الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد ـــ تلمسان ـــ

كلية العلوم الاقتصادية و التسيير

التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية

- **أطروحة من إعداد الطالبة:** بلبركاني أم خليفة.
- **لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص** تسيير الموارد البشرية.
- بعد المناقشة العلنية أمام اللجنة المكونة من :

1.	الأستاذ الدكتور كرزابي عبد اللطيف	جامعة تلمسان	رئيسا
2.	الأستاذ الدكتور لبيق محمد بشير	جامعة سيدي بلعباس	مشرفا و مقررا
3.	الأستاذة الدكتورة: ثابت أول وسيلة	جامعة تلمسان	ممتحنة
4.	الدكتور: بن عبو جيلالي	جامعة معسكر	ممتحنا
5.	الدكتور: بن سعيد محمد	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنا
6.	الدكتور: شليل عبد اللطيف	جامعة تلمسان	ممتحنا

السنة الجامعية: 2014 ـــــ 2015

الشكر

الحمد لله حمدا كثيرا على توفيقه لنا في اتمام هذا البحث

أتقدم بالشكر إلى

الأستاذ الدكتور لبيق محمد بشير جزاه الله كل خيرا

أعضاء اللجنة

الأستاذ الدكتور: كرزابي عبد اللطيف	جامعة تلمسان	رئيسا
الأستاذة الدكتورة: ثابت أول وسيلة	جامعة تلمسان	ممتحنة
الدكتور: بن عبو جيلالي	جامعة معسكر	ممتحنا
الدكتور: بن سعيد محمد	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنا
الدكتور: شليل عبد اللطيف	جامعة تلمسان	ممتحنا

على قبولهم مناقشة هذا البحث

كذلك أتقدم بالشكر إلى أختي و كل من ساعدني في الدراسة الميدانية

الإهداء

أهدي هذا البحث إلى

الوالدين العزيزين

الأستاذ الدكتور لبيق محمد بشير

إخوتي و أخواتي

خلاصة:

في ظل التحديات التي تواجهها الجامعة الجزائرية من ضرورة توطيد جودة التعليم العالي، و العلاقة مع سوق العمل، انصب اهتمامنا على دراسة التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية، قمنا بدراسة ميدانية لعينة من الجامعات، استخلصنا وضعية الركود على المستوى الإداري و البيداغوجي. لتنشيط هذه الوضعية تبنينا الذكاء الجماعي. يعمل على تنمية الموارد البشرية على المستوى الفردي و الجماعي. و كذلك يعتبر رؤية حديثة للحوكمة. الذكاء الجماعي نموذج يعزز التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.

كلمات المفتاحية: تحديات التعليم العالي، تنمية الموارد البشرية، حوكمة التعليم العالي، الذكاء الجماعي.

Résumé :

L'université algérienne est confrontée à nombre de défis. Pour les relever elle doit améliorer la qualité de sa formation en relation avec les exigences de l'emploi et la recherche. Notre étude fondée sur un échantillon d'universités algériennes s'intéresse plus particulièrement aux interactions entre la gouvernance universitaire et le développement des ressources humaines. Il en ressort le constat de nombre de disfonctionnements tants administratifs que pédagogiques.

Comment réactiver ces fonctions ralenties ? Nous préconisons comme levier, le recours aux principes régissant l'intelligence collective. Il s'agit de promouvoir les interactions aux deux niveaux concernant « the bounding relations » et « the bredging relations ». Ceci permettrait d'offrir le cadre favorisant les échanges améliorant les ressources humaines aux deux niveaux individuel et collectif. Il en découlerait ensuite un dynamisme favorable au niveau des interactions positives entre gouvernance et développement des ressources humaines.

Mots clés : défis de l'enseignement supérieure, gouvernance universitaire, développement des ressources humaines, l'intelligence collective.

Absract :

The Algerian university is confronted with many challenges. To raise the mit must improve quality of its training in relation to the requirements of employment and research. Our study based on a sample of Algerian universities is interested more particularly by the interction betwen the university governance and the developmment of human resources. It comes out from it the report of number of administrative and padagogic anomalies.

How to reactivate these dowen function ? we recommend as lever, the principles governing the collective intelligence. For that we have to promote the interactions on the two levels relating to (The bounding relation) and (The bridging relations). This would make it possible to offer the framework supporting the exchanges improving human resources to the two levels : individual and collective. The nit would result from this, a favorable dynamism in the interactions between governance and development of human ressoureces.

Keyword : Challenges of thight education , governance of thight education, development of human ressoureces, collective intelligence.

الخطة

المقدمة.....أ

الايطار المنهجي للبحث.....1

القسم الأول: دراسة بنيوية لمنظومة ثلاثي: تعليم عالي ــ حوكمة ــ موارد بشرية

الفصل الأول: التعليم العالي، حوكمة الجامعة و تنمية الموارد البشرية.....11

I. التعليم العالي، خصوصياته و تحدياته.....12

II. الحوكمة أمام تحديات التعليم العالي.....28

III. تنمية الموارد البشرية كرهان لحوكمة التعليم العالي.....40

الفصل الثاني: شبكة العلاقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.....58

I. أسس الدراسة الميدانية.....59

II. محددات حوكمة التعليم العالي و تأثيرها على تنمية الموارد البشرية.....80

III. محددات الموارد البشرية و تأثيرها على

القسم الثاني: دراسة وظيفية لمنظومة ثلاثي: تعليم عالي ــ حوكمة ــ موارد بشرية

الفصل الثالث: التدفقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.....99

I. تشخيص التأثير من الحوكمة إلى تنمية الموارد البشرية
.....100
II. تشخيص التأثير من الموارد البشرية إلى الحوكمة
.....118
III. تحديد الوظائف المنشطة والمعطلة
.....132
الفصل الرابع: الذكاء الجماعي نموذج لحوكمة الجامعة و تنمية الموارد البشرية.....138
I. الذكاء الجماعي على المستوى البيداغوجي.....139
II. الذكاء الجماعي على المستوى الإداري.....144
III. إجراءات الذكاء الجماعي في دعم الحوكمة و تنمية الموارد البشرية: محاولة تشخيص في الجامعة.....152
الخاتمة.....172

مقدمة:

ذكر خلال ندوة تخص سوق العمل في الجزائر، نظمتها جمعية الوعي و التنمية الاجتماعية [1] أن: مستوى البطالة عام 2014 بلغ 9,7 % و يتوقع أن يكون 9,2 % في 2018؛ نلاحظ تراجع البطالة مقارنة بالسنوات الماضية (سنة 2000، نسبة البطالة 29,77 %). لكن يمكن إعتبارها بطالة مقنعة*. يبين التحليل للنشاط الاقتصادي و التشغيل و البطالة [2] ترتيب هيمنة القطاعات على التشغيل: قطاع الخدمات يشغل أكثر من 61,4 % قطاع البناء و الأشغال العمومية 16,5 %، قطاع الصناعة 12,6 % و القطاع الفلاحي بنسبة 9,5 %.

كما أشار تقرير منتدى دافوس الاقتصادي العالمي [3] إلى علاقة التشغيل بتدفق الهائل للخرجي الجامعة، ذكر إرتفاع معدل البطالة في البلدان العربية كلما كان مستوى التعليم أعلى، مع وجود عدم التوافق بين مخرجات التعليم و احتياجات سوق العمل. فيما يخص خريجي الجامعة الجزائرية نلاحظ عدم التوازن مقارنة مع الشعب، لسنة 2010 / 2011 :

عدد الطلبة المسجلين و الخرجين حسب بعض الشعب

	عدد الطلبة المسجلين	عدد الطلبة الخرجين
العلوم الدقيقة و تكنولوجيا	231156	49400
العلوم الطبيعة و علم الأرض	88667	19200
علوم الطبية بما فيها البيطرة	57254	6500
العلوم الاجتماعية و العلوم الانسانية	700867	171300

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق و متابعة نظام ال م دي

---

[1] أميمية أحمد، إستمرار البطالة و أزمة سوق العمل بالجزائر.

www.aljazeera.net/.../

* **بطالة مقنعة:** عندما يكون عدد كبير من العاملين في مرفق لا يتحمل هذا العدد.

[2] Activité, Emploi & Chômage en Avril 2014, N° 671, ONS, p 14.

[3] سميرة العابد و زهية عبار، ظاهرة البطالة في الجزائر بين الواقع و الطموحات، مجلة الباحث، عدد 11، سنة 2011. ص 80

oaji.net/articles/433-1402686446.pdf

أعلى نسبة كانت للعلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية. كيف يوظف سوق العمل ه ذا الكم من التخصص؟

نهيك عن مشكلة هجرة الكفاءات، ذكر الأستاذ بلعسل محمد من جامعة مسيلة في مقال له بعنوان " ظاهرة عدم التنسيق بين الجامعة و سوق العمل في الجزائر " [4] أنه: غادر 40000 باحث جزائري إلى الخارج سنة 2006. تبين هذه الوضعية علاقة الجامعة الجزائرية بسوق العمل.

من جهة أخرى، ظل تصنيف الجامعة الجزائرية في مؤخرة الترتيب؛ أبدت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي[5] قلق من التصنيفات العالمية ، حسب التصنيف الاسباني العالمي للجامعات عام 2011 رتب الجامعة الجزائرية في المؤخرة؛ صنفت جامعة الجزائر المرتبة 80 عربيا و الرتبة 6275 عالميا، و جامعة منتوري بقسنطينة جاءت في المرتبة 36 عربيا.

أما ثلاثة أكبر تصنيفات " جايو تونج شايغهاي " لأفضل 500 جامعة عالميا، لم تذكر الجامعة الجزائرية لا من نوعية التعليم و لا الاصلاحات ؛ تعتمد على جائزة نوبل و جوائز فيلد للرياضيات كمؤشرات لتصنيفها. في ه ذا الشأن، ذكر وزير التعليم العالي في 24 أكتوبر 2013 أمام جلسة مع نواب المجلس الشعبي الوطني أن معايير التصنيف منبثقة من واقع البلدان المتقدمة و النتائج تكون لصالحها. و الوزارة تسعى للاهتمام بنوعية التعليم العالي و البحث العلمي من خلال " العمل الدءوب الذي باشره القطاع في السنوات الأخيرة قصد إرساء نظام متكامل لضمان جودة التعليم العالي و سعيا للارتقاء بأداء الجامعة الجزائرية تكوينا و بحثا و حكامة إلى مستوى المرجعيات القياسية الدولية "[(6)].

---

[4] بلعسل محمد، ظاهرة عدم التنسيق بين الجامعة و سوق العمل في الجزائر. ص 1.

www.politics-ar.com/ar/index.php/.../3079.html

[5] فضيلة مختاري، من مقال: " تصنيف و ترتيب الجامعات تثير قلق وزارة التعليم العالي: أحسن جامعة في الجزائر تحتل المرتبة 6275 عالميا "، 25/ 02 / 2012.

[6] وزير التعليم العالي ، إنشاء هيئة وطنية للتقييم و الضمان الجودة، موقع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،2013/10/25

و على المستوى الدولي، دعت الجزائر اليونسكو إلى وضع نظام دولي للتعليم العالي في إيطار الندوة العلمية حول التعليم العالي بعنوان: " تصور الجزائر حول ديناميكية جديدة للتعليم العالي و البحث العلمي لصالح التنمية المستدامة " المنعقد بباريس برعاية منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم، اليونسكو . بتشجيع ديناميكية جديدة لصالح الدول النامية . و اعتبرت ه ذه التصنيفات مجحفة بسبب الشروط التعجيزية التي تحرم إلتحاق الطلبة الجزائرين بجامعاتها و رفض منح معادلة للشهادة الجزائرية بنظيرتها الأوربية.

و اعتبرت الجزائر إدخال العولمة في مجال التربية و التكوين يعطي سوق شاملة و موحدة و صارمة، تقدم مشكل على الدول الفقيرة. تجعل مؤسسات التعليم ذات طابع تجاري تحكمه الفائدة و التميز في إعطاء فرص للتعليم العالي ، يحمل ه ذا أخطار على فكرة تأسيس مجتمع المعرفة. لذا أكدت الجزائر على سيطرة الطابع العمومي للجامعة و مجانية التعليم و مبدأ الديمقراطية. بالمقابل عليها السعي نحو تطوير الجامعة من خلال:

ـــ وضع حد لهجرة الأدمغة.

ـــ وضع نظام إفريقي للتعليم العالي و البحث العلمي و الابتكار التكنولوجي.

لكن مند تأسيس مؤسسات التعليم العالي و هي في رعاية السلطة العمومية و مبدأ الديمقراطية . و ظل تصنيفها متأخر عربيا و دوليا ؟ لا ندعوا إلى خوصصة التعليم العالي، كوننا نطرح ه ذا الاستفهام. بل علينا التفكير في الآليات التي تحدد مستوى الجامعة.

فكرنا في دراسة طبيعة حوكمة التعليم العالي و مميزات الموارد البشرية ، كونهما السبب الجوهري لرقي الجامعة. تعمل الحوكمة على:

ـــ ممارسة الرشادة و العقلانية، توظيف الموارد، تنمية القيمة المضافة و تعظيم الثقة و تحقيق حكمة السلوك و المعاملات الإدارية، بالاعتماد على الشفافية و المشاركة و تعزيز الأخلاق المهنية.

ـــ مراعاة مصالح كافة الأطراف.

ـــ توفير بيئة مؤسساتية لتنمية الموارد البشرية.

فعالية الحوكمة مرتبطة بفاعلية الموارد البشرية في ممارستها. نهدف إلى دراسة التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية على المستوى الإداري و البيداغوجي. نتعرف أولا على الاطار القانوني المحدد لنظام حوكمة الجامعة؛ ثم نركز على الممارسات الفعلية بين الأطراف المكونة لها.

نبني نموذج للدراسة نوضح فيه التركيب بين محددات الحوكمة و محددات تنمية الموارد البشرية. بغية إظهار نقاط الضعف و القوة للتفاعل بينهما. ثم نحاول الإمداد برؤية لتحسين نقاط الضعف. معتمدين على أطروحة الاستنباط العلمي كمصدر من مصادر المعرفة العلمية، المقصود به: استدلال مستمد من افتراضات عامة بغية التحقق من صحتها في الواقع، نفكر نظريا ببناءات فكرية يمكن التحقق منها في الواقع لاحقا؛ بخلاف أطروحة الاستقراء أو محاولة إيجاد الحل.[7] إرتأينا الذكاء الجماعي كنموذج لتعزيز الحوكمة و تنمية الموارد البشرية في آن واحد.

قسمنا البحث إلى قسمين:

الأول: دراسة بنيوية للتأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية. الهدف هو فهم مكونات منظومة ثلاثي: تعليم العالي، حوكمة و موارد البشرية. بالوصف و تصنيف علاقة التبادل.

الثاني: دراسة وظيفية لمنظومة ثلاثي: تعليم العالي، حوكمة و موارد البشرية. الهدف هو تفسير تركيب علاقات التبادل. و اكتشاف نقاط القوة و الضعف. مع العمل على تنشط نقاط الضعف.

[7] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، دار القصبة للنشر، الطبعة الثانية، الجزائر، سنة 2006، ص 50.

إطار المنهجي للبحث

تعتمد الدراسة على منهجية المنظومات (Analyse systémique) لكونها تتلائم مع الحالات ذات التفاعلات المعقدة التي يعجز التحليل الكمي في معالجة كل جوانبها.

1.تعريف منهج البحث:

برزت النظرية المنظوماتية la théorie systémique في ميدان العلوم الانسانية مند 1952، طبقت على الاتصال الاجتماعي la communication social من قبل L'école de Palo Alto * . إعتبرت الاتصال عملية متبادلة حيث يكون المستقبل مرسل في آن واحد (feed back). يسمح المنهج المنظومي بالتفاعل بين عناصر.

أسقط المنهج المنظومي على المؤسسة بهدف فهم أحسن للتعقيدات المكونة ل لنظام أو تلك التي يجب مواجهتها لضروريات البيئة الاقتصادية و الاجتماعية و التكنولوجية.

يرى الدكتور عبد الوهاب السويسي[8] أن النظرة المنظومية تعني رؤية للظاهرة من خلال:

- تفكيك الظاهرة لعناصر أساسية.
- تحديد هيكل الظاهرة.
- دراسة التفاعل.

و حسب L'international Project Management Association أن التفكير المنظومي يعرف كطريقة لرؤية الظاهرة و الارتباطات المعقدة بشكل منهجي يراعي تشابك التخصصات.

قدم فريق L'AFSCET ,1994 * تعريف للمفهوم المنظومي، ذكر من طرف La revue internationale de systémique، أنه انضباط جديد يجمع المناهج النظرية و التطبيقية المرتبطة بدراسة تعقد ظاهرة، إما في طريقة الملاحظة و عرضها، هيكلها و خصائص نظامها أو العلاقات الداخلية و الخارجية. يهدف إلى التحكم في الظاهرة منهجيا [9] .

---

* Palo Alto est une ville en Californie, USA. Le fondateur de l'école Palo Alto est Grégory Bateson (1904-1980)

[8] د. عبد الوهاب السويسي،" المنهج النظامي"، اليوم الدراسي الثامن عشر، السبت 21 فبراير 2009

* Association Française des Sciences des système Cybernétiques , Cognitifs et Techniques.

[9] Gérard Donnadieu et autres, « L'approche systémique de quoi s'agit-il ? » Synthèse des travaux du Groupe AFSCET, septembre 2003.

عرض فريق L'AFSCET بعض الارشادات للباحث الذي يعتمد هذا المنهج في دراساته، هي:

ـــ معرفة كيفية التناوب بين النظري و التطبيقي.

ـــ تحديد الهدف.

ـــ وضع حدود البحث (الوسائل، الفترة)

ـــ تعلم تفكيك و تحليل نظام الظاهرة، وفق بعض المؤشرات الدقيقة، و طريقة عمله، و التعرف على حدوده من أجل الاشارة إلى ما هو جزئي من النظام و ما هو المنتمي للبيئة.

ـــ معرفة تحديد نقاط الضعف، لأنها تكون معلومة إيجابية في حالة التغيير لتطور النظام.

نلخص الخطوات التي اتبعناها لتسهيل تفكيك و تحليل التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية، و معرفة نقاط الضعف و القوة في المخطط التالي:

الشكل 1: خطوات دراسة مشكلة

المصدر: من إعداد الطالبة.

شرح المخطط :

1. إدراك الضرر:

وضعية الجامعة الجزائرية غير مرضية من حيث تصنيفها و جودتها و علاقتها مع سوق العمل.

يقودنا هذا إلى التفكير في نظام الحوكمة كسبب أساسي فيها، مع عدم إهمال دور الموارد البشرية المطبقة لها. لتشخيص الوضع نحتاج إلى دراسة ميدانية على مستوى الجامعة تهدف إلى فهم التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.

2. تصميم الأسئلة:

تصميم الأسئلة يشمل فرعين (الاشكالية و تحديد الفرضيات). في الاشكالية نحدد السؤال المطروح حول التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية. أما الفرضيات فتسمح لنا بتفكيك موضوعنا إلى أجزاء بهدف فهم مكوناته.

1) الاشكالية:

سبقنا العديد من الأبحاث حول دراسة حوكمة الجامعة، فعلى سبيل المثال: اهتمت La fédération québécoise des professeurs d'Université (FQPU) بإشكالية مهمة تتمثل في التساؤل حول تطبيق الحوكمة في الجامعة و علاقتها برسالتها . أساليب الحوكمة في الجامعة تجعل المسيرين يهتمون بتوجيه العمل الفكري و ليس فقط بجانب الميزانية.

و اعتمادا على أعمال Christine Moslin، التي اهتمت بأسلوب الحوكمة الجامعية و صنفتها إلى أربعة أنواع:

1. النموذج الشورى: Modèle collégial يرتكز على المعايير و القيم المشتركة و يخول القرار إلى الأساتذة بصفتهم نخبة الهيئة. يسعى هذا النمط من الحوكمة نحو الإجماع.
2. النموذج البيروقراطي: le modèle bureaucratique يعطي الأهمية للنصوص.
3. النموذج السياسي: يتميز بنفوذ لوبي معين lobby
4. النموذج شبه العشوائي: le modèle des anarchies organisées يقبل تعدد الأهداف و يتميز بالمشاركة المتقلبة لشتى الأطراف.

اعتمادا على هذا التصنيف نطرح الإشكالية التالية:

أي التدابير تمكن من تجسيد أحسن نموذج للحوكمة يخدم تنمية الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية ؟

تقودنا هذه الاشكالية لمجموعة من الأسئلة الفرعية، المتمثلة في:

1. إلى أي صنف تنتمي حوكمة الجامعة الجزائرية؟

2. أي صنف يتميز بأحسن أداء و على أي أساس يرتكز التفاضل؟

ثم يقتضي التفاعل تناول العلاقة العكسية:

3. كيف تساهم الموارد البشرية بدورها في تطوير حوكمة التعليم العالي؟

2) الفرضيات:

البحث عن التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية. يمكن أن يرتكز على جزئين:

1. كيف تؤثر الحوكمة في تنمية الموارد البشرية؟

أولا: نفترض أن هناك تأثير على تنمية قدرات الطالب، يجب البحث عنه.

ثانيا: نفترض تأثيرا آخر يجب البحث عنه على مستوى توجيه أداء الأستاذ.

ثالثا: تفترض كذلك تأثير الحوكمة على مرونة التعليمات و القوانين، فتتغير شكلا و مضمونا بين الحوكمة البيروقراطية و الشورية مثلا.

رابعا: كما نفترض تأثيرها على تجهيز الأطراف الفاعلة.

2. كيف يؤثر المورد البشري في توجيه الحوكمة؟

أولا: نفترض أن التأثير يظهر في سلوك الطالب اتجاه الحوكمة التعليمية.

ثانيا: كذلك نفترض أن التأثير يبرز في الجانب المعرفي و الادراكي للطالب الداعم للحوكمة التعليمية.

ـــ ثالثا: نفترض تأثير أداء الأستاذ على خدمة باقي الأطراف الفاعلة.

رابعا: كما نفترض تأثير معاملات الموظفين على باقي الأطراف الفاعلة.

