنتاج و تطوير المعرفة و هذا من خلال الأعمال البحثية للأساتذة.

- إعداد الأساتذة – الباحثين الجدد لمواصلة ترقية النشاط البيداغوجي و البحثي في المجتمع.

- تحضير الطلبة إلى عالم الكبار بحيث يكونون مزودين بتحصيل معرفي و مهني جيد، و ثقافة واسعة و اتجاهات نفسية إيجابية تؤهلهم لحياة اجتماعية متكيفة و لإحداث تأثيرات فعلية في محيطهم الاجتماعي و الاقتصادي.

من الواضح بأن النقطة الرابعة تعتبر هي الغاية المقصودة بالدرجة الأولى من برامج التعليم العالي. إن هذا الأخير في الواقع يسعى إلى تكوين الشباب لكي يصبحوا وكلاء تغيير و تنمية، قادرين على التفكير الحر و اتخاذ القرارات و إيجاد الحلول المناسبة لمختلف مسائل المجتمع الذي يصبحون فيه بعد تخرجهم الفاعلين الأساسيين. ترى هل الغرض من تقويم الطلبة يسير في نفس اتجاه هذا الهدف الجوهري؟

يمكننا أن ن قول بأن الطريقة المتبعة حاليا في تقويم الطلبة في التعليم العالي تقليدية و تضعه في حالة انصياع للامتحانات. مع العلم أن هذه الامتحانات تندرج ضمن تصور التقويم العام Evaluation sommative و ليس التقويم التكويني Evaluation formative حيث يبقى الهدف منها هو الترتيب و تحديد مَنْ مِنْ الطلبة سينتقل إلى السنة الموالية و مَنْ سيعيد السنة.

إن الظروف المادية للعمل في جامعاتنا لا تشجع لا الإدارة و لا الأستاذ على تبني التقويم التكويني. حيث تنعدم ظروف الاستقبال الموضوعية اللازمة و التي من المفروض توفيرها لكل أستاذ، حتى يتمكن من تخصيص بعض من وقته البيداغوجي إلى التعامل مع الطلبة بصورة فردية أو في شكل مجموعات صغيرة. و بالإضافة إلى ذلك أدت الزيادات في أعداد الطلبة (بوسنة 2000) إلى اكتظاظ حقيقي في الأقسام و إلى تعذر على الأستاذ تكوين علاقات بيداغوجية و متكيفة مع حاجيات كل طالب.

لقد أصبحت عملية تقويم الطلبة تمثل إحدى الإشكاليات الأساسية في التعليم العالي نتيجة ميوعتها و ابتعادها على تحقيق أهداف بيداغوجية واضحة تساهم في رفع المستوى العام للتعليم العالي و تضمن نوعية جيدة للمتخرجين.

3.2. تقومي محتوى التعليم

تعتبر عملية تقويم محتويات التعليم مسألة هامة جدا في جامعاتنا. و يتطلب في البداية للقيام بهذه العملية مناقشة و تحديد القواعد التي يمكن على أساسها إجراء هذا النوع من التقويم، نذكر أهمها في ما يلي:

- تحديد نوعية الطلب الاجتماعي و الاقتصادي و حجمه بالنسبة إلى مختلف التخصصات المعنية.

- تحديد و حصر طبيعة التقدم المعرفي الذي حصل في مجمل التخصصات المقصودة.

- تحديد علاقة محتويات التعليم في جامعاتنا مع ما يمكن اعتباره معرفة ذات طبيعة عالمية أو معرفة ذات طبيعة خاصة.

- تحديد فيما إذا كان التعليم العالي يجب أن يهدف إلى تكوين تقنيين ذوي مهارة عالية في ميدان معين أو يجب أن يهتم بتقديم ثقافة واسعة و متعددة التخصصات.

- تحديد لغة أو لغات التعليم التي يجب تبنيها في تقديم المعرفة إلى الطلبة، و تجدر الإشارة هنا إلى وجوب الأخذ بعين الاعتبار التطلعات الوطنية فيما يخص اللغة الوطنية من جهة، و مقتضيات الإلمام و مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي من جهة ثانية.