3.جمع المعلومات:

يشمل جمع المعلومات على جانبين (النظري و الميداني) كل منهما تختلف تقنيته و غايته :

1) جمع المعلومات النظرية: تتمثل في تحليل مضمون المراجع ، يقوي الجانب المعرفي المتعلق بالموضوع، يهدف إلى فهم المصطلحات، تأسيس المعلومات الأولية، و مقارنة بعض جوانب الموضوع بين الجامعة الجزائرية و الأوروبية.

2) جمع المعلومات ميدانيا:

اخترنا للدراسة الميدانية منهجية الملاحظة بهدف جمع مختلف المعلومات . تساعدنا على فهم و وصف و تفسير الظاهرة، لكل مرحلة تقنية خاصة بها.

اعتمدنا تقنيات الملاحظة التي وضحها Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein في كتابهما(Méthodologie de l'observation sociale) ، يعتبرا أن الملاحظة هي أداة لمعرفة الظواهر و البحث عن الحقيقة لما نرى انطلاقا من الفهم، التحليل و التنظيم.

و يؤكد الفكرة كل من Igalens, Loignon,1997, في قولهما :" لاحظ من أجل أن تعرف، إعرف من أجل أن تفهم، إفهم من أجل أن تتصرف"[10].

أيضا يقول Alberto Lopez :directeur de la mission régionale d'information sur l'exclusion (Rhône-Alpes) :" دائما كنا ننظر للملاحظة أنها تسجيل بسيط للمعلومات حول الظاهرة، لكن في الحقيقة الملاحظة قبل كل شيء هي الاجابة عن أسئلة مطروحة من قبل الفاعل، ضمن شروط محددة بدقة "[11].

يمكن التذكير بالنموذج الذي جاء به الأمريكي Harold Lasswell مع نهاية ألأربعينات يظهر كيفية تحليل و تنظيم الملاحظات من خلال طرح مجموعة من الاسئلة. عرضها لتحليل و مراقبة العملية الاتصالية (مع العلم أن ه ذا النموذج عرف تطورا)، يتضمن مجموعة من الأسئلة:

ـــ من؟: من المقصود في الظاهرة؟ كم عددهم؟

ـــ ماذا؟: ما هو المشكل بدقة؟ كيف يمكن معرفة خصائصه؟

ـــ أين؟: تحديد المكان.

---

[10] Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein, « Méthodologie de l'observation sociale, Comprendre, évaluer , agir » Dunod,paris, 2000, p8

[11] Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein, cit, op, p 70

ـــ متى؟: تحديد المدة.

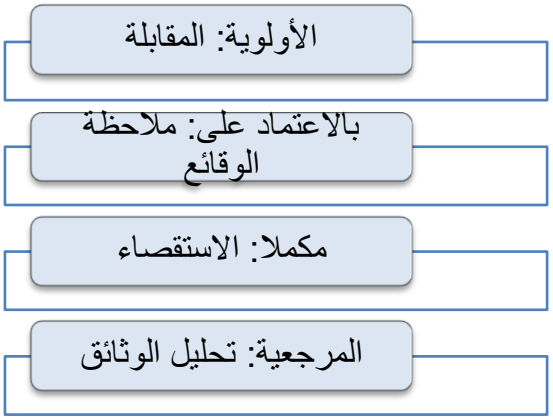
ـــ كيف؟: كيف يكون التعبير؟ كيف يمكن قياس المشكل؟

ـــ لماذا؟: ما هي أسباب المشكل؟ الدوافع؟

ـــ من أجل ماذا؟: ما هي الغايات و الرهانات؟

ـــ ما هي النتائج؟: ما هي آثار المشكل؟

لم يهملا كل من Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein الجانب الموضوعي للملاحظة، يعتبران الموضوعية في البحث تخضع للقدرة على اكتشاف العديد من المناهج المختلفة لدراسة نفس الاشكالية[12]. ه ذا ما يبرر تنوع مصادر الملاحظة لديهم حسب الأولوية، و الشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل 2: مصادر الملاحظة حسب الأولوية

Source : Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein, cit, op, 27

يعتبران أن الملاحظة لا تعطي أي معنى بدون دمج منهجي الكمي و النوعي معا. لأن:

1. المنهج الكمي: يكون من أجل اعتماد الحجج.
2. المنهج النوعي: من أجل اعطاء معنى للمعطيات المتحصل عليها.

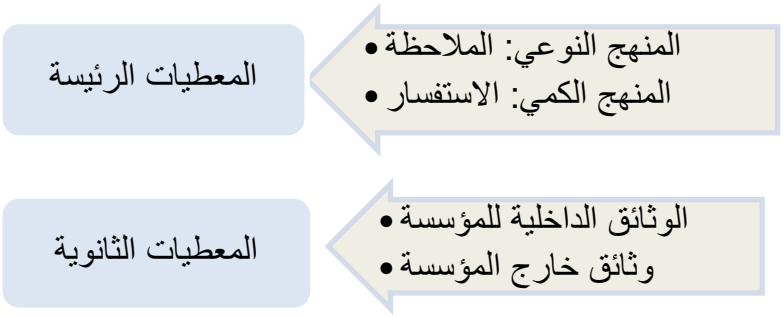
يسمح التكامل بين المنهجين بتعدد التفسيرات فنجد:

[12] Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein, cit,op, p 27

1. التفسير الاحصائي Interprétation à base statistique: يعتمد الشرح على المعطيات الكمية.

2. التفسير من أجل الفهم Interprétation compréhensive : يعتمد الشرح على المعطيات النوعية.

من الضروري أثناء البحث تصنيف أهمية المعطيات حسب مصادر الحصول عليها، نجد المعطيات الرئيسية و المعطيات الثانوية[13]، الشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل 3: مصادر المعطيات الرئيسية و الثانوية

Source : Manu Carricano, cit,op, p10

المرحلة الأولى: فهم الظاهرة

ـ تحليل مضمون المراجع و الوثائق: فهم الظاهرة يتضمن الادراك النظري لبناء المعايير، و فهمها واقعيا بإجراء مسح حول الوثائق المتعلقة بالموضوع، من أهمها تحليل الايطار القانوني و التقارير دولية، تسمح لنا بأخذ نظرة شاملة لواقع التعليم العالي بالجزائر.

المرحلة الثانية: وصف الظاهرة

تحتاج منا هذه المرحلة دراسة وفق المنهج الاحصائي لفهم أكثر للواقع و وصفه، قمنا باستقصاء ميداني موجه لعينة من الطلبة و الأساتذة و مقابلة لبعض رؤساء الأقسام.

المرحلة الثالثة: تفسيير الظاهرة

نعتمد في مرحلة التفسير على المنهج النوعي لإعطاء معنى للنتائج الإحصائية. ننطلق من المعطيات النوعية التي تتأسس من ملاحظتنا خاصة أن طبيعة الموضوع (وصف التفاعل)

[13] Manu Carricano, « Analyse de données aves SPSS » , 2eedition, Pearson Education France, Paris, 2010, p10.

يحتاج إلى الملاحظة كأحسن تقنية لجمع المعلومات. يرى Jacobs et Bruyn أن الملاحظة هي الوسيلة الوحيدة و الحقيقة من أجل اختراق الظاهرة المراد دراستها.

أيضا يرى Platt أن الملاحظة تسمح للباحث بملاحظة العلاقات الاجتماعية الذي هو عضو فيها و تسمح بالتفاعل الطويل معهم. ه ذه المنهجية تسمح للباحث بالعيش الظاهرة حقيقة مدة طويلة. و ه ذا ما حدث معنا، اهتممنا مند 6 سنوات بحياة الطالب الجامعي الجزائري و العلاقة بين الفاعلين في الجامعة الجزائرية.

الجدول التالي يوضح ذلك:

البحث	الشهادة	السنة	عنوان البحث
الأول	الليسانس في علوم التسيير. بكلية العلوم الاقتصادية و التسيير بجامعة الجيلالي ليابس.	2008ـ 2009	" انجاح القيادة باستعمال البرمجة اللغوية العصبية " دراسة حالة المكتبة الجامعية بكليتي علوم الاقتصاد و التسيير بجامعة أبو بكر بلقايد و الجيلالس ليابس
الثاني	الماجستير في تسيير الموارد البشرية. بكلية العلوم الاقتصادية و التسيير بجامعة أبو بكر بلقايد.	2009ـ 2011	" إشكالية التعايش بين الفاعلين في الجامعة الجزائرية ". دراسة ميدانية بكليتي علوم الاقتصاد و التسيير بجامعة أبو بكر بلقايد و الجيلالي ليابس
الثالث	الأطروحة التي نحن بصدد انجازها	من 2011	" التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية" دراسة ميدانية على مستوى عينة من الجامعات: الغرب و الوسط و الجنوب الغربي.

معايشتنا لواقع الجامعة طوال هذه المدة يسمح لنا بالملاحظة و التفسير.

يوجد العديد من الباحثين منهم Chapouhe,1985 et Hughes,1996 et Becker,1963 يعتمدون على التقاليد الاجتماعية لمدرسة شيكاغو l'école de Chicago يرون أن قيمة الملاحظة بالمشاركة في البحوث لا تقدر بثمن.

من جهة، يذكر J.Friedrichs et Ludtke ايجابيات الملاحظة في النقاط التالية:

1. تفادي مشكل الاختلاف بين السلوك الحقيقي و السلوك اللفظي.
2. الكشف عن عناصر قد لا تكون مدركة و من الصعب اكتشافها من خلال الأسئلة فقط.

قد نواجه الانتقاد حول استخدامنا للملاحظة فيما يخص قدرتنا في تحقيق الموضوعية . حاولنا معالجة المشكل من خلال التنوع في مصادر جلب المعلومات من تحليلنا للوثائق إلى الاستقصاء و المقابلة.

4. تحليل الوضعية :

نحلل التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية، وفق قسمين:

1) **القسم الأول:** يتضمن التحليل الهيوي للتأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.
2) **القسم الثاني:** يتضمن تحليل وظيفي لتدفق العلاقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.

5.تحديد الوظائف المعطلة و النشطة:

تكون هذه المرحلة نتيجة للدراسة الميدانية، نستنتجها من المعالجة الإحصائية دمجناها في القسم الثاني المذكور أعلاه.

6.جمع الأفكار حول الحلول:

يكون جمع الأفكار حول الحلول التي تخص الوظائف المعطلة من خلال الستنباط العلمي.

7.تركيب الأفكار المتعلقة بالحلول:

البحث عن رؤى حديثة لمعالجة الوضعية بالرجوع إلى المراجع النظرية. نقدم فيها محاولة تشخيص للجامعة الجزائرية.

القسم الأول

دراسة بنيوية لمنظومة ثلاثي:

تعليم عالي ــ حوكمة ــ موارد بشرية

الفصل الأول

التعليم العالي، حوكمة الجامعة و تنمية الموارد البشرية

تمهيد:

عرضنا السابق للإحصائيات البطالة و تدفق خريجي الجامعة حسب تنوع بعض الشعب نحو سوق العمل، أظهر تباعد بين الجامعة و سوق العمل و ضعف في توجيه الطلبة نحو حاجات البيئة الاقتصادية. في هذا الوضع سعت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي لإصلاح منظومة التعليم العالي ، بتبني نظام LMD المتضمن للتكوين مهني إلى جانب الأكاديمي. كما دعى الوزير إلى الاهتمام بالجودة ، بإنشاء هيئة تقييم و ضمان الجودة على مستوى الجامعات بغية توجيهها نحو الرقي. الاهتمام بمسألة توجيه الجامعة نحو التنمية، يقودنا إلى دراسة واقع حوكمتها، هي السبيل لدعمها. و يمكن الحكم على نجاعة نظام الحوكمة حسب:

ـــ قدرته على الوقاية من الضرر و معالجة الوضعيات.

ـــ يعمل على تفادي تدمير القيمة لمختلف الأطراف المشاركة.

ـــ يحدد الشروط التي تسمح له بإعادة تأسيس قدرته على النمو و بأقل التكاليف.

لكن فعاليته تتطلب فاعلية الموارد البشرية حتى تكون داعمة له. و في الوقت نفسه تكون تنمية هذه الموارد غاية يسعى لها نظام الحوكمة.

نبرز في الفصل التحديات التي تواجهها الجامعة الجزائرية ، خصوصية حوكمتها و دورها في تنمية الموارد البشرية، من خلال المباحث التالية:

ـــ التعليم العالي، خصوصياته و تحدياته.

ـــ الحوكمة أمام تحديات التعليم العالي.

ـــ تنمية الموارد البشرية كرهان لحوكمة التعليم العالي.

I. التعليم العالي، خصوصياته و تحدياته:

ترقية التعليم العالي ضرورة حتمية في مجتمع المعرفة. يساهم في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، بتكوين الاطارات من الجانب المعرفي و السلوكي و تهيئتها لخدمة الحياة المهنية. ينتج معرفة تخدم الوقائع الاقتصادية و الاجتماعية من خلال البحث العلمي. لكن يواجه التعليم العالي الجزائري تحديات تخص (تحديد الأهداف، توجيه الطلبة بما يتلائم مع سوق العمل، إنجاح إصلاح التعليم ب LMD و توجيه التمويل لخدمة الأهداف). مواجهة التحديات يتطلب نظام حوكمة يوجه أداء كافة الأطراف نحو المصلحة العامة.

I. 1) خصوصيات التعليم العالي:

1.مفهوم التعليم:

ثلاثة مفاهيم للتعليم تبرز وظائفه :

- التعليم كعملية تذكر
- التعليم كعملية تدريب للعقل
- التعليم كعملية تعديل في السلوك

متى يمكن القول أن الفرد تعلم؟ إ ذا تغيرت نظرته و تعدل سلوكه ليصبح قادر على معالجة الواقع؛ يعرف Gates التعلم أنه " تغير في السلوك، له صفة الاستمرار و صفة بدل الجهود المتكررة حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه و تحقق غاياته "(14).

يعتبر Mursell أن التعليم يتضمن تحسن مستمر في الأداء[15].

2.خصائص التعليم:

يتميز التعليم بالخصائص التالية [16] :

---

[14] هاشم فوزي دباس العبادي و يوسف حجيم الطائي و أفنان عبد على الأسدي، " إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر"، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، 2009، ص 34

[15] نفس المرجع، ص34

[16] Mme Monique, L. Aubin, secrétaire de la commission de l'enseignement supérieur, et M. Jean Proulx, secrétaire du conseil, « La pédagogie : un défi majeur de l'enseignement supérieur », Québec, 1989, P13

أ. خاصية التطور:يهدف التعليم إلى تطور الفرد، نتيجة تداخل المعارف(تطور القدرة الفكرية) و العلاقات الاجتماعية (يواصل الطالب تأكيد هويته و علاقاته مع الآخرين، حتى يكون إندماجه الاجتماعي ناجح).

ب. خاصية تأسيس الحقائق: يهدف الت عليم إلى تأسيس الحقائق، انطلاقا من الواقع (طرح المشكل، تحليله و استنتاج الحل).

ت. خاصية نقل التعلم: يسمح التعليم بنقل التعلم ، الهادف إلى تأسيس حقل المعرفة و تشجيع تبادل المعارف و المهارات.

تتحقق هذه الخصائص في إيطار الجامعة، تعمل على تطوير التعليم و تحقيق وظائفه. ما هي خصوصية الجامعة؟

3.خصوصية الجامعة:

تعرف الجامعة على أنها: " مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين و أنظمة أكاديمية معينـــة، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس و البحث العلمي و خدمة المجتمع . تتألف من مجموعة من الكليات و الأقسام . تقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة ، تمنح بموجبهـــا درجات علمية للطلاب"[17].

تمثل الجامعة " إطارا لتنظيم عملية نقل المعرفة من جيل إلى جيل ، تقود عملية تنمية رأس المال المعرفي البشري"[18].

يوضح لنا هذين التعريفين أمرين:

الأول: تحديد الوظائف التي تقوم بها الجامعة، و المتمثلة في:

ـــ إعداد الكوادر[الموارد البشرية] من خلال التدريس.

ـــ إجراء البحوث العلمية المرتبطة باحتياجات القطاعات الإنتاجية و الخدماتية، و نشرها للاستفادة منها.

ـــ خدمة المجتمع و ذلك بتوظيف العلم.

---

[17] بلقاسم سلطانية و أسماء بن تركي، " العلاقة التكاملية بين الجامعة و المجتمع و مسألة التنمية الاجتماعية "، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 34 / 35، مارس 2014، ص 13.

[18] ثريا عبد الجواد، الأوضاع الراهنة للتعليم الجامعي، مجلة تطوير الجامعات العربية " تقويم الأداء و تحسين الجودة "، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر الجديدة سنة 2007، ص 75.

الثاني: تمثل الجامعة مؤسسة تعلمية، ما المقصود بالمؤسسة التعلمية؟

4. الجامعة و المؤسسة التعلمية:

يعرف Stoddard المؤسسة التعلمية أنها " عبارة عن منظمة تتميز بالمهارة في إكساب و نقل المعرفة و تعديل سلوكها بما يمكنها من تقديم معارف و رؤى جديدة " [19] .

تقوم المؤسسة التعلمية على ثلاث[20] عناصر أساسية:

ـ بنية التنظيم: المتميزة باللامركزية، بنية التنظيم ضرورية من أجل تعلم الفرد وتعاونه مع الآخرين.

ـ التعلم: لا يمكن تصور التعلم دون تبادل المعلومات، مما يولد الحاجة لتسيير المعرفة.

ـ الثقافة: يمكن أن يتواصل الأفراد دون الخوف من القيود "العقاب"، و الاتفاق حول نظرة مشتركة تحمل معنى الثقة السائدة بينهم.

تسمح هذه العناصر بتطوير قدر ة المؤسسة التعلمية على حل المشاكل المرتبطة بالعمل . و الجامعة أفضل مثال عن المؤسسة التعلمية، يؤكـد Peachy في تعريفه للمؤسسة التعلمية التعليمية أنها: " المكان الـذي نستطيع من خلاله أن نفهم النظام الذي نعمل فيه و نركز على تعزيز قـدرته ليكون أفضل في التعليم و بناء المجتمع " [21].

تعتمد المؤسسة التعلمية التعليمية على الوسائل الحديثة للإعلام و الاتصال لدعم تسيير المعرفة و نشرها لكافة الأطراف. كيف تساهم هذه الوسائل في دعم الجامعة؟

5. دعم تكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال للجامعة :

تكنولوجيا الإعلام و الاتصال لها دور كبير في دعم العملية التعليمية، تسهل تقديم المحاضرات بطريقة تتواكب مع التطورات في مجال المعرفة. أدت هذه التكنولوجيا إلى تغيير نمط التعليم و ظهور ما يسمى بالجامعة الافتراضية.

---

[19] يوسف حجيم الطائي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مؤسسة الأوراق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، سنة 2008، الأردن، ص 261.

[20] S.Robbins et D.De Cenzo, « Management, l'essentiel des concepts et des pratiques », Pearson Education, 4eédition, France, 2004, p 177.

[21] يوسف حجيم الطائي، نفس المرجع، ص 261

الجامعة الافتراضية هي مؤسسة تعليمية ربحية، جاءت نتيجة للتطور التكنولوجي لوسائل الإعلام و الاتصال. توفر إمكانية التعلم عن بعد في أي وقت و في أي مكان ، تعتمد في ذلك على الحاسبات الآلية و تقنيات الاتصال المعاصرة، شبكة الانترنت هي العنصـــر الأساسي للبنيتها التحتية، تتميز بمكتبة إلكترونية و سرعة الاتصـــال و التفاعل الجيد بين الطلبة و الأساتذة أو الطلبة و المكتبة الالكترونية، الطلبة و إدارة الجامعة.

تأسست أول جامعة إفتراضية [22]عام 1985 بتعاون 17 دولة أمريكية و المسمـــاة بجامعة ويسترن جفرنرز (Western Governor's University) ، بـــدأت الدراسة فيها عام 1989 وصل خلال 2002/2001 حوالي 350.000 طالب في الولايات المتحـــدة الأمريكية [7]، كما قد حقق إقبال الطلاب عائد مالي يقدر ب 1075 بليون دولار، أما جامعة HERVARD تقدم عدد من البرامج إلكترونية، درس بها حوالي 60000 طالب في 2001 و حققت عائد حوالي 150 مليون دولار.

أما في الجامعة الجزائرية، بدأ هذا النمط من التعليم مع المشروع الوطني للتعليم عن بعد [23]؛ سعت فيه الوزارة إلى ممارسة مقاربات جديدة للتسيير بالاعتماد على تكنولوجيا الاعلام و الاتصال. أعدت مخطط عمل استراتيجي للفترة الخماسية 2005 ـــــ 2009، يهدف إلى:

ـ تخفيف نقائص التأطير.

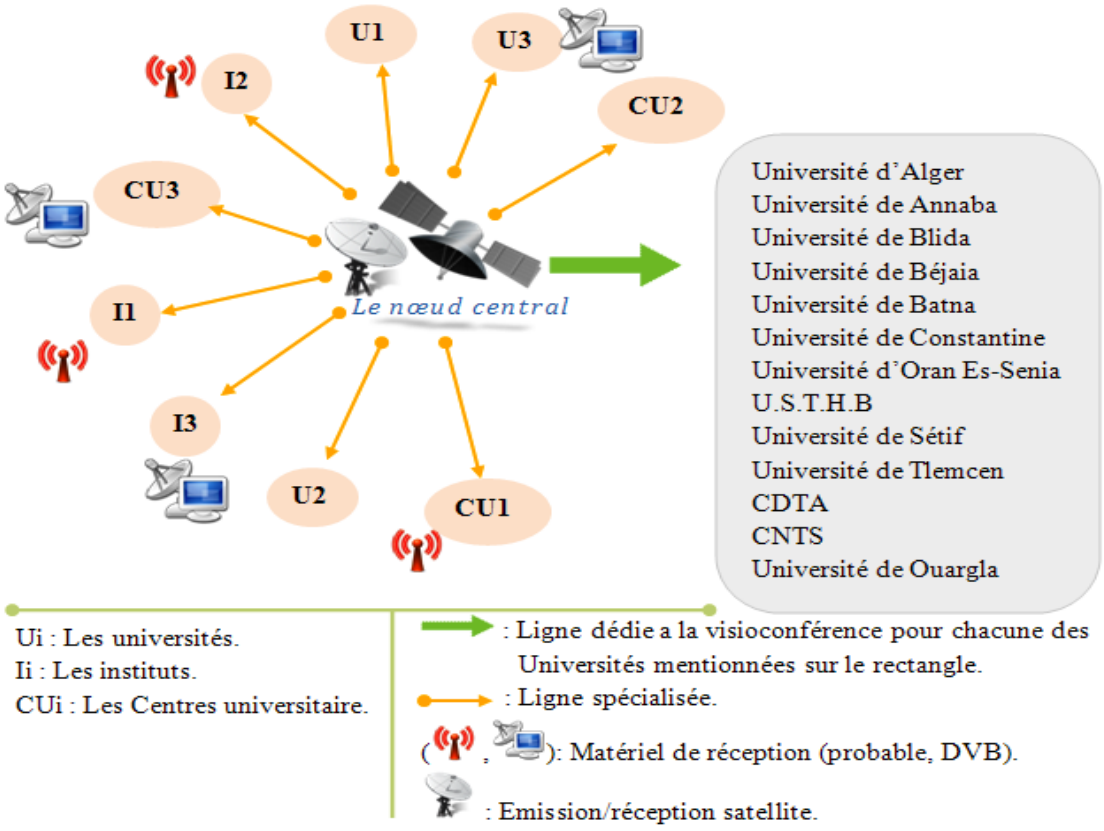
ـ إدخال طرائق جديدة للتكوين.

يبين الشكل التالي الجامعات المعنية بنمط التعليم عن بعد:

---

[22] يس عبد الرحمن قنديل، نظم الجودة و معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعة الافتراضية، مجلة تطوير الجامعات العربية، مجلة تطوير الجامعات العربية " تقويم الأداء و تحسين الجودة "، المرجع السابق. ص 163

[23] تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل مفاهيم تربوية جديدة ومقاربات جديدة للتسيير، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.



الشكل 4: الهيكلة الشاملة لنظام المحاضرات عن بعد

المصدر: تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل مفاهيم تربوية ومقاربات جديدة للتسيير، موقع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

تسعى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إلى توسيع ايطار التعليم باعتمادها على نمط التعليم عن بعد إضافة إلى التعليم التقليدي، لمواكبة التطورات مع وسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال؛ خاصة أنه يمثل عامل جوهري في تحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية في مجتمع المعرفة.

6.أهمية التعليم العالي في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية:

اهتم مجلس منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية في جوان 1968 بـ**باريس** (مركز من أجل البحث و الابتكار في التعليم). شارك في احداثه* كل دول الأعضاء.

* يمارس المركز نشاطه في (OCDE)، طبقا لقرار مجلس المنظمة تحت سلطة الأمين العام و مراقبة مباشرة من لجنة المدير المتكونة من خبراء دوليين كل دولة تشارك بخبير. تتمثل دول الأعضاء في :

الأهداف الأساسية للمركز[24]:

ــ متابعة أعمال البحث حول الابتكار من أجل الفهم الأحسن لمشاكل التعليم الموجود.

ــ تسهيل التعاون الميداني بين دول الأعضاء قصد البحث عن حلول للمشاكل التعليمية المشتركة و تبادل الآراء حولها.

ــ التحضير لاستراتيجيات التعليم الهادفة للتطور الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي على المستوى الدولي.

يقدم التعليم العالي امتيازات لتطور الاقتصادي و الاجتماعي بالتركيز على تطوير المعارف و انتشارها. في ه ذا السياق دعى أيضا مجلس العالي للتعليم (conseil supérieur de l'éducation Québec) سنة 1994 إلى التفكير حول التعليم العالي و التنمية الاقتصادية. يمثل التعليم العالي حاجة ملحة لها. يهتم بتكوين الاطارات و يحقق التقدم في المعارف دون اهمال حاجة الطلبة من عرض و طلب العمل، و على مؤسسة التعليم العالي القيام بالتأهيل الضروري للطلبة من أجل الادماج في سوق العمل.

حسب المجلس، تظهر العلاقة بين التعليم و التنمية الاقتصادية[25] في:

ــ التقارب بين التعليم و الإنتاج: خلق مجتمع قادر على تحمل التحديات الاقتصادية بالتعاون بين السلطات العمومية و مؤسسات التعليم. فنمو القدرات التكنولوجية للمؤسسات ترتبط بالنمو على مستوى التكوين العلمي و التقني و تطور البحوث على مستوى مؤسسات التعليم. من جهة حاجة البيئة الاقتصادية تحتوي توقعات تهدف لتوجيه نشاطات التعليم العالي، تخص:

أولا: التكوين، يجب أن يرتكز على أسس الالتزام بالجودة، الدقة و التميز.

L'Allemagne, l'Autriche, Belgique, Canada, Danemark, l'Espagne, les Etats-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, Luxembourg, Norvège, les Pays Bas, Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie, Japon, la Filandre, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, Mexique, la République tchèque, la Hongrie, la Pologne, la Corée.

[24] Donald J.Johnston, Secrétaire général de l'OCDE, « L'investissement dans le capital humain, Une comparaison internationale », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. OCDE 1998, P1.

[25] Madame Louise Clermont, coordonnatrice de la commission de l'enseignement supérieur : « L'enseignement supérieur et le développement économique : Pour l'ouverture dans le respecte de la mission et de l'autonomie institutionnelles ». Conseil supérieur de l'education, Québec. 1994, P7

ثانيا: البحث، الحاجة إلى تنمية أبحاث لها علاقة مع مشاريع التنمية الاقتصادية، الهدف الأولى يخص الابتكار التكنولوجي لأنه عامل يحقق الميزة التنافسية. تتحقق نشاطات ه ذا البحث في بيئة التعليم العالي.

يتزايد الاهتمام بالتعليم العالي من أجل التنمية الاقتصادية في مجتمع المعرفة. بينت دراسة دامت من 2004 إلى 2008 بالتعاون مع 24 دولة مشاركة في منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية مساهمة التعليم العالي في تطوير مجتمع المعرفة، جاءت النتائج في تقرير حول سياسات التعليم العالي بالنسبة لمجتمع المعرفة، يعرض التقرير[26]:

ـــ تحليل مقارني دولي حول استفهامات جوهرية لسياسة التعليم العالي.

ـــ مراجعة الفعل العمومي الذي يؤكد الفعالية في البلدان المشاركة.

ـــ وضع ايطار العام لتحضير سياسات تخص التعليم العالي.

ـــ تحديد أولويات العمل.

حسب التقرير، يساهم التعليم العالي في التطور الاقتصادي و الاجتماعي بأربعة طرق:

ـــ تكوين رأس المال البشري (بفضل التعليم).

ـــ تأسيس قاعدة للمعلومات (بفضل البحث).

ـــ نشر و تطوير المعرفة (بفضل التبادلات بين مستخدمي المعرفة).

ـــ الحفاظ على المعارف (تخزين و نقل المعرفة من جيل لآخر).

يحمل التقرير تحليل دولي حول سياسة التعليم العالي من كافة أبعاده: الحوكمة و التمويل، ضمان الجودة، العدالة، البحث و الابتكار، العلاقة مع سوق العمل و خاصة السياسات التي تضمن قدرة التعليم العالي على المشاركة في الأهداف الاقتصادية و الاجتماعية. بملاحظتنا للتقرير نجده يتضمن فكرة جوهرية، تتمثل في:

حاجة التعليم العالي للحوكمة من أجل التمويل الفعال و تنمية الموارد البشرية.

---

[26] Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse, Avril, 2008,P 3

إذن يتميز التعليم العالي بدوره الهام[27]:

ـــ إنتاج معرفة من خلال البحث.

ـــ تطور المعرفة، خاصة المعرفة الجماعية.

ـــ نشر المعرفة في ايطار تكوين الطلاب.

ـــ التحضير للحياة المهنية، تعتبر من أهم المشاريع البيداغوجية للتعليم العالي. ي توجب ارتباط إستراتيجية الجامعة بحاجات المجتمع على المدى الطويل.

ـــ ترقية الجانب السلوكي للطلاب إلى الجانب المعرفي.

أهمية التعليم العالي تدفع الجامعات إلى تبني رؤية و رسالة و أهداف واضحة، نقصد ب[28]:

ـــ الرؤية: تصور عقلي للوضعية المستقبلية للمؤسسة التعليمية.

ـــ الرسالة: تحديد مهام المؤسسة و خصائصها المميزة، مثل: تحديد الايطار المعرفي الذي تتخصص فيه.

ـــ الهدف: تأهيل خريجيها بمستوى جيد مقارنة مع المعايير الجودة، و خدمة المجتمع.

وجود الرؤية و الرسالة و الهدف للجامعة ضروري لتحديد توجهها، خاصة مع التحديات التي برزت مع مجتمع المعرفة:

ـــ نمو الطلب على المعرفة.

ـــ زيادة قيمة التعليم.

ـــ تنوع شعب التعليم.

I. 2). تحديات التعليم العالي:

جاء تقرير خاص حول أهمية التعليم العالي في مجتمع المعرفة بالتحديات الأساسية[29]:

1. قيادة التعليم العالي: تتمثل تحديات قيادة التعليم العالي في:

ـــ الاعلان بوضوح عن أهداف التعليم العالي.

ـــ توضيح أولوياتمن الأهداف.

ـــ ايجاد التوازن في القيادة بين السلطات العمومية و الاستقلالية المؤسساتية.

---

[27] Kalim Hadji Ali, « la gouvernance de l'Université du Comores en question, Dimanche 13 mars, 2011, p 2

[28] رياض عزيز هادي، الجامعات " النشأة و التطور، الحرية الأكاديمية، الاستقلالية "، بغداد، 2010،، ص 19

[29] Enseignement supérieur pour la société de la connaissance, op,cit, P 7

ـــ تحضير آليات الحوكمة التي تخدم التوقعات الخارجية و الداخلية.

2. تمويل التعليم العالي:

يؤثر التمويل على أداء مؤسسات التعليم العالي. يمكن الرجوع إلى نظرية حقوق الملكية، لتفسر العلاقة بين التمويل و الأداء (La théorie des droits de propriété)، تعطينا فهم لوظائف المؤسسة اعتمادا على مفهوم حق الملكية . يشير Amann [30] إلى الهدف منها: هو فهم تأثير حق الملكية على النظام الاقتصادي.

كذلك يعتبر كل من Alchian et Densetz, 1972[31] أن فعالية المؤسسة يخضع لتعريف حقوق الملكية، لأنها تحدد شروط امتلاك الفائض الناتج عن نشاطها و مستوى أداءها.

يوجد تفرقة حول حقوق الملكية، تصنف إلى ثلاثة أصناف:

أ. حق الاستعمال (L'usus): تعني حق استعمال المواد.

ب. حق الاستغلال (Le fructus): مرتبطة بحق استغلال المواد مثلا.

ج. حق الإفراط (L'abusus): تعني حق بيع المواد.

قدم كل من Furubotn et Pejovich [32] تصنيف لملكية المؤسسات على أساس هذه الحقوق، نذكر منها:

ـــ المؤسسة العمومية: L'entreprise publique

يكون حق استعمال (usus) جماعي، من قبل مجوعة العمال، أما الاستغلال و الإفراط (Fructus et Abusus) يكون ملك للسلطة العمومية. يكون هذا النوع من المؤسسات ذات طبيعة غير ناجعة حسب Gomez: " كل العمال لهم فوائد لما تكون المؤسسة متطورة، بالمقابل يفضل كل واحد تقديم عمل أقل " [(33)]. هل ه ذا سبب تراجع الجامعة الجزائرية؟ لم نستطع الحصول على المعلومات حول تفاصيل تمويل الجامعة الجزائرية و كيف يتم توزيعه حسب تنوع نشاطاتها.

---

[30] Frédenic Parrat, « Le gouvernement d'entreprise », Dunod, paris, 2003, p 12

[31] Pascal Charpentier, « Management et gestion des organisation »,Armand colin, Paris, 2007,p 98.

[32] Frédenic Parrat, Idem, p 12.

[33] Frédenic Parrat , Ibid, p13.

أما بالنسبة للدول الأوربية نجد تشجيع مؤسسات التعليم العالي على جلب الموارد المالية الخاصة بهدف دعمها، مقابل الخدمات التي تقدمها لبيئة الأعمال. في 2003، و في 27 دولة من الاتحاد الأوربي UE، وصل التمويل المالي العام إلى 79.9 % [34] هذا الحجم من التمويل له نتائج كبيرة على رسم استراتيجيات المؤسسة. تحاول السلطات المركزية إيجاد التوازن بين الموارد المالية التي تستثمر في التعليم العالي و نتائج هذا القطاع.

لوحظ في أوربا، بعض التطور للآليات التقليدية في التمويل؛ كانت تحدث من خلال التفاوض بين مؤسسة التعليم العالي و الوزارة حول المبلغ الممنوح (يحسب على أساس التكاليف الحقيقية). لكن في الآونة الأخيرة أصبح التمويل ينطلق من حساب المبلغ الممنوح المرتبط بالأداء. تهدف آليات التمويل إلى تطابق نتائج الأداء مع المنح العمومية، تحدث هذه الآلية عن طريق إجراءات التفاوض الميزانية (processus de négociations budgétaires).

مثلا: في فرنسا 2006، القانون التنظيمي الجديد مرتبط مع القانون المالي (LOLF) Lois de finance الرابط بين تمويل التعليم العالي و النتائج، تق يس النتائج وفقا للأهداف و محددات الأداء[35].

أيضا اهتمت اللجنة الأوربية La Commission Européenne * بتأثير التمويل على تحديث الجامعات، ذكرت: حتى ينجح مشروع تجديد الجامعات: التكوين و البحث و الابتكار، لابد من التركيز على إيجابية تمويل التعليم العالي على النتائج أكثر من النفقات، و جعل هذه المؤسسات مستقلة بما يكفي لتكون لها القدرة على ملائمة نتائجها مع المجتمع[36].

➢ طرق التمويل: Les formules de financement

---

[34] La gouvernance de l'enseignement supérieurs en Europe : politiques, structure, financement et personnel académique , publie par l'Unité Europeénne d'Eurydice avec le financement de la Commission Europeénne, 2008,p 47

[35] La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe, Idem, p 19

*****Commission Européenne (2006) communication de la commission au conseil et au parlement eurpéen :Faire réussir le projet de la modernisation pour les Universités : formation, recherche et innovation.

[36] La gouvernance de l'enseignement supérieurs en Europe, Ibid,P 47

طرق التمويل هي وسيلة لتحقيق شفافية التمويل العمومي و تقسيمه بطريقة هادفة. سياسة التمويل تأخذ في الاعتبار المدخلات (imputs) المرتبطة بحجم النشاط، تقدر النشاطات بأهمية الموارد (عدد الأفراد، أجور الموظفين، عدد الطلبة المسجلين..إلخ).

قد تتضمن صياغة التمويل خصائص الأداء التي تتصف بالنتائج المحققة في فترة محددة، مثل (عدد الطلبة الحاملي للشهادات)، تكون مبينة في عقد الأداء.

- عقود الأداء: Les contrats de performance

يمنح التمويل لمؤسسة التعليم العالي في ايطار عقد الأداء، ترتكز مبادئ العقد في منح الميزانية بما يتوافق مع الأهداف. يكون العقد أداة لقياس الأهداف المسطرة.

يمكن اعتبار عقد الأداء كحافز: ينخفض المبلغ المالي في حالة عدم تحقيق الأهداف. لكن العلاقة بين ما تحققته مؤسسة التعليم العالي بالمقارنة مع الأهداف المسطرة و التمويل الممنوح مازال يحتاج إلى إعادة التعريف. لأن درجة تحقيق الأهداف تأخذ في الاعتبار مؤشرات كمية quantitatif، في حين تحقق الأهداف النوعية qualitatif لم تحدد بعد في المبلغ المالي الممنوح[37].

إذن تتمثل تحديات تمويل التعليم العالي في:

- ضمان الجدوى المالية على المدى الطويل للتعليم العالي.
- تصميم استراتيجية مالية ملائمة مع أهداف التعليم العالي.
- الاستخدام العقلاني للأموال العامة.

3. جودة التعليم العالي:

تعرف جودة التعليم العالي أنها: " قدرة المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل و كافة الجهات الداخلية و الخارجية المنتفعة "[38]. تسمح بإكساب الطالب أفضل معرفة و سلوك تجعله قادر على ممارسة الحياة المهنية.

[37] La gouvernance de l'enseignement supérieurs en Europe, cit, op, p 59.

[38] يوسف حجيم الطائي، المرجع السابق، ص 261.

و إدخال إدارة الجودة في مجال التعليم حديث، مع بداية تطبيق افكار Edward Deming في الولايات المتحدة الأمريكية [39] سنة1992/1991. يعرف إدارة الجودة الشاملة أنها: " فلسفة إدارية مبنية على أساس إرضاء العميل و تحقيق إحتياجاته و توقعاته حاضرا و مستقبلا ". [40]

قدم مبادئ تخص إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

ـــ التطور المستمر في جميع الوظائف الجامعية.

ـــ تجنب أخذ القرارات الجامعية على أساس التكلفة.

ـــ القضاء على الخوف لدى القيادات الجامعية.

ـــ تطوير الاتصال بين العاملين و القادة.

ـــ تفادي الشعارات و التركيز على الحقائق و الانجازات.

ـــ تعزيز التعبير عن الشعور باعتزاز و الثقة.

ـــ قيادة جامعية واعية ديمقراطية.

أما وضعية الجامعة الجزائرية أمام تحدي الجودة، مازال الاستفهام حوله، ذكر وزير التعليم العالي و البحث العلمي في 24 أكتوبر 2013 في جلسة مع نواب المجلس الشعبي الوطني، أن الوزارة تسعى للاهتمام بنوعية التعليم العالي و البحث العلمي من خلال " العمل الدءوب الذي باشره القطاع في السنوات الأخيرة قصد إرساء نظام متكامل لضمان جودة التعليم العالي و سعيا للارتقاء بأداء الجامعة الجزائرية تكوينا و بحثا و حكامة إلى مستوى المرجعيات القياسية الدولية " [41]. أشار الوزير إلى الانطلاق في تجسيد إنشاء هيئة وطنية للتقييم و ضمان الجودة، تعمل تحت إشراف أساتذة باحثين.

من جهة، سعت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إلى إصلاح التعليم العالي باعتماد نظام LMD [42]، يعمل على تقدم التكوين النوعي و يؤهل الخريجين للإندماج في سوق العمل، يسمح ب:

---

[39] خالد أحمد الصرايرة و ليلى العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الأول، السنة 2008، ص 5

[40] نفس المرجع، ص 11

[41] وزير التعليم العالي، إنشاء هيئة وطنية للتقييم و الضمان الجودة، المرجع السابق، ص1.

[42] إصلاح التعليم، نظام ال م د، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ص 1.

ــ هيكلة جديدة للتعليم العالي: وفق ثلاثة أطوار (ليسانس، ماستر و دكتوراه).

ــ إعادة تنظيم التعليم: وفق سداسيات تتضمن وحدات تعليمية. و وحدة قياس عمل الطالب تكون بالأرصدة (يجب أن يكتسب 180 رصيدا للحصول على ليسانس، و 120 رصيدا للحصول على الماستر).

من بين الدراسات السابقة، إهتم الدكتور كربوش رمضان أستاذ محاضر في قسم علم النفس بالبحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق نظام LMD، كانت دراسته نظرية ناقش فيها إدخال LMD كإصلاح لمواكبة محيط التعليم الدولي، لكنه لم يجسد الواقع بإثباتات ميدانية لمعرفة مدى نجاحه و معيقاته.

نلخص أهم تحديات جودة التعليم العالي في :

ــ انشاء آليات ضمان الجودة.

ــ تعزيز ثقافة الجودة و الشفافية.

4. دور التعليم العالي في البحث و الابتكار: تحدي آخر متعلق بتطوير البحث و تشجيع الابتكار و تحسين قدرة التعليم العالي على نشر المعرفة التي ينتجها.

5. العلاقة مع سوق العمل:

أبرز تحديات مؤسسات التعليم العالي تكمن في علاقتها مع سوق العمل، تواجه إشكالية:

ــ دمج الفاعلين في سوق العمل.

ــ التأكد و اليقظة من استجابة الجامعات لسوق العمل.

يعرف سوق العمل الجزائري نوع من التشغيل تحت إيطار عقود ما ق بل التشغيل، يتمركز عملهم في الادارات العمومية، وصف ه ذا النوع من البطالة بالمقنعة. في هذا الشأن، نقدم قراءة لمعدل البطالة في الجزائر من 2000 حتى 2010، مصدرها الديوان الوطني لإحصائيات و اقتبسناها من المؤتمر الدولي الثالث بالأردن [43]، لاحظ الجدول:

[43] مختار عيواج و زهية بوديار، التكامل بين مخرجات نظام LMD و متطلبات سوق العمل في الجزائر، المؤتمر الدولي الثالث بعنوان: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص، من 28 أفريل إلى 01 ماي، سنة 2014 بالأردن العمان، ص 15

	2000	2001	2002	2003	2009	2010
معدل البطالة %	29 ,77	27,30	23,70	17,7	10,2	10
الاناث %	33,9	26,57	23,43	17 ,54	8,6	8,1
الذكور %	29,7	31,40	25,43	18,13	18,1	19,1

الجدول1: معدل البطالة في الجزائر من 2000 حتى 2010

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات

نلاحظ تراجع في معدل البطالة عند الاناث مند 2003 مقارنة بالذكور. نريد دراسة علاقة البطالة مع المستوى التعليمي، لتقييم دور التعليم في تقليص البطالة. بغض النظر عن دراسة سياسات الدولة في امتصاص البطالة: منح قروض قصيرة لدعم الشباب، أو لجوءها لسياسة خلق المناصب المؤقتة وفق عقود ما قبل التشغيل.