- تحديد ما إذا كانت المعرفة المقرر إيصالها إلى الطلبة تقدم لهم الإجابات المناسبة على الأسئلة التي يطرحونها فعلا فيما يخص محيطهم المباشر و البعيد.

لقد شرعت الوصاية مؤخرا في العمل على مراجعة محتوى برامج التعليم (هذه البرامج سبق و تم اعتمادها منذ أكثر من عشر سنوات). فما هي منهجية عمل اللجان البيداغوجية الوطنية (CPN) و التي كلفت بالقيام بهذه المهمة؟ الملاحظة التي يمكن إبرازها هنا هو اقتصار العديد من اللجان على عدة اجتماعات بين الأعضاء (مجموعة من الأساتذة)، دون مشاركة ممثلين عن القطاعات المهنية المختلفة، و دون تحديد قواعد التقويم التي يتم على أساسها تبيان جوانب الضعف و القوة في البرامج القديمة و بالتالي الوصول إلى تبيان ما يجب إدراجه في البرامج الجديدة. بمعنى آخر، لقد تميزت أعمال هذه اللجان بالعشوائية و عدم وضوح الرؤية. و بالتالي فإن البرامج الجديدة التي تمّت المصادقة عليها ظهرت بها عدّة عيوب ونقائص مما يجعلنا نقول بأنه من الصعب الاطمئنان إليها في إعداد وكلاء التغيير و التنمية لمجتمع الغد.

الخاتمة

لكي يتحول التعليم العالي إلى أداة فعالة في صنع المستقبل، و مفتاح نحل به مختلف المعضلات التنموية يجب أن تصبح مؤسساته قادرة على تقديم تعليم عال ذا نوعية جيّدة. و لعل أهم شرط لتحقيق ذلك هو توفير هيئة تدريس يكون أغلبية الأساتذة المكونة لها من ذوي المستوى المعرفي و البيداغوجي المتميز و يؤمنون بجدارة عملهم و يحبون ما يقومون به من نشاطات بيداغوجية و بحثية.

إن الأستاذ الجامعي الناجح هو الذي يكون قادرا على إحداث وضعيات تعليم ناجحة حتى بالنسبة إلى الطلبة ذوي المستوى المتوسط و الضعيف. و من أجل ترقية هذا التصور يجب التخلي على فكرة تثمين النشاط البحثي للأستاذ فقط و الاهتمام أيضا بتثمين نشاطاته البيدغوجية بنفس الدرجة على الأقل؛ خاصة و أن التكوين الجيد للطلبة يمثل الضمان الأساسي لتخرج الإطارات العليا التي تحتاجها البلاد بما في ذلك الباحثين الجدد.

إن مهنة الأستاذ صعبة لكنها نبيلة. و تجدر الإشارة إلى أن مستقبل التعليم العالي و من خلاله التطور الثقافي و الاقتصادي للبلاد يتوقف نوعا ما على مدى إعادتنا الاعتبار لهذه المهنة. و لهذا من الضروري الاعتناء بمشروع القانون النموذجي لأستاذ التعليم العالي، حيث يجب التركيز فيه بالإضافة إلى الوظيفة البحثية على قيمة الوظيفة البيداغوجية و توضيح مختلف عناصرها و ميادين التكوين و الإبداع فيها و كيفية تقيمها والمكافئة عليها.

من المهم العمل على إقناع السلطات العمومية على أن قطاع التعليم العالي خصب على العموم و أن عملية الاستثمار فيه ليست تبذيرا، حيث أنها تؤدي إلى تفتح العديد من عبقريات أبناء المجتمع. مع العلم بأن الشح على هذا القطاع نتائجه غالبا ما تكون وخيمة، إذ قد يؤدي إلى تدهور في الجو التنظيمي العام، و بالتالي تسود الركاكة و تخنق المواهب و تتميع عمليات التقويم.

المراجع

بوسنة م. 2000. تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية: عرض لحالة الجزائر، *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة*.

Attali j, 1998. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur,* Edition stock.

Develay M, 1996. *Peut – on former les enseignants?* E. S. F. éditeur.

Hirxhhorn M, 1993. *L'ère des enseignants*. P. U. F.

الهوامش

* مخبر "التربية ـ التكوين ـ العمل" كليةالعلوم الاجتماعية والانسانية جامعة الجزائر