الجدول التالي يبين علاقة نسبة البطالة بالمستوى التعليمي[44] :

	الإناث	الذكور
المستوى		
بدون مستوى	2,7	1,7
إبتدائي	8	7,5
متوسط	12,8	10,5
ثانوي	17,2	7
عالي	33,3	10,4
الشهادة المتحصل عليها		
بدون شهادة	7,7	7,2

[44] Emploi & chômage au 4 eme Trimestre 2010, Tableau N° 8, ONS : Office National des Statistiques, Algérie, P7

شهادة التكوين المهني	20,2	10,5
شهادة التعليم العالي	33,6	11,1

الجدول 2: علاقة البطالة بالمستوى التعليمي لسنة 2010

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، سنة 2010

نلاحظ من الجدول أعلى نسبة في البطالة خصت المتخرجين الحاصلين على شهادة التعليم العالي، ەذا يحمل إحتمالات في التفسير:

الوجه الأول: كلما زاد الفرد في دراسته العليا قل إحتمال حصوله على عمل، عدد الوظائف ذات الإطارات العليا قليلة مقارنة بالكم الهائل من الخريجين. نحتاج لخلق مشاريع تستخدم كفاءات عالية، تتقن التكنولوجيا و تتطلب نوعية عالية من التأهيل.

الوجه الثاني: خريجي الجامعة ليس لهم القدرة على تأسيس مشاريع صغيرة. لا من حيث المعرفة و لا من حيث السلوك. يعتمد التعليم العالي على المعارف النظرية بإهمال المعارف المهنية. تخلق عنده الطالبسلوك الخوف من عالم الشغل، و يبقي انتظار الوظيفة من الإدارات العمومية. **الوجه الثاني:** نطرح إستفهام حول مهام الجامعة الجزائرية أمام ەذه الوضعية؟ ما هو دورها اتجاه سوق العمل ؟ نحتاج لمعرفة المؤهلات العلمية الغالبة على خريجي الجامعة . هل تخدم المحيط الاقتصادي؟ لاحظ الجدول التالي[45]:

[45] مختار عيواج و زهية بوديار، المرجع السابق، ص 7

	2010 ــ 2009	2011 ــ 2010
العلوم الدقيقة و تكنولوجيا	200036	231156
العلوم الطبيعة و علم الأرض	82111	88667
علوم الطبية بما فيها البيطرة	53847	57254
العلوم الاجتماعية و العلوم الانسانية	698319	700867
المجموع	1034313	1077945

الجدول 3: عدد الطلبة المسجلين حسب بعض الشعب من 2009 إلى 2011

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق و متابعة نظام ال م دي

نلاحظ أعلى نسبة للتسجيل الطلبة في العلوم الاجتماعية و الانسانية ثم تليها العلوم الدقيقة و التكنولوجيا، في المقابل نعرض عدد الحاصلين للشهادات التخرج حسب بعض الشعب [46]، لاحظ الجدول التالي:

	2009ــ 2010	2010ــ2011
العلوم الدقيقة و التكنولوجيا	39117	49400
العلوم الطبيعية و علم الأرض	14168	19200
العلوم الطبية بما فيها البيطر	7208	6500
العلوم الاجتماعية و العلوم الانسانية	139206	171300

الجدول 4: عدد الطلبة الحاصلين على شهادات التخرج حسب بعض الشعب من 2009 إلى 2011

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق و متابعة نظام ال م دي

يبين الجدول: أعلى نسبة من الخرجين تخص العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية. كيف يمكن لسوق العمل أن يحتضن ه ذا الكم من المتخرجين ؟ يحمل ه ذا التخصص قيمة معنوية تسمح

[46] مختار عيواج و زهية بوديار، المرجع السابق، ص 7

بتكوين إطارات قادرين على فهم الظواهر الاجتماعية و تحليلها و فهم السلوك الانساني و تنميته، لكن نحتاج أكثر إلى إيجاد التوازن بين المسجلين و الخريجين في مختلف الشعب و التركيز على تلك التي تخلق ثروة. مازلنا مستوردين للتكنولوجيا، و حتى الخرجين في ه ذا التخصص يجدون صعوبة الاندماج في سوق العمل. مثلا خرجي الهندسة المعمارية ليس لهم القدرة على انشاء مشروع عمل و يرجع السبب إما لضعف قدرتهم على المبادرة أو حصر المشاريع و الصفقات العمومية لدى فئة مسيطر في السوق، أو الصعولة في تمويل المشروع. نواجه مشكلة تكوين هؤلاء الاطارات بما يلزم من جودة في المعرفة و السلوك و المبادرة، أو مشكلة قسوة سوق العمل في ه ذا المجال.

في إيطار ه ذه التحديات، كيف يمكن تحسين جودة التعليم العالي؟

يقتضي ذلك مراجعة هيكل حوكمة الجامعة (Des structures de gouvernance) . قام كل من Fabrice et Alexan [47] بدراسة تكشف العلاقة بين الحوكمة و ضمان الجودة. ذكرا أن الحوكمة تساهم في تحسين جودة التعليم العالي في كل مستوياته، في هذه النقطة نحتاج لتوضيح خصائص حوكمة التعليم العالي.

II. الحوكمة أمام تحديات التعليم العالي:

مواجهة تحديات التعليم العالي متوقف على طبيعة الحوكمة ، تحضر الاستراتيجيات و الأهداف على المدى البعيد، تسعى إلى استخدام الموارد العامة على النحو الفعال لتوفيق بين أولويات التعليم العالي و الأهداف الاقتصادية و الاجتماعية. لكنها تخضع لمجموعة عوامل، أهمها التفاعل بين الأطراف المكونة للجامعة (الداخليين و الخارجيين)، يواجه هذا التفاعل مجموع رهانات تخص الشفافية في المعاملات و المعلومات، إنجاح نمط الإدارة الشوري و أخرى متعلقة بالأخلاق مختلف الأطراف.

II.1) خصوصيات حوكمة التعليم العالي:

1. مفهوم الحوكمة:

[47] Fabrice Hénard, Alexander Mitterle, « Gouvernance et guides en matière de qualité dans l'enseignement supérieur », institutional Management in Higher Education, p1

تعرف الحوكمة حسب تنوع مجالاتها و غايتها، نجد المجالات [48] التالية:

ــ من الناحية الاقتصادية: يعرفها البنك الدولي أنها: " الحالة التي من خلالها تتم إدارة الموارد الاقتصادية للمجتمع بكفاءة عالية قصد التنمية ".

ــ من الناحية القانونية: الحوكمة هي مجموعة العلاقات التعاقدية بين الأطراف المهمة بالشركة. يمكن إعطاء تعريف آخر للحوكمة: " هي فن ممارسة الرشادة و العقلانية و توظيف الموارد و تنمية القيمة و تعظيم الثقة و تحقيق حكمة السلوك و التصرفات الإدارية و محاربة الفساد الإداري "[(49)].

حسب Charreaux, 1999: " تهدف الحوكمة إلى شرح النجاعة التنظيمية التي تنظم و تحد من قرارات المسيرين "[(50)].

2.تعريف حوكمة التعليم العالي:

نحتاج إلى ضبط المصطلحات قبل توضيح أسس حوكمة التعليم العالي. ما الفرق بين الحوكمة التعليم العالي و التسيير التعليم العالي؟

ــ الحوكمة هي:" مجموعة من القوانين و النظم و القرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة و التميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة. تعبر الحوكمة عن النظم، تحكم العلاقات بين الأطراف المؤثرة على الأداء، كما تشمل مقومات تقوية المؤسسة على المدى البعيد، و تحديد المسؤول و المسؤولية "[(51)].

ــ الحوكمة: " عبارة عن آليات حاكمة لأداء كل الأطراف من خلال تطبيق الشفافية و سياسة الإفصاح عن المعلومات و محاسبة المسؤولين ومشاركة في كيفية الإدارة و التقييم "[(52)] .

---

[48] عطا الله وارد خليل و محمد عبد الفتاح العشماوي، " الحوكمة المؤسسة "، مكتبة الحرية للنشر و التوزيع، القاهرة 2008، ص 28

[49] محسن أحمد الخضري، حوكمة الشركات، مجموعة النيل العربية، الطبعة الأولى، القاهرة،2005 ص 56

[50] Shéphane Trébuuco, , « La gouvernance d'entreprise héritier de conflit idéologique et philosophiques », Communication pour les neuvièmes journées d'histoire de la comtapilité et du management, Jeudi 20 et vendredi 21 Mars 2003, Université Paris-Daufpine. P 3

[51] أحمد عزت، مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها و سبل تطبيقها ، أبحاث و دراسات قانونية، قضايا و إصدارات حقوق الإنسان، ص 1.

[52] جمال حلاوة و نداء دار طه، واقع الحوكمة في التعليم العالي، معهد التنمية المستدامة، جامعة القدس، ص 1.

ـــ الحوكمة هي: " المرجع للتطبيق الرسمي وغير الرسمي للسلطة في ايطار القوانين، السياسات التي تحدد واجبات و مسؤوليات مختلف الأطراف الفاعلة "[53].

ـــ حوكمة الجامعة: " تعني حاكمية الجامعات بتحديد رسالتها و غايتها و القيم داخلها، و أنظمة اتخاذ القرار و تخصيص الموارد فيها، و نمط السلطة و علاق ة الجامعة مع عالم الأعمال و المجتمع " [54].

إذن الحوكمة هي ايطار الذي تستطيع فيها المؤسسة التعليمية متابعة أهدافها بطريقة متناسقة و مترابطة.

تجيب عن الأسئلة التالية: من المسؤول؟ ما هي المصادر الشرعية للقرارات التي تؤخذ من قبل مختلف الفاعلين؟

أما تسيير التعليم العالي: هو مرجع لوضع سلسلة الأهداف في العمل، يجيب عن السؤال التالي: كيف يمكن للقواعد أن تطبق؟

3. العوامل المؤثرة على حوكمة التعليم العالي:

تتأثر أساليب الحوكمة التعليم العالي بمجموعة العوامل:

ـــ النقاش حول إشكالية المعرفة، الأسواق الكفأة هي التي تحدد خدمات التكوين العالي. حتى تكون النتائج تخدم المصلحة الجماعية (l'intérêt collectif).

ـــ استقلالية مؤسسة التعليم العالي، من حيث الوسائل و الحقوق ، لتحديد طرق تسيرها بدون التدخل المفرط للسلطات العمومية. قيمتها مرتبطة بمدى استقلاليتها.

ـــ النتائج الثقيلة الخاصة بالتمويل مع تزايد عدد الطلبة.

ـــ تأثير قواعد السوق، من خلال تحديد معايير نظام التعليم العالي و متابعة الأداءه. في سياق هذه العوامل تتشكل هيكلة الحوكمة لتوجيه مسارها.

2.II) هيكلة حوكمة التعليم العالي:

كيف تتم هيكل الحوكمة؟ يكون من أسلوب التفاعل بين مختلف الأطراف المشاركة. من المسؤول؟ و على ماذا؟

---

[53] La gouvernance de l'enseignement supérieurs en Europe, cit, op,p 12

[54] جواد كاظم لفتة، " الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي "، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2010، ص 511

الآليات التي تميز هيكلة حوكمة التعليم العالي هي:

1 . القواعد الخارجية: La règlement externe

يعود مرجعها لسلطة الدولة، تحدد قواعد عمل المؤسسات التعليم العالي.

2. الإرشاد الخارجي: La guidance externe

دمج مرجعية الفاعلين الخارجين في القيادة و التنسيق معها بصفتها عضو في هيئة الجامعة.

3. أسلوب الداخلي التسيري للحوكمة: Le mode de gouvernance interne managérial

تعبر عن سلطة المسيرين مثل (رئيس الجامعة و العميد) في تعريف الأهداف و أخذ القرارات الخاصة بالإستراتيجية.

4. أسلوب الداخلي الأكاديمي الحوكمة:Le mode de gouvernance interne académique

تطبقها الجماعات الأكاديمية مثل: المجلس العلمي.

II.3). آليات حوكمة التعليم العالي:

نتعرف على آليات الحوكمة من خلال مكوناتها الداخلية و الخارجية. الحوكمة الخارجية تأسس مجموعة آليات، تأثر على العمل الداخلي. أما الحوكمة الداخلية تمثل مجموعة آليات و قواعد تعرف أدوار و مسؤوليات مختلف أطراف الفاعلين الداخلين في سياق الحوكمة التسيرية و الأكاديمية[55].

1.الحوكمة الخارجية:

الأطراف المطبقة للحوكمة الخارجية:

ــ الوزارة:

توجه نشاط التعليم العالي بما يتوافق مع القواعد الوزارية ، تعمل على تشكيل السياسات التعليم العالي و إستراتيجيته. في بعض الدول الغربية تهدف إستراتجية التعليم إلى ترقية و تطور العلوم و التكنولوجيا، مثال: Plan Technologique-Portugal Innove في 2005. و أيضا سياسة العلمية التكنولوجية (2006-2009)[56] في Island.

[55] Boubacar Baidari et Elbachir wade, « Gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, et Amélioration de l'environnement des affaires en Zone UEMOA, Investement Climate and Busine Environnement Reseash Find (ICBE.RF), Centre Africain d'Etudes Supérieur en gestion (E S A G), 2011, p 34.

[56] La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe, cit,op,p 15

ـ أعضاء ضمان الجودة: Les organes d'assurance qualité

هيئة ضمان الجودة فاعل هام في الحوكمة الخارجية، تعرف معايير الجودة و تقود تقييم مؤسسات التعليم العالي.

مثلا: في فرنسا، يتحمل تقيم التعليم العالي الوكالة العالية للتقيم [57] (Une Agence Supérieur d'Evaluation) (ASE)، مرتبطة بالوزارة. تعمل هذه الوكالة على:

-تصنيف كل جامعة.

-تقييم نظام التعليم العالي كل خمسة سنوات.

تقرير هذه الوكالة يأخذ بعين الاعتبار الرأي العام، من خلال استشارة الطلبة و الأولياء عبر الانترنت، يصل هذا التقرير إلى الوزارة، و تكون له نتائج مالية على ميزانية الجامعة المقيمة.

2. الحوكمة الداخلية:

تخضع حوكمة الجامعة إلى النموذج الشورى (type collégial et consultatif)، و تسير من قبل الأستاذة. في الجامعة الجزائرية يضبط توجيه الأطراف بالقوانين الأساسية:

ـ قانون رقم 99 ـــ 05 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل و المتمم.

يتضمن أحكام عامة المحددة لمهام المرفق العمومي للتعليم العالي (الجامعة)، تتمثل في تنمية البحث العلمي و التكنولوجي و اكتساب العلم و تطويره و نشره و نقل المعارف. و تسعى للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية. كما يشرح في الباب الثاني أهداف و مراحل التكوين العالي.

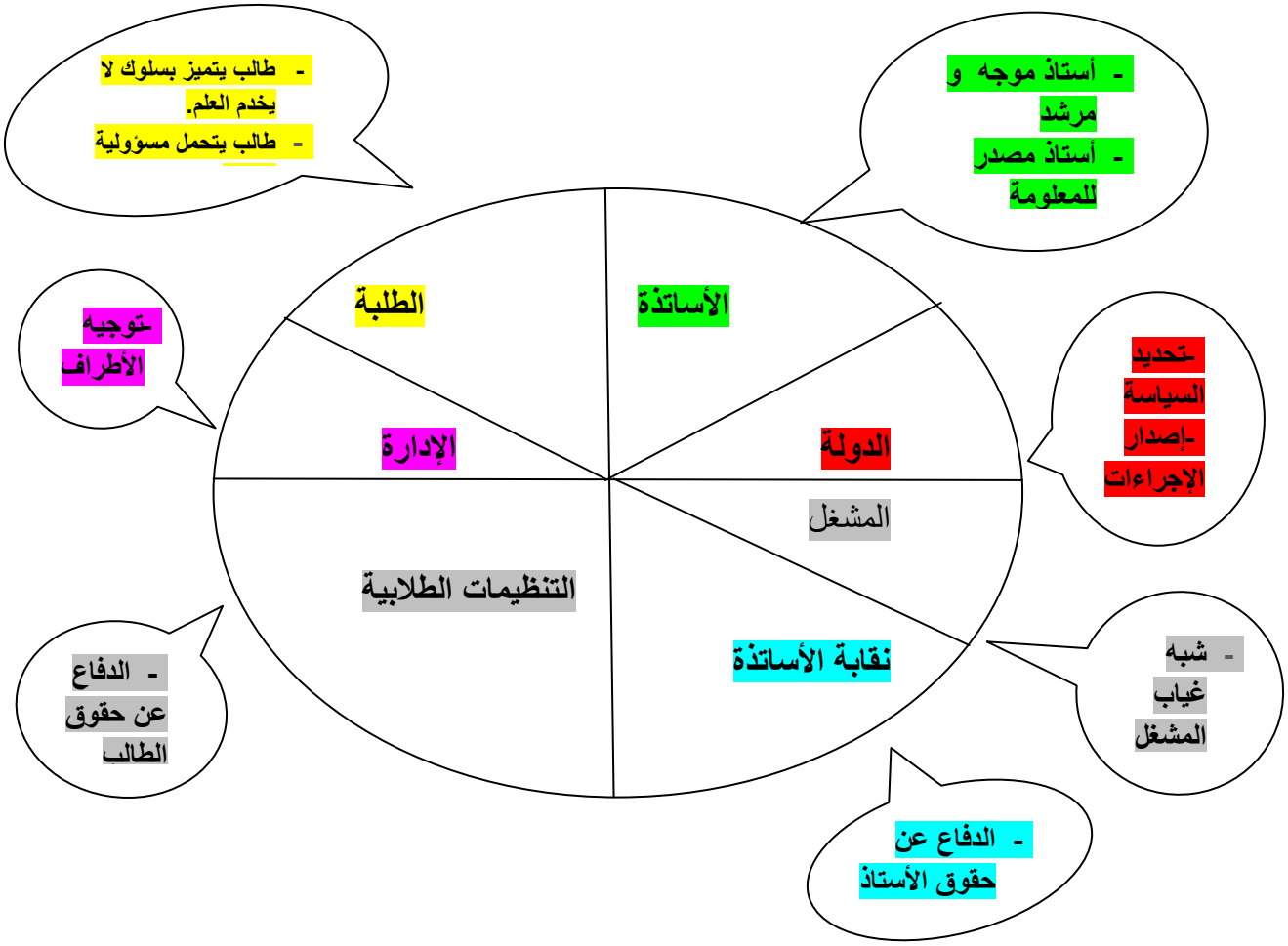
ـ قانون رقم 98 ـــ 11 المؤرخ في 29 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 22 غشت سنة 1998، يتضمن القانون التوجيهي و البرنامج الخماسي حول البحث العلمي و التطوير التكنولوجي 1998 ـــ 2002، المعدل و المتمم.

يتضمن أحكام عامة متعلقة بترقية البحث العلمي و التطوير التكنولوجي و التدابير و الطرق و الوسائل الواجب توفرها.

---

[57] Jacques ATTALI, « pour un modèle Européen d'enseignement supérieur », Rapport, février 1998, Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie. p 30

يوضح الشكل الأطراف المكونة الجامعة الجزائرية مجموعة:



الشكل 5: الأطراف الفاعلة في الجامعة الجزائرية

المصدر: من إعداد الطالبة

أما في جامعات الدول الأوربية، يختلف الأطراف المكونين للحوكمة من دولة لأخرى. في Europe[58]، كل مؤسسة التعليم العالي تتكون من:

ـــ مجلس الرئاسة: conseil rectoral، يمثل طرف الإدارة و يرئسها رئيس المؤسسة.

ـــ الهيئة الأكاديمية الشورية : l'organe académique collégiale ، تتمثل في المجلس الأكاديمي و هو المسؤول عن خدمات التعليم و البحث.

ـــ هيئة اتخاذ القرار: l'organe de décision، يهتم بتخطيط النشاطات الإستراتيجية على المدى الطويل، تنفذ هذه الوظيفة من قبل الهيئة الأكاديمية.

[58] La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe, cit, op, p 34

ـــ هيئة المعاينة: l'organe de supervision، رسالة هذه الهيئة هو مراقبة وظيفة المؤسسة و نشاطات التعليم و النشاطات المالية، تتضمن فاعلين خارجين. تأخذ شكل الهجين forme hybride لآلية إرشاد الخارجية و نوع الحوكمة الداخلية التسيرية. هذه الهيئة تلعب دور هام في تحقيق الاتصال والتنسيق بين مؤسسة التعليم العالي و الوزارة.

لكن في فرنسا و مالتا France et Malte لا يوجد هيئة المعاينة . هيئة القرار تتضمن فاعلين خارجين من أجل معاينة و إدارة نشاطات المؤسسة.

أيضا برز مؤثرين[59] على الحوكمة الداخلية:

-قوة المسيرين في اتخاذ القرار.

-إدماج الفاعلين الخارجين في مؤسسة التعليم العالي كأعضاء للإدارة أو المتابعة، لما لهم من خبرة في عالم الصناعة و التجارة (المحيط الأعمال). هذا يقوي الرابطة بين الجامعة و الاقتصاد.

تدخل الأطراف الخارجين يقوي مكانة رئيس مؤسسة التعليم العالي، تمنحه معلومات أفضل عن البيئة الخارجية، تساعده في تحديد الأداء في ايطار البيئة التنافسية.

توجيه التفاعل بين هؤلاء الأطراف محدد برهانات الحوكمة، فيما تتمثل هذه الرهانات؟

II.4). رهانات حوكمة التعليم العالي:

أهم الرهانات التي تؤثر على طبيعة حوكمة الجامعة و توجيه الأطراف الفاعلة هي: الشفافية نمط الإدارة المتبع و الأخلاق المهنية.

1. الشفافية في الإدارة الجامعية:

تؤثر الشفافية في جودة القرار، تنشر و تفصح عن المعلومات ليكون القرار واضح لدى كافة الأطراف. تعمل الشفافية [60]، على:

ـــ التقليل من الغموض المؤدي لانتشار الفساد.

ـــ تمكين الأفراد من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات.

---

[59] Evolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur, Analyse des politiques, OCDE, 2003 p 79

[60] أحمد فتحي أبوكريم، الشفافية و القيادة في الإدارة، دار الحمامة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى عمان، الأردن، 2009، ص 103

ـــ تدعيم المساءلة.

ـــ دعم الأخلاق الوظيفية من خلال نشر النزاهة و الموضوعية.

ـــ دعم المصلحة العامة و مصالح كافة الأطراف.

ـــ الاهتمام بالسرعة في العمل.

لكن، ما هي متطلبات الشفافية؟ تحتاج الشفافية [61] إلى:

ـــ توفر الديمقراطية، تسهل الوصول إلى المعلومة من خلال مبدأ حرية تبادل المعلومات.

ـــ مراجعة الإجراءات و القوانين و توضيحها و إعلانها.

ـــ بناء هيكل تنظيمي يسمح بالتفاعل بين الرئيس والمرؤوس.

ـــ تطور شبكة المعلومات من خلال إدارة المعرفة.

ـــ ضمان الاتصال الفعال.

أما متطلبات الجانب السلوكي تخص:

ـــ الالتزام بالموضوعية و العدل.

ـــ الالتزام بالصدق والأمانة و النزاهة.

ـــ تعميق الرقابة الذاتية كمكمل للرقابة الخارجية قصد تحقيق المساءلة.

و على مستوى الإدارة الجامعية تتمثل إستراتيجيات الشفافية[62] في:

* وضع قواعد للعمل: تكون مرنة و واضحة تخدم المصلحة العامة. نذكر مجموعة من القواعد[63] أثناء اتخاذ القرار:

ـــ أن تكون جميع الحقائق واضحة.

ـــ الاعتماد على المعرفة و المعلومات.

ـــ عرض الحقائق بصورة موضوعية.

ـــ التحلي بالمنطق.

---

[61] نفس المرجع، ص105

[62] نفس المرجع، ص 60.

[63] أحمد فتحي أبوكريم المرجع السابق ، ص 4

* التطهير: ينطلق من تشخيص الواقع للتعرف على أسباب المشكلة بهدف تقديم المعالجة المناسبة.

* القضاء على الهدر في الأنشطة و الثروات: اهتمام بقيمة السرعة في الثقافة الجامعية . يتمثل الهدر مثلا في الروتين في اتخاذ القرارات.

2. نمط الإدارة الجامعية:

يرى (الخطيب، 2001) أن الإدارة الجامعية قد تفتقر إلى الفعالية نتيجة سيادة البيروقراطية الإدارية و المركزية في اتخاذ القرار و غياب مبدأ المشاركة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية و الطلابية[64].

و يمكن أن تواجه حوكمة التعليم العالي مشكل في حالة سيطرة أحد الأطراف على الآخرين، لذا التوازن في القوى بين مختلف السلطات[65] (un équilibre des pouvoirs) ضروري، يساهم في تحقيقه مجلس الكلية و المجلس العلمي .

نميز بين أنماط الإداراة الجامعية [66] في:

. **الإدارة بالأساليب:** تهتم بالأساليب على حساب الأهداف، و الشكل أكثر من المضمون لدرجة وجود إمكانية إخفا ء الحقائق و المشاكل رغم وجودها. مثلا: أصبح إعداد المؤتمرات العلمية وسيلة و ليست غاية، وسيلة لتعزيز السيرة الذاتية للباحث و الهيئة المنظمة له بغض النظر عن متابعة النتائج و آثارها على المجتمع.

. **الإدارة بالأهداف:** يقسم الهدف الإستراتيجي للجامعة إلى غايات على مستوى العمداء، ثم تقسم الغايات إلى أهداف صغيرة على رؤساء الأقسام. تتعدد الأهداف بتعدد المستويات الإدارية و التنفيذية. يحدث انفصال بين أهداف هيئة التدريس و أهداف الإدارة بمختلف مستوياتها. يكمن فشل ه ذا النمط في التقسيم المجزئ للأهداف الذي يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية على كافة مستويات الجامعة.

---

[64] نفس المرجع ، ص 29

[65] La gouvernance de l’enseignement supérieur en Europe, op, cit, p 45

[66] هاشم فوزي دباس العبادي و يوسف حجيم الطائي و أفنان عبد على الأسدي، المرجع السابق، ص 78

. **الإدارة بالرؤية المشتركة:** يكون الاهتمام بالوسائل و الأهداف. يحول ه ذا النمط كل أطراف الجامعة إلى شركاء في إستراتيجية التعليم الحالية و المستقبلية، تشجع التعبير عن الآراء، تحفز من خلال التمكين، و أفضل منهج للتمكين الإدارة بالرؤية.

ما الفرق بين الإدارة بالأهداف و الإدارة بالرؤية المشتركة؟

في الأولى تتحول الأهداف الجامعية إلى أهداف إدارية يحكمها التقارير. أما الثانية تسير الأهداف من خلال رؤية لتحديات المستقبل. لكن الإدارة بالرؤية المشتركة تواجه مقاومة من قبل: من هم مهددون بفقدان مناصبهم، من يتبنون البيروقراطية، و كذلك من يجد نفسه مضطر لتقديم الأداء الأكثر من الأداء الحالي[67].

3. الأخلاق الجامعية:

توجه الاهتمام نحو أخلاقيات الإدارة نتيجة تداخل مصالح الأطراف. مما يجعل الإدارة أمر صعب و معقد أثناء اتخاذ القرار . و الأسباب التي تدفع الأطراف إلى انتهاك الأخلاق المهنية هي:

ـ بروز المصلحة الخاصة الضيقة: حتى و إن كان على حساب الآخرين.

ـ المنافسة: الأخلاق المهنية قد تكون عائق أمام الحصول على ميزة تنافسية.

ـ الأهداف المادية مقابل القيم الشخصية.

نشير إلى مجموعتين من التعاريف حول الأخلاق:

أ. **المجموعة الأولى:** ترتكز على علاقة الأخلاق باتخاذ القرار

نذكر تعريفين [68]:

ـ يرى Ivancevich أن أخلاقيات الإدارة: " تمثل خطوطا توجيهية للمديرين في صنع القرار و أهميتها تزداد بالتناسب مع آثار و نتائج القرار ".

ـ يعرف Peter Druker، الأخلاق في الإدارة أنها: " العلم الذي يعالج الخيارات العقلانية على أساس القيم، بين الوسائل المؤدية إلى الأهداف ". إذن القرار يحمل قيمة أخلاقية ضمنية.

---

[67] هاشم فوزي دباس العبادي و يوسف حجيم الطائي و أفنان عبد على الأسدي، المرجع السابق، ص 82

[68] نجم عبود نجم، أخلاقيات الإدارة و مسؤولية الأعمال في شركات الأعمال، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى،2006، ص 18

نذكر تعريفين آخرين [69]:

ــ يعرف Van Vilock, 1993 أخلاقيات العمل أنها: " دراسة وتحليل منهجي للعمليات تهدف إلى تطوير القرار الإداري ليصبح أخلاقيا بأخذ ما هو جيد و صحيح للفرد و الجماعات و المنظمة ".

ــ يعرف Carolyn Wiley الأخلاق: " مجموعة المبادئ و القيم الأخلاقية التي تحدد قرارات المنظمة و سلوكها ".

تعمق هذه التعاريف فكرة القرار النموذجي الذي يجمع بين الاعتبارات المادية و الأخلاقية، و ما يتلاءم و الحوكمة السليمة للمؤسسات.

ب. **المجموعة الثانية:** ترتكز على ارتباط الأخلاق بسلوك الفرد أو الجماعة.

نقدم مجموعة [70] التعاريف تربط أخلاقيات المهنة بالسلوك:

ــ يعرف كل من الرفاعي و عارضة أخلاقيات العمل أنها: " مجموعة المبادئ و المعايير التي تحكم سلوك الفرد أو الجماعة في وظيفة. ترتبط بتحديد ما هو خطأ و ما هو صواب في موقف معين ".

ــ يعرف Oren,2002 أخلاقيات المهنة أنها: " مجموعة من مبادئ السلوك الصحيح ".

ــ يعرف مصطفى محمود أبو بكر أخلاقيات و قيم العمل، أنها: " مجموعة الأسس و القواعد و الضوابط التي تتشكل من مصادر محددة، لتصبح ايطار مرجعي. تحكم منهج تفكير و تصرف و سلوك الأفراد في المنظمة ، تميز بين ما هو مقبول و غير مقبول، ما هو صحيح و غير صحيح، ما هو مشروع و غير مشروع، بما يترتب عليه السلوك الوظيفي و الإداري و القيادي المنضبط من وجهة نظر المؤسسة و المجتمع ".

---

[69] مصطفى محمود أبوبكر، أخلاقيات و قيم العمل في المنظمات المعاصرة، دار الجامعية، الإسكندرية، 2010، الطبعة الأولى، ص111

[70] مصطفى محمود أبوبكر، نفس المرجع، ص 108

كذلك تتميز الجامعة بتعدد الأطراف، هدا ما يدفعها إلى الاهتمام بالمنظور الأخلاقي للقيام بعملها. وضعت الجامعة الجزائرية ميثاق أخلاقي يحكم سلوك كافة الأطراف. ينص مجلس أخلاقيات و آداب المهنية الجامعية الموضوع في جوان 2009 على مشروع [71] " يلتزم به كل الأطراف الفاعلة في الأسرة الجامعية. باحترامهم له و العمل على ترقيته وتطبيقه بعناية وكفاءة متى توفرت الظروف الملائمة لذلك وعلى الوجه الذي يمليه المنطق السليم. يتعيّن على كل عضو في الأسرة الجامعية الحرص على احترام وترقية المبادئ الكبرى ، التي تترتب عنها السلوكيات و الممارسات :

1. النزاهة و الاستقامة
2. المسؤولية و الكفاءة:

تتطور المسؤولية والكفاءة بفضل تشجيع مساهمة أعضاء الأسرة الجامعية بإشراك الأساتذة والطلبة والباحثين والإداريين في عملية اتخاذ القرار .

3. الاحترام المتبادل:

المعاملة المحترمة لكل أعضاء الأسرة الجامعية. الإنصاف والالتزام مهما كان مكانتهم في الهرم الوظيفي.

4. الحقيقة و روح النقد:

الحقيقة وروح النقد مبدآن جوهريان للبحث و النظر في المعارف التي تنتجها الجامعة . تقتضي الحقيقة توفر الكفاءة و الملاحظة النقدية لأحداث الواقع و دقة المصادر.

5. الحرية الأكاديمية:

الحرية الأكاديمية أساس النشاط الجامعي باعتبارها وسيلة لضمان التعبير عن الآراء النقدية من غير حذفها أو قمعها في ظل احترام حقوق الغير.

6. الإنصاف:

تشكل الموضوعية والحيادية مطلبين أساسيين لضمان الإنصاف أثناء الامتحانات والتوظيف والتعيينات وكذلك أثناء التقييم والترقية.

7. حقوق و حريات الأساتذة:

---

[71] النص مقتطف من مشروع أخلاقيات الجامعة الجزائرية مع بعض الحذف من(ص 18 حتى ص 19).

الأستاذ هو المسؤول الأول عن احترام مبادئ أدبيات الجامعة المذكورة أعلاه. يجب عليه أثناء تأدية مهامه أن يتصرّف بعناية و هِمَّة وكفاءة ونزاهة وحرية ووفاء خدمة للمصلحة الجامعة .

لكن رغم الميثاق الأخلاقي للجامعة الجزائرية إلا أنها تظل تعرف اضطرابات بين مختلف الفاعلين. يبقى السؤال: أين يكمن الخلل؟ هل يشترك كافة الأطراف في إعداد هذا الميثاق؟كيف يمكن ضمان تجسيد القيم الأخلاقية على أرض الواقع؟

الغاية من غرس القيم الأخلاقية في الجامعة هو تنمية القدرات السلوكية لكافة الفاعلين.

III. تنمية الموارد البشرية كرهان لحوكمة التعليم العالي:

حوكمة التعليم العالي مرهونة بتفاعل مختلف الأفراد، و تنمية هؤلاء الأفراد مرهون كذلك بالحوكمة لأنها تعمل على:

1. تحقيق غاية الجامعة (تكوين إطارات و باحثين).
2. تضمن إيجابية التأثير العكسي للموارد البشرية على تطبيق نظام الحوكمة و تعزيزه.

إلا أنها تظل نظام مضبوط بمجموعة القواعد و القوانين، تحدد إطار التفاعل بين الأفراد و تضبط سلوكه. إهتمامها بالموارد البشرية يكون على مستويين:

1. الإداري: توجه الموارد البشرية وفق قوانين، تحدد كل ما يتعلق بالمسار المهني.
2. البيداغوجي: تحكمها مجموعة قرارات تهدف إلى ضبط التسيير البيداغوجي.

III. 1) أساسيات حول تنمية الموارد البشرية:

1. تعريف تنمية الموارد البشرية:

تهتم التنمية البشرية بتحسين القدرات البشرية من خلال التعليم، توفير الرعاية الصحية و محاربة الفقر. برزت هذه المؤشرات في برنامج الأمم المتحدة الانمائي [72] لأول مرة سنة 1990. قدم دليل للتنمية البشرية يتضمن ثلاث خيارات:

- تحقيق حياة صحية.
- الحصول على التعليم.
- توفير الموارد اللازمة من أجل مستوى معيشي.

[72] منال طلعت محمود، الموارد البشرية و تنمية المجتع المحلي، ناشر الكتب الجامعي الحديث، 2003، ص 145

التنمية البشرية تنظر للفرد كمورد من الموارد الاقتصادية، لابد من تأهيله و تدريبه بهدف زيادة إجمالي الناتج القومي كغاية أساسية للتنمية[73].

تتكون التنمية البشرية من شطرين[74]:

ـــ شطر اقتصادي: يتمثل في انتاجية القوى العاملة، و عمادها القوى البشرية عالية التأهيل.

ـــ شطر سياسي و اجتماعي: يتعلق بتوفير الغداء الكافي و السكن اللائق و الرعاية الصحية و السياسية، اكتساب المعارف و المهارات، و تبين قيم العقل و العمل و الحرية و الكرامة.

جاء في برنامج الأمم المتحدة الانمائي [75] أن مفهوم التنمية البشرية يعني تنمية الناس من أجل الناس، بواسطة الناس:

ـــ تنمية الناس معناها الاستثمار في قدرات البشر سواءا في التعليم أو المهارات، حتى يؤدوا عملهم على النحو المنتج.

ـــ التنمية من أجل الناس معناها كفالة توزيع ثمار النمو الاقتصادي.

ـــ التنمية بواسطة الناس تعني إعطاء كل فرد فرصة المشاركة فيها.

التنمية البشرية هي: " عملية تنموية مستدامة تهدف إلى الاستثمار في قدرات البشر من خلال تحسين مستواهم (التعليمي و الصحي و الغدائي) بهدف تحسين قدراتهم ومهاراتهم، زيادة الانتاجية و تحقيق النمو الاقتصادي و توزيع عوائده على أفراد المجتمع بشكل عادل يضمن رفع مستوى رفاهيتهم و تمكينهم من المشاركة في العملية التنموية المستدامة في اطار الموارد الاقتصادية المتاحة "[(76)].

أما Barry Nyban حصر مفهوم تنمية الموارد البشرية في مجموع نشاطات تعلم الأفراد الذين يعملوا على تحسين تكوينهم المهني . شرحه يحمل نفس معنى التكوين المهني المستمر Formation professionnelle continue[77].

---

[73] ابراهيم مراد الدعمة، التنمية البشرية بين النظرية و الواقع، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2009.ص 15

[74] ابراهيم مراد الدعمة، نفس المرجع، ص 16

[75] ابراهيم مراد الدعمة، نفس المرجع، ص 16

[76] ابراهيم مراد الدعمة، المرجع السابق، ص 17

[77] Barry Nyban, « Le developpement des ressources humaines en Europe…à la croisée des chemins », Revue Européenne, formation professionnelle, N 26, p1.

مصطلح تنمية الموارد البشرية يشير إلى الإجراء الذي يجعل الفرد مركز التنمية، و يشير كذلك إلى توسع خياراته من أجل حياة مريحة ؛ تزايد الخيارات يمر حتما بتقوية قدراته. القدرة الأكثر أهمية في التنمية البشرية هي الاستمرار في الحياة: الحياة مدة أطول و بأحسن صحة مع الالتحاق بالتعليم و توفير مواد ضرورية من أجل حياة لائقة [78].

2. ضرورة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية:

تحولت النظرة للفرد من التكلفة إلى المورد، يمكن الاستثمار فيه ليحقق الثروة باستخدام مهاراته و كفاءته. له القدرة على تعظيم المنفعة الناتجة عن الاستخدام الرشيد و العقلاني للموارد المادية.

كما تشير قرارات منظمات الأمم المتحدة لأهمية تنمية العنصر البشري أكثر من التركيز على رأس المال المادي. تدعم دول (OCDE): المعارف و المؤهلات و الكفاءات للنمو الاقتصادي هذه الثروة، يشار إليها بمصطلح الرأس المال البشري.

يرتكز الرأس المال البشري بقوة على أهمية العامل الانساني في الاقتصاد المعتمد على المعرفة و الكفاءات. يتمثل في: " المعارف، المؤهلات و الكفاءات التي يملكها الفرد و تعد ضرورية للنشاط الاقتصادي " [79] . الاستثمار في رأس المال البشري هو قلب استراتيجية دول الأعضاء (OCDE) من أجل ترقية الازدهار الاقتصادي و العمل و التماسك الاجتماعي.
ينص اجتماع الرآسي لمنظمة التعاون و التنمية الاقتصادية 1997 على ضرورة وضع استراتيجية فعالة للتكوين على طول الحياة من أجل الجميع، و تقوية القدرات الفردية و الحصول على المؤهلات و الكفاءات الجديدة [80].

3. أبعاد تنمية الموارد البشرية:

ينظر لتنمية الموارد البشرية من أبعاد التالية [81] :

[78] Gouvernance, cohésion sociale et développement humain durable en république du Congo. Rapport national sur le développement humain 2005, P 19

[79] L'investissement dans le capital humain, Une comparaison internationale. Cit, op, P 9

[80] L'investissement dans le capital humain, Une comparaison internationale cit, op, P8

ـــ البعد الاقتصادي: تـقوم التنمية الاقتصادية بتوفير موارد بشرية مؤهلة، الفرد المؤهل ذات جودة عالية يقدم للعمل قيمة مضافة تساهم في تنشيط الاقتصاد.

ـــ البعد الثقافي و الاجتماعي : يدخل فيه العادات و القيم و مستوى الوعي. تنمية الموارد البشرية يكون بتزايد المثقفين و تمسك الأفراد بهويتهم أمام تحديات العولمة.

ـــ البعد التعليمي: يكون في تنمية قدرات الفرد الفكرية و السلوكية.

سنحصر دراستنا على أهمية البعد التعليمي في تنمية الموارد البشرية.

III. 2) مساهمة التعليم في تنمية الموارد البشرية:

التعليم أحد العناصر المهمة لتنمية الموارد البشرية من الناحية المعرفية و السلوكية، يحمل التعليم ثلاثة [82] زوايا رئيسية:

ـــ الاهتمام بتوفير التعليم كأداة لاكتساب الثقافة.

ـــ ربط التعليم باحتياجات سوق العمل.

ـــ اعتبار التعليم حق انساني يهدف إلى تحسين وضع الأفراد.

التعليم هو" مكون أساسي من مكونات عملية النمو الاقتصادي حيث يزود قوة العمل بالمهارات و الطاقات الانتاجية "[(83)] .

يؤكد la reunion des ministers du travail de l'OCDE في أكتوبر 1997 أهمية التعلم في النمو الاقتصاد المعتمد على المعرفة [84]. الاستثمار في التعليم من أكثر الاستثمارات التي تعطي المنفعة. أثبتت هذه النتيجة أعمال Theodore Schultz و أعمال Gary Becker.

1.**أعمال Theodore Schultz** [85]: حصل شولتز في 1979 على جائزة نوبل بتقديمه لنظرية رأس المال البشري ، ربط أبحاثه بالتعليم، بين أن الاستثمار في رأس المال البشري يحقق معدلات نمو سريعة.

---

[81] عاصم شحاتة على، تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة الباحث، الجامعات الاسلامية العالمية بماليزيا، عدد 07/ 2009 ــ 2010، ص 199

[82] ابراهيم مراد الدعمة، المرجع السابق، ص 110

[83] ابراهيم مراد الدعمة، نفس المرجع، ص109

[84] L'investissement dans le capital humain, Une comparaison internationale,cit, op, P8

[85] رواية حسن، مدخل استراتيجي لتخطيط و تنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية، 2002ــ 2003، ص 65

حاول شولتز تفسير الزيادة في الدخل بالتركيز على رأس المال البشري كثروة . مفهوم رأس المال البشري عند شولتز يرتكز على ثلاثة فرضيات:

ــ يرجع النمو الاقتصادي إلى الزيادة في المخزون المتراكم لرأس المال البشري، و ليس ت الزيادة في المدخلات المادية.

ــ تختلف الارادات حسب الاختلاف في مقدار رأس المال البشري المستثمر.

ــ تتحقق العدالة في الدخل من خلال زيادة نسبة رأس المال البشري.

أول بحث له: في الاستثمار البشري ، متعلق بانتاجية القطاع الزراعي في الولايات المتحدة الأمريكية:

تنمية الموارد البشرية الزراعية يؤدي إلى زيادة مستمرة في انتاجية المزارع الأمريكية، يرى شولتز أنه: رغم خصوبة الأرض و توفر المياه و كافة الظروف الملائمة إلا أن تقديم التعليم للمزارعين هو الذي يزيد من الانتاجية الزراعية، و هنا تكمن قيمة الاستثمار في الأفراد.

اعتبر شولتز التعليم شكل من أشكال رأس المال اللازم لتنمية الموارد البشرية، و أطلق على التعليم اسم رأس المال البشري، لكن ما يميز ه ذا النوع من رأس المال هو عدم إمكانية بيعه أو شرائه أو يكون ملك لمؤسسة. حقيقة التعليم كرأس مال يقدم خدمة منتجة ذات قيمة اقتصادية.

يرى شولتز أن الزيادة في الدخل القومي تحدث نتيجة الاستثمار في الموارد البشرية، رغم وجود صعوبة في اختبار ه ذه الفكرة، لكن في نظره يوجد جزء كبير من الزيادة في الدخل القومي لا يفسر إلا بمقارنة الزيادة في الناتج القومي (المخرجات) بالزيادة في الموارد المستخدمة (المدخلات) التي تحقق الناتج، ءهذا الجزء ناتج عن الاستثمار في الموارد البشرية.

حدد شولتز نوعين من الموارد التي تدخل في عملية التعليم:

ــ الايرادات الضائعة للفرد: يمكن الحصول عليها حتى لو لم يلتحق بالتعليم.

ــ الموارد اللازمة لإتمام عملية التعليم: تقدر بقيمة ممتلكات المؤسسات التعليمية و المصاريف من الأجور، و المواد أو التجهيزات المستخدمة في عملية التعليم. من الضروري دراسة تكلفة و إيرادات المرتبطة بعملية التعليم.

يعترف شولتز بوجود غرض اقتصادي للتعليم إلى جانب الغرض الثقافي (ينمى الأفراد من خلال اعطائهم فرصة لفهم القيم)؛ يطور التعليم قدرات الأفراد اللازمة لأداء أعمالهم و يزيد في الدخل القومي.

يحلل شولتز تكلفة و ايرادات عملية التعليم و الايرادات الضائعة للطالب في اتجاهين:

ــ إمكانية النظر لفترة دراسة الطالب أنها عمل.

ــ افتراض أن الطالب غير مندمج في التعليم، يمكن أن يشارك في القوى العاملة و يحقق إنتاج ذات قيمة اقتصادية مقابل أجر.

2. **أعمال Gary Becker** [86]: ركزت أبحاث بيكر في الاستثمار البشري على التدريب . نال جائزة نوبل سنة 1993. التدريب هو تنفيذ لعملية التعلم يلقن الفرد (المهارات و المعارف). قام بيكر بتحليل المنظور الاقتصادي للتدريب، درس العلاقة بين التدريب و إيرادات الفرد و العلاقة بين دوران عمل المتدربين و تكلفة الاستثمار في التدريب. و تأثير الاستثمار في التدريب على كل من الأجور و الانتاجية الحدية.

ميز بيكر في التحليل الاقتصادي للتدريب نوعين من التدريب [87]:

ــ التدريب العام: يتحمل الفرد تكلفته و يمكن له إفادة أي مؤسسة يعمل فيها إ ذا كان متحصل على التدريب العام. تحقق المؤسسة العائد إ ذا زاد انتاج الحدي للفرد عن الأجر. تكلفة دوران العمل لا ترتبط بتكلفة التدريب العام، تترك المؤسسة إمكانية ترك الفرد لها لذا لا تدفع تكاليف الايرادات.

ــ التدريب المتخصص: تقدم المؤسسة للفرد تدريبا متخصصا، يكون له قيمة عالية لدى المؤسسة تدفع له أجرا عاليا حفاظا عليه، تتحمل تكاليف تدريبه مقابل اكتسابها لمهارات عالية و متخصصة تزيد من انتاجيتها. ترتبط تكلفة معدل دوران العمل ارتباطا كبيرا بتكلفة التدريب المتخصص، تتحمل المؤسسة خسارة في حالة تركه لها. و الفرد المتدرب يكن له دافع للبقاء، من الصعوبة ايجاد بيئة ملائمة تستخدم مهاراته المتخصصة.

---

[86] راوية حسن، المرجع السابق، ص 70

[87] راوية حسن، نفس المرجع، ص 72

حسب بيكر، يؤثر التدريب بأنواعه و معدل دوران العمل على تحديد مقدار التكلفة المحتملة للتدريب و من يتحمل هذه التكلفة.

إذن الاستثمار في رأس المال البشري يقدم للفرد معارف و مهارات؛ من خلال الإنفاق على تعليم.

نرجع إلى أهمية الجامعة في تكوين رأس المال البشري بهدف دعم التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، تستثمر الدولة في التعليم للحصول على الايرادات على المدى الطويل، لكن من مظاهر الجامعة الجزائرية شبه غياب علاقتها بسوق العمل. مما يثير الاستفهام حول توجه الاستثمار في التعليم؟ و حول اهتمام الحوكمة بتنمية الموارد البشرية و توجيهها.

إذن الاستثمار في رأس المال البشري يقدم للفرد معارف و مهارات؛ من خلال الإنفاق على تعليم.

نرجع إلى الجامعة تكمن أهميتها في تكوين رأس المال البشري. تستثمر الدولة في التعليم للحصول على الايرادات في المدى الطويل، لكن من مظاهر الجامعة الجزائرية شبه غياب علاقتها بسوق العمل. مما يثير الاستفهام حول توجه الاستثمار في التعليم؟ و حول اهتمام الحوكمة بتوجيه تنمية الموارد البشرية لخدمة البيئة الاقتصادية. على أي أساس توجه الحوكمة تنمية الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية؟

3.III) إهتمام حوكمة التعليم العالي بتنمية الموارد البشرية :

1.حرص حوكمة التعليم العالي على تسيير الموارد البشرية:

تسيير الموارد البشرية تنظر إلى الأفراد كأنهم موارد يمكن إدارتها .رغم وجود جدال حول اعتبار العنصر البشري بمورد. المورد هو: " وسيلة لاشباع حاجات أو نقص معين، و مخزون يمكن أن يسحب منه عند الضرورة و يمكن التحكم فيه من خلال ادار ته وفقا لمصلحة المؤسسة "[88].

هذا المنظور يحرم الأفراد من التنمية الفكرية؛ البديل هو الاهتمام بالامكانياتهم المحتملة و النظر لهم كفاعلين أو شركاء.

---

[88] راوية حسن، المرجع السابق، ص 355

تعرف إدارة الامكانيات المحتملة للأفراد ب: " العملية المتكاملة و المستمرة ل دعم الامكانيات البشرية، و مساعدتهم على اكتشاف و تدفق امكانياتهم المحتملة على المستوى الجزئي بتدخلات التنمية البشرية. و على مستوى الكلي تتدخل الأنظمة و السياسات يهدف خلق بيئة تسهل استخدام الأفراد لامكانياتهم و طاقاتهم المحتملة " [89].

تساهم الحوكمة في دعم إدارة الامكانيات المحتملة للأفراد بتوفير البيئة المحفزة و المعلومات والشفافية في المعلومات و المعاملات و الثقة و المشاركة لخلق القيمة.

أما على مستوى الجامعة الجزائرية تأخذ الحوكمة شكل آخر في تسيير الموارد البشرية. تعتمد في المستوى الإداري على تطبيق المراسيم التنفيذية تسير نشاطات الموارد البشرية من خلال (المخطط السنوي للموارد البشرية، التوظيف، التكوين، تقييم الأداء، الترقية و نظام المكافأة).

من بين المراسيم:

1. مرسوم تنفيذي رقم 08 ـــــ 04 مؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتميين للأسلاك المشتركة في المؤسسات الإدارية. الخاص بموظفي الإدارة.

2. مرسوم تنفيذي رقم 08 ـــــ 130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث.

كدلك إهتمت بتطوير الموارد البشرية في الباب الخامس من ال قانون رقم 98 ـــ 11 المؤرخ في 29 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 22 غشت سنة 1998 (المذكور أعلاه)، من خلال:

ـ التكوين بواسطة البحث من أجل البحث و التعليم العالي.

ـ تكوين شبكات من فرق البحث لتحقيق تطوير البحث المشترك.

لكن، هل تستمر غالبية الطابع القانوني على المسوى البيداغوجي؟

2. حرص الحوكمة على تطوير الكفاءة البيداغوجي:

1.2. مفهوم البداغوجية:

[89] راوية حسن، نفس المرجع، ص 358

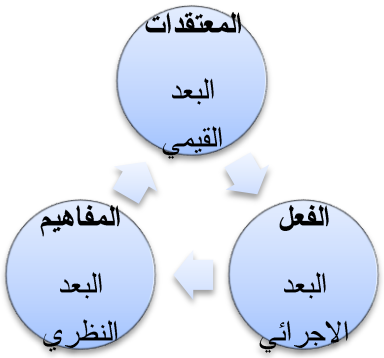
يعتبر Michel Fabre البيداغوجية نظرية عملية للتعليم، ترتكز على الخبرة التعليمية التي توجه الفعل، تتكون من [90]:

ـــ المعتقدات و القيم: متعلقة بالغاية من التعلم.

ـــ المفاهيم (النظريات).

ـــ الفعل (الممارسات).

لاحظ الشكل:



الشكل 6: عناصر البيداغوجية

Source : Etiennette VELLAS, cit, op, p3

يعمل البيداغوجي على التنسيق بين هذه الأصناف الثلاثة للعملية التعليمية.

تشكل البيداغوجية تحدي أمام التعليم العالي، يمكن تعريفها: " الإجراء الذي يساعد الطلبة في بعض الشروط الاجتماعية و المؤسساتية على التعلم و التنمية "[91]

تتمثل مهام البيداغوجية حسب Mme Monique et L. Aubin في:

ـــ إشراك ودمج الطلبة في التكوين من أجل التطور الشامل الذي يلخص في إثبات الذات و الاستقلالية الشخصية، و دعم التبادل التعلم.

ـــ يسمح البيداغوجي بتنوع الطرق (الأعمال المخبرية، البحث الشخصي، التعلم التعاوني و ملتقيات).

ـــ تطبيق الانضباط .

---

[90] Etiennette VELLAS, Groupe Romand d'Eduction Nouvelle (GREN), « Pour parler clair : définir la bédagogie », Juillet 2011, p3.

[91] Mme Monique et L. Aubin,: secrétaire de la commission de l'enseignement supérieur, et M. Jean Proulx, secrétaire du conseil « La pédagogie : un défi majeur de l'enseignement supérieur. Québec, 1989, P6

2.2.محتوى الكفاءة البيداغوجية :

أولا: تعريف الكفاءة

. تعرفها الجمعية الفرنسية للمعايير الصناعية AFNOR أنها : استخدام القدرات في وضعية مهنية بغية التوصل إلى الأداء الأمثل للوظيفة. أظهر ه ذا التعريف الغاية من الكفاءة دون تحديد محتواها.

. يعرفها الباحثان Daniel Held et Jean Marc Riss: القدرة على إنجاز النشاطات المهنية المنتظرة من الفرد في إيطار الدور الموكل له . تعبر عن مجموع المعارف النظرية و العلمية و السلوكية المستخدمة في سياق معين. يوضح ه ذا التعريف العلاقة بين البعد الفردي و البعد التنظيمي.

. عرف Philippe Zarifian الكفاءة أنها : اتخاذ الفرد المبادرة و تحمله المسؤولية في مختلف الوضعيات المهنية التي تواجهه. و اعتبرها كذلك: القدرة على تجنيد شبكة الفاعلين حول نفس الوضعيات و التكفل بالمسؤولية المشتركة.

ثانيا: العلاقة بين الكفاءة و المعرفة

ترى S.M.Bonnardel [92]وجود قاسم مشترك بين الكفاءة و المعرفة، و الخلاف الأساسي بينهما يقوم على بعدين:

1. البعد التقني: يعني التحكم في المعرفة و تطبيقها.
2. البعد الضمني: تتمثل في الخبرة المكتسبة في العمل.

. تعتبر الكفاءة: " المرحلة الأكثر تقدما في سلسلة المعرفة " [(93)] (M.Mack)؛ المعرفة هي جزء لا يتجزأ عن الكفاءة. ميز Polyani صنفين من المعارف[94]:

---

[92] ثابتي حبيب و بن عبو جيلالي، تطوير الكفاءات و تنمية الموارد البشرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الطبعة الأولى، سنة 2009، ص 117

[93] ثابتي حبيب و بن عبو جيلالي، المرجع السابق، ص 119

[94] نفس المرجع، ص 120

ــ المعارف الصريحة : قابلة للانتقال بواسطة اللغة، يمكن صياغتها و تخزينها وكتابتها.

ــ المعارف الضمنية: صعبة الصياغة، و تكون خاصة بالفرد.

ثالثا: أنواع الكفاءة

يرى Philipe Carré, Pierre Caspar, Sandra Bélier أن الكفاءة[95] تسمح بحل المشاكل المهنية بشكل مرضي و تجهز مختلف القدرات بطريقة مندمجة. تفهم وفق أربعة توجهات:

1. المنظور المعتمد على المعرفة
2. المنظور المعتمد على المهارة
3. المنظور المعتمد على السلوك و الرغبة في الانجاز.
4. المنظور المعتمد على المعرفة و المهارة و الرغبة في الانجاز.

صنف Guy le Boterf أنواع الكفاءات[96] إلى:

1. المعارف النظرية (التعرف على كيفية الفهم)
2. المعارف الاجرائية (التعرف على كيفية الإجراء)

يمكن تقديم تصنف آخر يعتمد على أربعة أبعاد[97]:

1. النوعية المهنية: Robert L. Katz [98]أول من جاء بتصنيف الكفاءات من حيث النوعية المهنية ذكر الكفاءات الفكرية، الانسانية و التقنية.

ــ الكفاءات الفكرية: تتمثل في القدرة على تحديد إستراتيجيات المؤسسة و تصور علاقتها بالمحيط الخارجي.

ــ الكفاءات الانسانية: تتعلق بالجانب السلوكي للفرد، و قدرته على فهم الآخرين بهدف إجراء التنسيق في العلاقات الانسانية.

ــ الكفاءات التقنية: هي المعارف المتخصصة، تسمح للفرد القيام بمهامه.

---

[95] Pour aller plus loin sur la notion de compétrnce, COMPETICE, P1

[96] Idem, p 1.

[97] نفس المرجع، ص 122

[98] Pour aller plus loin sur la notion de compétrnce, cit, op, p2.

2.من حيث لزوميتها للمهام: نجد:

ـــ الكفاءات المتخصصة: خاصة من أجل منصب معين.

ـــ الكفاءة المشتركة: تعبر عن قدرة الفرد في القيام بمهام مختلفة.

3. حسب سعة و مستوى الحيازة: تصنف إلى:

ـــ الكفاءات الفردية: يعرفها P.Gilbert et M.Parlie أنها مجموع المعارف و قدرات العمل و السلوكيات الموجهة لهدف معين و في وضعية معينة. الكفاءة الفردية تمثل المؤهلات التي يحوزها الفرد عن طريق التكوين، و الخبرة المهنية، و التجارب الشخصية يستعملها في نشاطه المهني لإنجاز أهداف محددة و بصورة فعالة.

4.تصنيف الكفاءات من حيث درجة الاحتياج: يوجد نوعين

ـــ الكفاءات المكتسبة أو المتاحة: تتعلق بمدى الترابط بين مؤهلات الفرد و متطلبات الوظيفة.

ـــ الكفاءات اللازمة مستقبلا: حدوث أي تغيير في المنتوج يؤدي إلى إعادة النظر في المؤهلات و الكفاءات، إما بالتكوين أو التوظيف الخارجي.

رابعا: تعريف الكفاءة البيداغوجية

بإسقاط ه ذه التعاريف على العمل البيداغوجي، نجد أن الكفاءة البيداغوجية [99] تتمثل في جودة العلاقة بين الأستاذ و الطالب.

يعرف الأستاذ كيف يوجه الطالب للتحكم في الهدف و انضباطه في ذلك. تتضمن البيداغوجية معرفة لكل ما يمكن تعلمه و فهم أساليب التعلم.

يمارس البيداغوجي الكفؤ ثلاثة خطوات من النشاط البيداغوجي (التخطيط، التنظيم و التقييم) التخطيط يتصف بالأهداف المنتظرة، و التنظيم يكشف عن الوسائل و الطرق المستعملة، أما

[99] Frederik Harbison, « Planification de l'éducation et développement des ressource humaines », Unesco : Tnstitut International de Planification de l'Education, 1968, P12

التقييم يخص مراقبة التعليم المحقق من قبل الطلبة، و أخيرا ارجاع التغذية العكسية على النشاط البيداغوجي نفسه. نميز بين الكفاءة الفردية و الجماعية في البيداغوجية:

أولا: الكفاءة الفردية.

حدد (The Council for Adult and Expérimental Learning) إحدى عشرة كفاءة فردية تدعم النجاح الاجتماعي و المهني للفرد، و تلائم العملية التعليمية

أ. روح المبادرة

ب. التشبث: يتمثل في المثابرة و تجريب مختلف أساليب كمعالجة للمشكل.

ت. روح الإبداع: أداء المهام بطريقة مبتكرة.

ث. روح التنظيم: التخطيط للمهام، و تحديد الأولويات.

ج.التحكم في الذات: إلتزام الهدوء.

ح.مؤهلات القيادة: تنشيط المجموعة.

خ.القدرة على الإقناع.

د. الثقة في النفس.

ذ. العلاقات مع الآخرين: ملاحظة و فهم الآخرين.

ر.الحساسية: الاستماع للغير، بعث الراحة لدى الآخرين.

ز.روح النقد.

ثانيا: الكفاءات الجماعية.

حدد C.Sauret,1989 أبعاد الكفاءة الجماعية:

أ. التداوب La synergie : تشكل التفاعلات بين الأعضاء المجموعة.

ب. التضامن La solidarité : يرتبط الأفراد بشبكة التعاون.

ت. التعلم L'apprentissage : ترتكز على نوعية التنظيم السائد.

كذلك تشمل الكفاءة البيداغوجية المعرفة الثقافية (الكفاءة الثقافية)،يسعى البيداغوجي إلى تطوير المستمر لهذه الكفاءة تعبيرا عن الذكاءه في مختلف الميادين المعرفية.

بعدما تعرفنا على البيداغوجية و الكفاءة البيداغوجية ننتقل إلى فهم الحوكمة البيداغوجية.

3.2. الحوكمة البيداغوجية:

تعمل الحوكمة البيداغوجية على تحضير الاستراتيجيات و الأهداف . أما التسيير البيداغوجي يعمل على توجيه الإجراءات لتوضع في التطبيق. تتضمن الحوكمة البيداغوجية مجموع النشاطات الهادفة للتسيير البيداغوجي و تطويره، تتمثل في:

ــ التخطيط للنشاط البيداغوجي: تحديد الغايات، الأهداف و البرامج مع الأخذ في الحسبان عدد الطلبة. يقسم التخطيط للتعليم إلى ثلاثة أصناف[100]:

الأول: التخطيط على أساس العمل الملائم، يعتمد على الآليات الإحصائية. ه ذا النوع من التخطيط قليل التطبيق بسبب ندرة المعطيات الاحصائية.

الثاني: ذكره M.Wolfgang Stopler عمل لسنتين من أجل تحضير خطة تنمية للفدرالية النيجيرية و عنوان كتابه S'intitule planning without facts يعني (التخطيط بدون حدث) planification sans faits، يتطابق و طريقة التخطيط الأكثر تلائما مع الحقائق، و من غير الممكن القيام بكل الأحداث المخطط لها نظريا بشكل مثالي.

ثالثا: قدم M.Pitamber Pant,1961 دراسة Projet régional interaméricain، ذكر فيها التخطيط بدون أهداف، أو التخطيط من أجل التخطيط. و يراه الأكثر انشارا حاليا.

التخطيط للتعليم يفرض تحديد الأهداف، تكون كالتوجهات للأعمال اللاحقة و تحقيقها يتطلب تحديد برنامج للأولويات. يرى Glickman,1991 : " التعليم الفعال ليس مجموع ممارسات، إنه سلسلة من القرارات حول أخذ التعليم في سياق معين، المعلم الفعال لا يستخدم نفس الممارسات في كل محاضرة، يفكر في عمله، يلاحظ طلبته لمعرفة إ ذا كانوا مشاركين أم لا في ممارسات التعليم " (101) .

---

[100] Frederik Harbison, cit, op, P11

[101] Approche pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement, Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, 1993, p13

تتمثل أولويات التعليم مثلا في: تعلم المعرفة النظرية أو تنمية الطالب أو تحقيق تفاعل الطالب مع بيئته. تقود هذه الاولويات إلى التفكير في نموذج التعليم. ذكر Joyce et Weik,1986 [102] نماذج التعليم، تخص:

1) معالجة المعلومة: Traitement de l'information

يهتم هذا النموذج باكتساب المعلومات، معالجتها و التحكم فيها. يتمحور حول التوظيف المعرفي لقدرات الطالب.

2) تنمية الفرد: Développement de la personne

يهتم بتنمية مفهوم الذات، يعمل على إكساب الطالب إجراءات يحتاجها من أج فهم الحسن لذاته. إمتلاك الطالب صورة حقيقية و إيجابية حول ذاته يسمح له ببناء العلاقات مع الآخرين.

أهم محاور تنمية الأفراد تتمثل في:

ـــ التحكم في جهد و طاقة الفرد.

ـــ تنمية ذكاء الفرد و قدرته على الإبداع.

ـــ تعلم الاتصال و تسيير النزاع.

ـــ التعرف على الآخرين.

ـــ الثقة في النفس.

تهدف تنمية الفرد إلى بناء شخصيته[103]، و تكون درجة التنمية حسب:

ـــ الفاعلية: هي الناتج لمزيج بين إدارة الوقت، الابداع، قوة التركيز، إدارة الأولويات، ال تفكير الايجابي و القدرة على التحليل.

ـــ إدارة الذات: تنبع من معرفة الذات و تقوية الإرادة و الرغبة في التنمية. التفكير بالذات و روح المبادرة و الشعور بالمسؤولية و النضج العاطفي هي مزايا للإدارة الذاتية الفعالة.

ـــ الكاريزم: يمثل قدرات الطبيعية لدى الفرد.

3) التفاعل الاجتماعي: Interaction social

يرتكز هذا النموذج على تغيير السلوك الظاهر للطلبة بما يتوافق و تنمية مفهوم الذات.

---

[102] Approche pédagogiques ,Idem, p15

[103] Olivier Stettler, « Le développement personnel : au cour de l'entreprise performante », Institut Cassiopée Formation, 2001, p 2.

تتنوع نمادج التعليم حسب هدف البيداغوجية، و تعمل الحوكمة على تحقيقه، لكن برجوعنا إلى الحوكمة البيداغوجية في الجامعة الجزائرية تأخذ شكل إداري أكثر، موجهة بقرارات وزارية (أنظر الملحق) نشرحها، فيما يلي:

➢ ــقرار رقم 711 مؤرخ في 03 نوفمبر 2011: القواعد

يحدد القواعد المشتركة للتنظيم و التسيير البيداغوجي للدراسات الجامعية لنيل شهادتي اليسانس و الماستر، يتضمن:

ــ الاهتمام بتوضيح نمط الدروس و الأعمال الموجهة.

ــ شرح المواظبة و الغياب في الاعمال الموجهة.

ــ شرح بالتفصيل الاجراءات التي تضمن سيرورة الامتحانات. و كيفية التصرف في حالة الغيابات.

ــ تحقيق المشاركة من خلال تنظيم لجنة المداولات ، تساعد على الفهم المشترك للمشاكل البيداغوجية.

ــ إلزام كل جامعة بإعداد نظام داخلي يشمل القانون الاساسي لها و تنظيمها.

✓قرار رقم 712 مؤرخ في 03 نوفمبر 2011: كيفيات التقييم

يتضمن كيفيات التقييم و التدرج و التوجيه في طوري اليسانس و الماستر، يشرح تنظيم التعليم من ميدان التكوين إلى الشعبة ثم التخصصات التي تتميز بها كل جامعة، أيضا يشرح مكونات الوحدة التعليمية و قياسها.

يحدد هذا القرار توجيه أولويات الحوكمة البيداغوجية لطلبة الليسانس في ثلاثة مراحل:

ــ مرحلة التعرف على المبادئ الأولية للتخصصات.

ــ مرحلة التعمق و ترسيخ المعرفة.

ــ مرحلة التخصص: تكسب الطالب معارف حول التخصص.

لا يكفي شرح عملية تنظيم و تلقين المعرفة، بل ينص القرار على ضرورة مراقبة المعارف بتقييم الطالب.

➢ ــقرار رقم 714 مؤرخ في 03 نوفمبر 2011: كيفيات الترتيب

يوضح القرار كيفية ترتيب الطلبة و شرح بالتفصيل حساب معدل الترتيب المتضمن لمعدلات السداسيات لتقييم الطلبة.

ملاحظة: تحمل هذه القرارات جزء من الحوكمة البيداغوجية المتعلق بالمشاركة في لجان المداولات و تحديد الأولويات لطلبة الليسانس. و تركز على التسيير في تنظيم العمل البيداغوجي.

نستنتج أن الحوكمة البيداغوجية موجه بقرارات تنظم العملية التعليمية وفق إجراءات إدارية، من تسجيل الطلبة حتى تقييم أعمالهم و ترتيبهم، و شرح تفاصيل التكوين.

خلاصة:

تسعى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي الجزائري لرقي الجامعة رغم ما تواجهه من تحديات أمام سوق العمل أو جودة التكوين العالي؛ من خلال الاصلاحات الهادفة إلى هيكلة جديدة للتعليم و تنظيمه وفق نظام LMD.

من جهة، توجه الوزارة حوكمة الجامعة على المستوى الإداري و البيداغوجي بمجموع قوانين و قرارات تضبط سيرورة العمل، لكن مضمون العملية التعليمية يظل مرهون بأداء الفاعلين (الأستاذ ـــــ الطالب). لذا نريد التعرف على جانب آخر يبرز توجيه الحوكمة لتنمية الموارد البشرية و حتى سلوك الموارد البشرية اتجاه دعم الحوكمة. من خلال دراسة ميدانية تهدف إلى الممارسات الفعلية للحوكمة مع الموارد البشرية و التأثير المتبادل بينهما.

الفصل الثاني

شبكة العلاقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية

تمهيد:

بينا واقع علاقة الجامعة الجزائرية بسوق العمل و تحدياتها و طبيعة حوكمتها المضبوطة بمجموع القوانين، التعليمات و القرارات الوزارية على المستوى الإداري و البيداغوجي. يعمل

الايطار القانوني على مراعاة المصلحة العامة (التكوين العالي و البحث العلمي)، مع المحافظة على رضا و مصلحة الأطراف الفاعلة:

ـــ يمنح التعليم و الاقامة الجامعية للطلبة بالمجان، لتحقيق المساواة و العدالة في التعليم و تنميتهم من أجل خدمة البيئة الاقتصادية و الاجتماعية.

ـــ تطوير كفاءة الأساتذة من خلال (التكوين و التربصات، العمل الجماعي في مشاريع البحث).

ـــ ضبط تسير الإدراة بالقوانين و القرارت الوزارية؛ إضافة إلى نمط الإدارة الشوري وفق مجالس (مجلس الرئاسة، مجلس الكلية، و المجلس العلمي) بغية تحقيق الشفافية و المصداقية.

غاية الحوكمة توجيه كافة الأطراف نحو المصلحة العامة (تتضمن تنمية الطالب و تطوير كفاءة الأستاذ إلى جانب البحث العلمي). وجهنا الدراسة في هذا الفصل نحو وصف تأثير الحوكمة على تنمية الموارد البشرية، ثم التأثير العكسي للموارد البشرية على الحوكمة. بالاعتماد على دراسة ميدانية لعينة من الجامعات الجزائرية.

يتضمن الفصل ثلاثة مباحث:

ـــ أسس الدراسة الميدانية

ـــ محددات حوكمة التعليم العالي و تأثيرها على تنمية الموارد البشرية.

ـــ محددات تنمية الموارد البشرية و تأثيرها على الحوكمة.

I. الأسس الدراسة الميدانية:

قبل دراستنا الميدانية للتأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية، نحتاج إلى شرح أسس الدراسة و التقنيات المعتمدة في تحقيقها. كانت البداية بتحديد نموذج الدراسة و شرح تركيبته اعتمادا على محددات كل من الحوكمة و تنمية الموارد البشرية. ساعدنا النموذج في تحديد مؤشرات الفرضيات. كذلك نعرف العينة المختارة و نحدد حجمها، ثم نشرح الأدوات المستعملة في جمع المعلومات.

1.I) بناء نموذج الدراسة:

ركزنا عند اعدادنا للنموذج إلى اظهار علاقة التبادل بين محددات الحوكمة و محددات تنمية الموارد البشرية. تظهر علاقة التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية في الجدولين:

تنمية قدرات الطالب / الحوكمة	الجانب المعرفي للطالب و مبادرته 1	الجانب السلوكي (فن المعاملة) 2
الشفافية في المعاملات **A**	A ⟺ 1	A ⟺ 2
المشاركة و تحديد المسؤولية**B**	B ⟺ 1	B ⟺ 2
الثقة **C**	C ⟺ 1	C ⟺ 2
النظام **D**	D ⟺ 1	D ⟺ 2

الجدول5: التفاعل بين الحوكمة و تنمية قدرات الطالب

المصدر: من إعداد الطالبة

أداء الأستاذ / الحوكمة	الأهداف **1**	علاقة المشاركة **2**
الشفافية في المعاملات **E**	E ⟺ 1	E ⟺ 2
الثقة و التعاون **F**	F ⟺ 1	F ⟺ 2
النظام **G**	G ⟺ 1	G ⟺ 2

الجدول 6: التفاعل بين الحوكمة و أداء الأستاذ

المصدر: من إعداد الطالبة

طبيعة هذا النموذج تحتاج لتحليل بنيوي و وظيفي من أجل دراسة التركيب بين محددات الحوكمة و تنمية الموارد البشرية. المتغيرات لا تسمح باستخدام علاقة تابع و مستقل لعدم القدرة على إظهار العلاقة الدالية بين المجموعتين، يعود ذلك للأسباب التالية:

أولا: أـــسباب متعلقة بقياس المتغيرات

ـــ لا يمكن القياس الكمي للمتغيرات الشفافية، الثقة و السلوك.

ثانيا: أسباب متعلقة بتحديد العلاقة الدالية

في الواقع لدينا تفاعل بين المتغيرات بدلا من العلاقة الدالية حيث يكون لكل عنصر من مجموعة الانطلاق صورة لا أكثر في مجموعة الوصول.

ثالثا: لدينا أثر رجعي بين المتغيرات بدلا من التمييز بين المتغيرات المستقلة و المتغيرات التابعة.

I. 2). التذكير بالفرضيات و بناء المؤشرات:

2).1. الجزء الأول:

كيف تؤثر الحوكمة في تنمية الموارد البشرية؟

1. الفرضيات:

ـــ نفترض أن هناك تأثير على تنمية قدرات الطالب.

ـــ نفترض تأثيرا آخر على مستوى توجيه أداء الأستاذ.

ـــ تفترض كذلك تأثير الحوكمة على مرونة التعليمات و القوانين.

ـــ نفترض تأثير الحوكمة على تجهيز الأطراف الفاعلة.

2. تحديد المؤشرات:

نحدد المؤشرات من خلال التعرف على تأثير محددات الحوكمة على تنمية الجانب المعرفي و السلوكي للطالب و مبادرته؛ و تأثيرها كذلك على أداء الأستاذ. تساعدنا المؤشرات في تفسير الفرضيات. لاحظ الجدولين:

تنمية قدرات الطالب / الحوكمة	الجانب المعرفي للطالب و مبادرته **1**	الجانب السلوكي (فن المعاملة) **2**
الشفافية في المعاملات **A**	A ← 1	A ← 2
المشاركة و تحديد المسؤولية**B**	B ← 1	B ← 2
الثقة **C**	C ← 1	C ← 2
النظام **D**	D ← 1	D ← 2

الجدول7: تأثير محددات الحوكمة على تنمية الجانب المعرفي و السلوكي للطالب

المصدر: من إعداد الطالبة

أداء الأستاذ / الحوكمة	الأهداف1	علاقة المشاركة 2
الشفافية في المعاملات **E**	E ← 1	E ← 2
الثقة و التعاون **F**	F ← 1	F ← 2
النظام **G**	G ← 1	G ← 2

الجدول 8: تأثير محددات الحوكمة على أداء الأستاذ ـــ

المصدر: من إعداد الطالبة

نستخلص المؤشرات من الجدولين، على النحو التالي:

- **الفرضية الأولى:** تأثير الحوكمة على تنمية قدرات الطالب.

مؤشرات الفرضية الأولى:

ـــ رضا الطالب عن تشجيع الأستاذ له (C ← 2).

ـــ اعتماد العمل الجماعي في العملية التعليمية (B ← 1) .

ـــ تقييم العمل الجماعي للطلبة (D ← 1).

ـــ نظرة الطالب للعدالة في تقييم لأداءه (D ← 2).

ـــ إشراك نظام المكتبة للطالب (B ← 1).

ـ تأثير التنظيمات الطلابية على الطلبة (D ← 1).

➢ **الفرضية الثانية:** تأثير الحوكمة على توجيه أداء الأستاذ.

مؤشرات الفرضية الثانية:

ـ إشراك الأساتذة في تحديد أهداف الكلية (F ← 1).

ـ خدمة النظام لأهداف الأساتذة (G ← 1).

ـ تشجيع النظام للعمل الجماعي (G ← 2).

➢ **الفرضية الثالثة:** تأثير الحوكمة على تجهيز الأطراف الفاعلة.

مؤشرات الفرضية الثالثة:

ـ رضا الطالب حول تجهيزات المكتبة (D ← 1).

ـ نوعية المعاملات بين الطلبة و المكتبة (A ← 2).

ـ إعلان الكلية عن أهدافها للطلبة (A ← 1).

ـ شفافية المعلومات و الإعلان عن للأساتذة (E ← 1) .

ـ الاتفاق حول المنهج و الأهداف (G ← 1).

ـ خدمة المكتبة للأساتذة (G ← 1).

الفرضية الرابعة:. تأثير الحوكمة على مرونة التعليمات و القوانين.

مؤشر الفرضية الرابعة:

ـ الاتفاق حول وضوح التعليمات الوزارية (E ← 2).

2).2. الجزء الثاني:

كيف يؤثر المورد البشري في توجيه الحوكمة؟

1. الفرضيات:

ـ نفترض أن التأثير يظهر في سلوك الطالب اتجاه الحوكمة التعليمية.

ـ نفترض أن التأثير يبرز في الايطار المعرفي و الادراكي للطالب اتجاه الحوكمة التعليمية.

ـ كما نفترض تأثير أداء الأستاذ على باقي الأطراف الفاعلة.

ـ نفترض تأثير معاملات الموظفين على باقي الأطراف الفاعلة.

2. تحديد المؤشرات:

نحدد مؤشرات فرضيات الجزء الثاني من خلال التعرف على تأثير (الجانب المعرفي و السلوكي للطالب و مبادرته، و تأثير أداء الأستاذ) على نظام الحوكمة. أنظر الجدولين:

تنمية قدرات الطالب / الحوكمة	الجانب المعرفي للطالب و مبادرته 1	الجانب السلوكي (فن المعاملة) 2
الشفافية في المعاملات **A**	A ⟶ 1	A ⟶ 2
المشاركة و تحديد المسؤولية **B**	B ⟶ 1	B ⟶ 2
الثقة **C**	C ⟶ 1	C ⟶ 2
النظام **D**	D ⟶ 1	D ⟶ 2

الجدول 9: تأثير الجانب المعرفي و السلوكي للطالب على نظام الحوكمة ــ

المصدر: من إعداد الطالبة

أداء الأستاذ / الحوكمة	الأهداف 1	علاقة المشاركة 2
الشفافية في المعاملات**E**	E ⟶ 1	E ⟶ 2
الثقة و التعاون **F**	F ⟶ 1	F ⟶ 2
النظام **G**	G ⟶ 1	G ⟶ 2

الجدول 10: تأثير أداء الأستاذ على نظام الحوكمة ــ

المصدر: من إعداد الطالبة

نستخلص المؤشرات من الجدولين :

- **الفرضية الأولى:** يظهر التأثير في سلوك الطالب اتجاه الحوكمة التعليمية.

مؤشرات الفرضية الأولى:

ــ مشاركة الطالب لنظام المكتبة (B ⟶ 1).

ــ اندماج الطالب في النشاطات الطلابية (B ⟶ 1).

ــ تجاوب الطالب مع العملية التعليمية (C ⟶ 2).

- **الفرضية الثانية:** نفترض تأثير الجانب المعرفي و الادراكي للطالب على الحوكمة التعليمية.

مؤشرات الفرضية الثانية:

ـ مسؤولية الطالب إتجاه إندماجه في العملية التعليمية(C ⟶ 1) .

ـ اعتماد العمل الجماعي بين الطلبة (B ⟶ 1).

➢ **الفرضية الثالثة:** تأثير أداء الأستاذ على باقي الأطراف الفاعلة.

مؤشرات الفرضية الثالثة:

ـ اعتماد العمل الجماعي بين الأساتذة (F ⟶ 2).

ـ اعتماد العمل الجماعي بين الأساتذة و الطلبة(F ⟶ 2).

➢ **الفرضية الرابعة:** تأثير معاملات الموظفين على باقي الأطراف الفاعلة.

ـ نوعية معاملة الموظفين للطلبة(E ⟶ 2).

I. 3). تحديد العينة:

1. التعريف بنوع العينة:

اعتمدنا أثناء اختيارنا للعينة على العينة غير الاحتمالية Echantillon non probabiliste لعدم حصولنا على قائمة كل الطلبة و الأساتذة، حتى و إن توفرت فقدرتنا تظل محدودة أمام دراسة الأسرة الجامعية الهائلة من حيث الكم. ه ذا ما جنبنا اختيار العينة الاحتمالية Echantillon probabiliste.

من بين أنواع العينات غير الاحتمالية اخترنا العينة الملائمة Echantillonnage de convenance، التي تناسب امكانياتنا المالية و جهودنا، فكرنا في Méthode des quotas لكنها تجبرنا على دراسة مجموعة كبيرة من الجامعات، حتى و إن حاولنا حصرها على مستوى الغرب الجزائري، فإن العينة تظل كبيرة مقارنة بإمكانياتنا و الوقت المحدد.

إذن العينة الملائمة Echantillonnage de convenance كانت خيارنا الأمثل، لا تقيدنا بحجم العينة، و سمحت لنا بالتنوع في مناطق الجزائرية من الغرب (تلمسان، مستغانم، و سيدي بلعباس) إلى الجنوب الغربي (بشار) إلى الوسط (بليدة). رغم ادراكنا بامكانية فقدان ميزة تعميم النتائج، لكن كان بديلنا هو تجانس الجامعات الجزائرية الخاضعة لنظام موحد من وزارة التعليم العالي و غياب خوصصتها. دامت الدراسة الميدانية من 2011 حتى 2013. و استخدمنا للمعالجة الاحصائية ببرنامج SPSS.

2. حجم العينة:

- خصوصيات الجامعات المختارة:

الجامعات	المنطقة	العدد الاجمالي للأساتذة	العدد الاجمالي للطلبة
بليدة	الوسط	1693	8431
تلمسان	الغرب	1600	27000
بشار	الجنوب الغربي	559	9459
مستغانم	الغرب	1100	26000
سيدي بلعباس	الغرب	1207	32430

الجدول 11: خصوصيات الجامعة المختارة للدراسة الميدانية

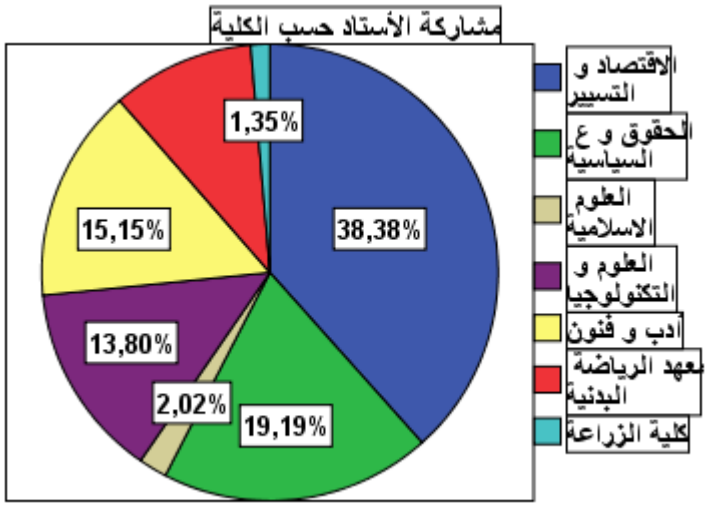
▪عدد العينة المختارة من الأساتذة:

1. الأساتذة حسب الجامعة:

اسم الجامعة

	Effectifs	Pourcentage
الجيلالي ليابس	55	18,5
أبو بكر بلقايد	68	22,9
بشار	91	30,6
عبد الحميد ابن باديس	64	21,5
سعد دحلب	19	6,4
Total	297	100,0

2. الأساتذة حسب الكلية:



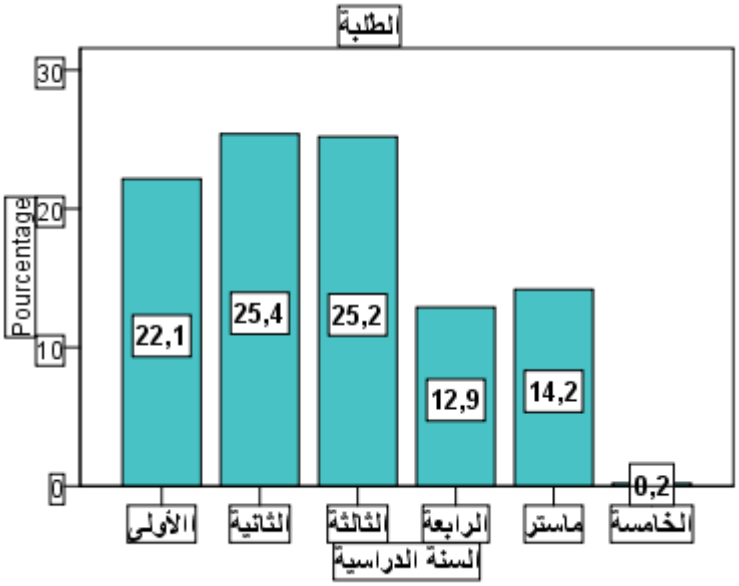
▪**عدد العينة المختارة من الطلبة:**

1. مشاركة الطلبة حسب الجامعة:

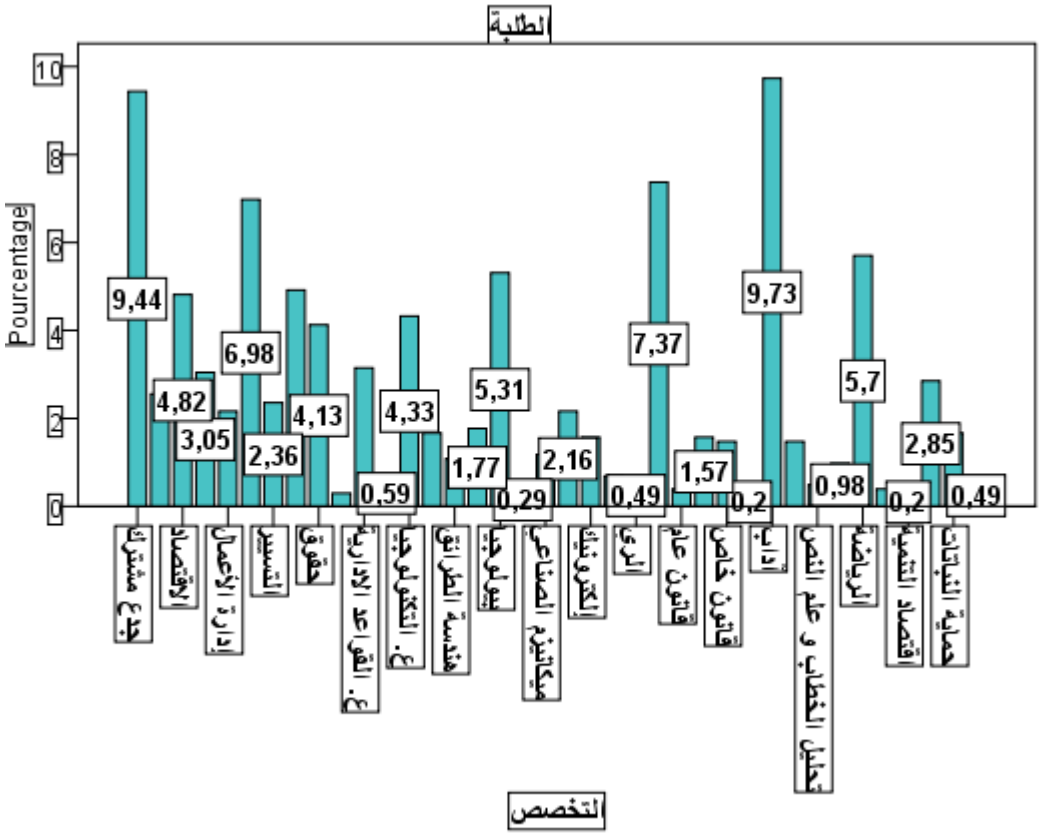
اسم الجامعة

	Effectifs	Pourcentage
الجيلالي ليابس	148	14,6
أبو بكر بلقايد	213	20,9
بشار	286	28,1
عبد الحميد ابن باديس	194	19,1
سعد دحلب	176	17,3
Total	1017	100,0

2. مشاركة الطلبة حسب السنة الدراسية:



3. الطلبة حسب التخصص:



4.I) التعريف بالتقنيات المستعملة:

اعتمدنا نوعين من التقنيات لجمـــع المعلومات. تتمثل في الاستمارة و المقابلة . وجهت المقابلات لبعض رؤساء الأقسام الذين قبلوا لقاءنا، أما الاستمارات فوجهت لعينة من الأساتذة و الطلبة مع تنوع الكليات.

1. الغاية من الإستمارة:

أ. محتوى إستمارة الطلبة: قسمت إلى جزئين:

الأول: أسئلة خاصة تهدف إلى إبراز التنوع في العينة من حيث الجنس، السنة، التخصص، الكلية و الجامعة. من أجل إعطاء للنتائج خاصية الشمولية.

الثاني: يهدف إلى تحديد التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية قدرات الطالب، تتمحور أسئلته حول التفاعل بين الأطراف في:

ـــ الحوكمة التعليمية (الأستاذ و الطالب).

ـــ حوكمة المكتبة (الطالب، المكتبة و الأستاذ).

ـــ حوكمة علاقة (التنظيمات الطلابية و الطلبة).

ـــ حوكمة (الإدارة و الطلبة).

ب. محتوى إستمارة الأساتذة: قسمت إلى جزئين:

الأول: أسئلة خاصة، تظهر كذلك تنوع العينة من حيث الأقدمية في التدريس، الكلية و الجامعة.

الثاني: يرتكز على التأثير المتبادل بين الحوكمة و توجيه أداء الأستاذ، يتضمن أسئلة حول التفاعل بين الأطراف في علاقة:

ـــ حوكمة (الإدارة و الأستاذ).

ـــ حوكمة (الأستاذ بزملائه الأساتذة) .

ـــ حوكمة (الأستاذ و الطلبة).

ـــ حوكمة (الأستاذ و المكتبة).

2. نموذج الاستمارة:

1.2. الخاصة بالطلبة:

II. الأسئلة الخاصة:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. السنة الدراسية:.....

3. التخصص:.....

4. الكلية:.....

5. الجامعة:.....

III. الأسئلة الخاصة بالتأثير المتبادل بين حوكمة و تنمية قدرات الطالب:

- علاقة المشاركة و الثقة بفن المعاملة:

1. هل أنت راض عن تشجيع الأستاذ لك على الاتصال؟

ـ راض ☐

ـ غير راض ☐

- علاقة الجانب المعرفي و المبادرة بالمشاركة:

2. هل من عادتك أن تسأل الأستاذ لما لا تفهم؟

ـ دائما ☐

ـ أحيانا ☐

ـ أبدا ☐

- علاقة فن المعاملة مع الثقة:

3. هل يرجع امتناعك لتأثير الأستاذ أم عدم مبادرتك؟

ـ مسؤولية الأستاذ غالبا ☐

ـ مسؤولية الطالب غالبا ☐

4. إلى أي عامل يرجع رفض الأستاذ للأسئلة؟

ـ الأستاذ يجهل الجواب ☐

ـ الأستاذ متعصب لأفكاره ☐

ـ الوقت لا يكفي لطرح الأسئلة ☐

5.إلى أي عامل ترجع قلة مبادرة الطالب؟

ـ القلق من ردة فعل الأستاذ المحرجة ☐

ـ الخشية من التنقيط ☐

ـ ضعف قدرة الطالب على الاتصال أمام الجماعة ☐

ـ لامبالاة الطالب ☐

- علاقة مبدأ المشاركة مع الجانب المعرفي:

6. كيف تقدم الأعمال الموجهة؟

ـ الأستاذ هو المقدم للأعمال الموجهة ☐

ـ العمل في شكل جماعات طلابية ☐

7.كيف تفضل أن تقدم الأعمال الموجهة؟

ـ العمل الفردي للطالب بتوجيه الأستاذ ☐

ـ العمل في جماعات طلابية بتوجيه الأستاذ ☐

- علاقة النظام بالجانب المعرفي:

8.على أي أساس يقيم الأستاذ الأعمال الموجهة؟

ـ الجهد الفردي للطالب ☐

ـ أداء الجماعة ☐

ـ مساهمة الطالب في جماعته ☐

- علاقة النظام و الشفافية مع فن المعاملة:

9. أين تجد العدالة في تقييم الأستاذ لك؟

ـ تقييم أوراق الامتحان ☐

ـ تقييم الأعمال الموجهة ☐

ـ لا توجد عدالة في التقييم ☐

10. هل تجد السهولة في إعادة التصحيح ؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

- علاقة النظام مع الجانب المعرفي:

11. هل أنت راض عن المراجع الموجودة في المكتبة مقارنة بالتنوع في المقاييس؟

ـ راض ☐

ـ غير راض ☐

12. هل تجد الكتب الموجودة في القائمة عند الطلب؟

ـ دائما ☐

ـ أحيانا ☐

ـ أبدا ☐

13. هل توفر المكتبة وسائل الحديثة للاتصال؟

ـ متوفرة ☐

ـ ناقصة ☐

ـ غير متوفرة ☐

14. هل أنت راض عن نظام الإعارة؟

ـ راض ☐

ـ غير راض ☐

- علاقة مبدأ المشاركة بالجانب المعرفي:

15. هل تشركك الإدارة المكتبية في عملية اختيار " شراء " الكتب؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

- علاقة المبادرة بمبدأ المشاركة:

16.هل قدمت اقتراح للمكتبة حول نظام الإعارة ؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

- علاقة مبدأ الشفافية في المعاملات بفن المعاملة:

17. هل وقع لك شجار مع عمال المكتبة؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

18. ما سبب الشجار؟

ـ عدم الاتفاق حول نظام الإعارة ☐

ـ أسلوب تواصل العمال معك ☐

19. هل تجد الاعانة من عمال المكتبة في البحث عن الكتب؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

- علاقة الجانب المعرفي و المبادرة بمبدأ المشاركة:

20. هل أنت راض عن التعاون و الاتصال بين الطلبة في القسم؟

ـ راض ☐

ـ غير راض ☐

21. هل بادرت باقتراح لتحسين التعاون و الاتصال بين الطلبة في القسم؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

22. هل تشترك مع زملائك في البحث عن المعرفة خارج القسم؟

ـ دائما ☐

ـ أحيانا ☐

ـ أبدا ☐

23. هل تشارك في نادي رياضي في الجامعة؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

24. هل تشارك في بناء أهداف التنظيمات الطلابية؟

ـ نعم ☐

ـــ لا ☐

25. هل أنت عضو في أحد التنظيمات الطلابية؟

ـــ نعم ☐

ـــ لا ☐

- علاقة مبدأ الشفافية بالجانب المعرفي:

26. هل تعلن التنظيمات الطلابية عن أهدافها في الساحة الجامعية؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

27. ما هي اهتمامات التنظيمات الطلابية؟

ـــ تحسين الاقامة الجامعية ☐

ـــ تحسين المكتبة الجامعية ☐

ـــ تشجيع التعارف و العمل الجماعي من خلال الأنشطة ☐

ـــ نشر القيم الأخلاقية ☐

ـــ توفير التربصات الميدانية في المؤسسات للطلاب ☐

ـــ حل مشاكل الطلبة ☐

ـــ لا تعرف ☐

28. هل أنت راض عن مهام التنظيمات الطلابية؟

ـــ راض ☐

ـــ غير راض ☐

- علاقة مبدأ الشفافية بالجانب المعرفي:

29. هل تعلن إدارة الكلية عن أهدافها؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

30. هل تجد السهولة في الحصول على المعلومات التي تحتاجها من الإدارة؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

- علاقة مبدأ الشفافية بفن المعاملة:

31. هل تتلقى المعاملة الحسنة أثناء التواصل مع عمال الإدارة؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

2.2. الخاصة بالأساتذة:

الأسئلة الخاصة:

1. ما هي أقدميتك في التدريس ؟
2. اسم الكلية:.....
3. اسم الجامعة:.....

I. الأسئلة الخاصة بالتأثير المتبادل لنظام الحوكمة بتوجيه أداء الأستاذ:

أ. علاقة الأستاذ بالإدارة:

- علاقة مبدأ الشفافية بالأهداف:

1. هل يعلن مجلس الرئاسة عن قراراته ؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

2. هل يعلن مجلس الكلية عن قراراته؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

3. هل يعلن المجلس العلمي عن قراراته؟

ـــ دائما ☐

ـــ أحيانا ☐

ـــ أبدا ☐

4. هل تعلن الكلية عن أهدافها ؟

ـــ نعم ☐

ـــ لا ☐

- علاقة مبدأ المشاركة بالأهداف:

5. تشركك الإدارة في تحديد أهداف الكلية؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

- علاقة مبدأ الشفافية مع المشاركة:

6. هل يؤول مسيري الكلية التعليمات و القواعد الوزارية بشكل واضح لك؟

ـ دائما ☐

ـ أحيانا ☐

ـ أبدا ☐

- علاقة النظام بالأهداف:

7. هل توفر الإدارة مركز للبحث العلمي؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

8. هل تجد السهولة في اللجوء لمركز البحث عند الحاجة؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

9. هل يوفر مركز البحث الوسائل الحديثة للإعلام و الاتصال؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

ـ ناقصة ☐

10. هل يوفر مركز البحث وسائل لنشر المقالات؟

ـ دائما ☐

ـ أحيانا ☐

ـ أبدا ☐

11. ما هي العراقيل التي تواجهها في نشر المقال؟

ـ عراقيل تخص المعاملات الإدارية ☐

ـ عراقيل حول قبول المقال ☐

ـ.....

.....

- علاقة النظام بالمشاركة:

12. هل تمنحك التعليمات الوزارية فرص للمشاركة في مشاريع البحث العلمي؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

13. في حالة لا، ما هي العراقيل التي تواجهها؟

1) .....

- علاقة المشاركة مع مبدأ التعاون و الثقة:

14. هل تشارك في مشروع بحث جماعي مع الأساتذة؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

- علاقة النظام مع الأهداف:

15. كيف تجد قرار دمج نظام LMD في التعليم العالي؟

ـ مقبول جدا ☐

ـ مقبول ☐

ـ غير مقبول ☐

16. ما هي العراقيل التي يواجهها نظام LMD ؟

ـ نقص وسائل الاتصال الحديثة ☐

ـ نقص الأساتذة المؤطرين ☐

ـ التطبيق الجزئي لنظام LMD ☐

ـ.....

ب. علاقة الأساتذة بالطلبة:

- علاقة المشاركة مع التعاون و الثقة:

17. هل تشارك في مشروع بحث جماعي مع الطلبة؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

18. هل تشجع في تدريسك الأعمال الجماعية بين الطلبة؟

ـ دائما ☐

ـ أحيانا ☐

ـ أبدا ☐

- علاقة الأهداف بالنظام:

19.على أي أساس تقيم الطالب؟

ـ الأداء الفردي للطالب ☐

ـ أداء الجماعة ☐

ـ أداء الطالب ضمن الجماعة ☐

ج. علاقة الأستاذ بالمكتبة:

- علاقة النظام مع الأهداف:

20. هل تشركك الإدارة المكتبية في عملية اختيار " شراء " الكتب؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

21. هل أنت راض عن نظام الإعارة؟

ـ نعم ☐

ـ لا ☐

21. هل توفر المكتبة الوسائل الحديثة للاتصال؟

ـ متوفرة ☐

ـ ناقصة ☐

ـ معدومة ☐

5.I) اختبار ثبات الاستمارة:

يمكن أحيانا اختبار ثبات الاستمارة باستخدام آلفا كرنباخ (Alpha Cranbach)، لكن نوعية الأسئلة في الاستمارة لا تسمح غالبا بتحقيق ه ذا الاختبار ، لا تخضع للشكل تسلسلي (Echelle). كذلك برز لنا هذا الشرط في اختبار الاستمارة وفق برنامج SPSS. مما يعطي محدودية استخدام العلاقات الاحصائية، لذا اعتمدنا على:

- الوصف العددي (Statistiques descriptives concernant les effectifs).
- دراسة العلاقة وفق (Khi deux) .
- تحليل التطابق (Analyse des correspondances).

II. محددات حوكمة التعليم العالي و تأثيرها على تنمية الموارد البشرية:

يحتاج التحليل البنيوي للتأثير المتبادل بين حوكمة التعليم العالي و تنمية الموارد البشرية إلى تفكيك العلاقة. ندرس أولا تأثير محددات الحوكمة على تنمية الموارد البشرية وفق مجموعة مؤشرات تجيب عن فرضيات الجزء الأول (كيف تؤثر الحوكمة في تنمية الموارد البشرية ؟). نقدم دراسة وصفية لهذا التأثير كمرحلة أولى لفهم العلاقة.

II.1) الجزء الأول:

كيف تؤثر الحوكمة في تنمية الموارد البشرية؟

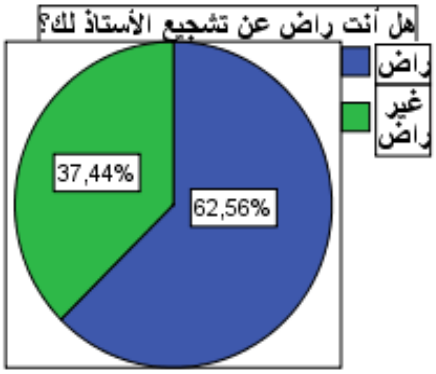
1. وصف الفرضية الأولى:

ـــ نفترض وجود تأثير على تنمية قدرات الطالب.

ندرس الفرضية، انطلاقا من وصف مؤشراتها:

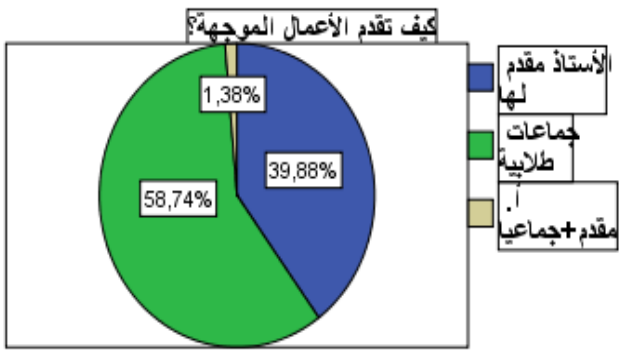
1. 1. وصف مؤشرات الفرضية الأولى:

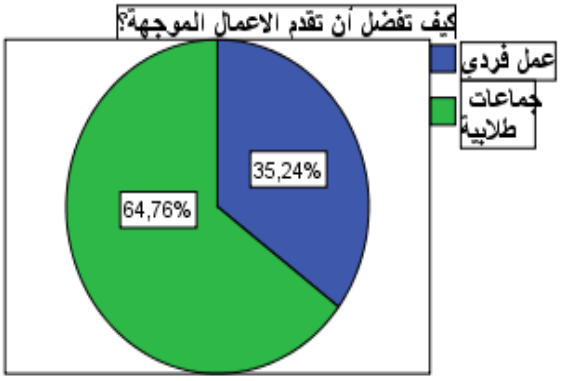
. رضا الطلبة عن تشجيع الأساتذة لهم (C ⟵ 2).



بين الشكل نسبة كبيرة من الطلبة راضين عن تشجيع الأساتذة لهم، هذا مؤشر أولي لبناء الثقة بين الأستاذ و الطالب. الثقة تحفز الطلبة على التفاعل في العملية التعليمية.

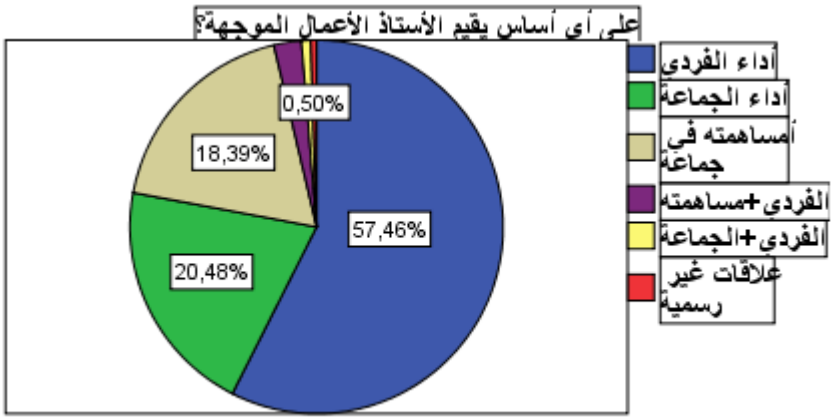
ـــ اعتماد العمل الجماعي في العملية التعليمية (B⟵ 1) .





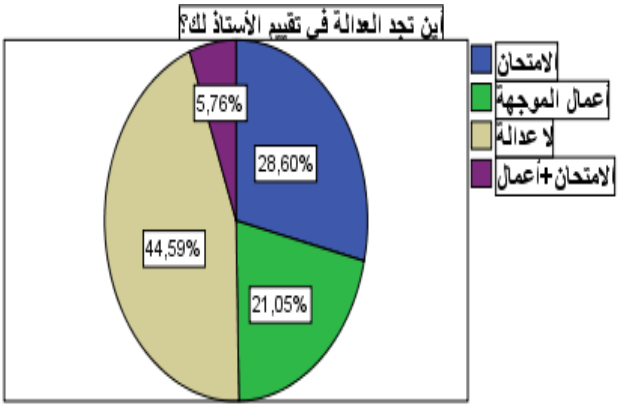
تقدم أغلب الأعمال الموجهة جماعيا 58,74 %، و نسبة معتبرة يذكرون أن الأستاذ هو المقدم لها 39,88 %. ه ذا ما يقابل رغبات الطلبة، نجد 64,76 % يفضلون الأعمال الجماعية و 35,24 % يفضلون الأعمال الفردية.

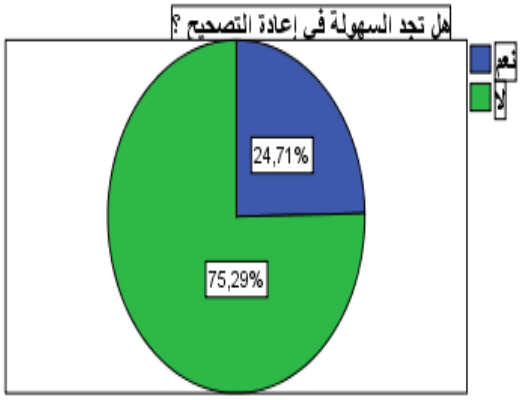
ـ تقييم العمل الجماعي للطلبة (D ← 1).



أغلب الطلبة يرجعون تقييم الأساتذة للعمل الفردي، و 20,48 % يقيمون العمل الجماعي و 18,39 % يقيمون أداء الفرد ضمن جماعته (شبيه بالتقييم الفردي).

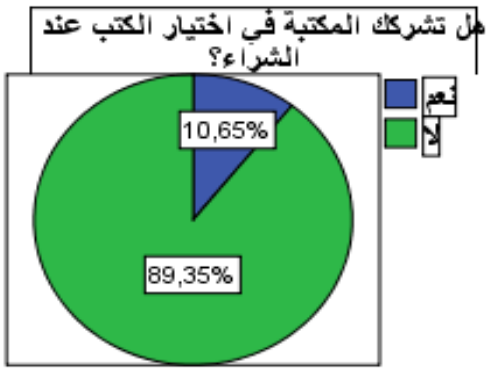
ـ نظرة الطالب للعدالة في تقييم لأداءه (D ← 2).





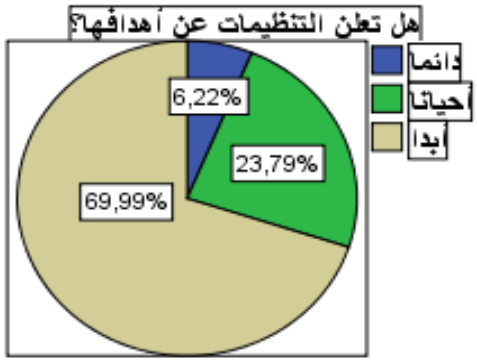
نلاحظ حكم الطلبة على مؤشر العدالة في التقييم: ما يقارب نصف الطلبة لا يجدون العدالة في تقييم الأساتذة. و 28,60 %، يحصرون عدالة التقييم في أوراق الامتحان دون الأعمال الموجهة أما 21,05 % يجدون العدالة في تقييم الأعمال الموجة فقط. بالمقابل نجد ربع الطلبة يتمكنون من إعادة التقييم عند الحاجة و ه ذه نسبة قليلة مقارنة بالنسبة التي تواجه الصعوبة في إعادة التصحيح.

ـ إشراك نظام المكتبة للطالب (B ⟵ 1).

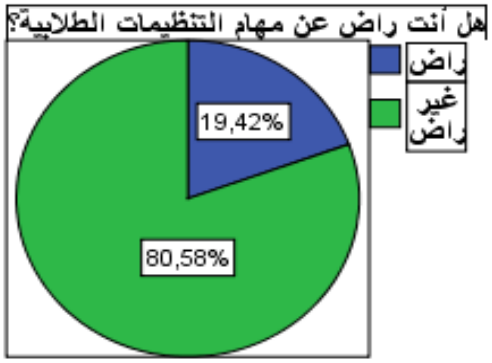


نسبة كبيرة لا تشارك في اختيار نوعية الكتب التي تشكل المخزون البيبيوغرافي للمكتبة، رغم أنهم المستخدمون لها. المكتبة لا تأخذ رغباتهم أو نظرتهم المعرفية في عين الاعتبار.

ـ تأثير التنظيمات الطلابية على الطلبة (D⟵ 2).



التنظيمات الطلابية غير مهتمة بتعزيز الشفافية و توضيح أهدافها للطلبة، نلاحظ قيامها ببعض النشاطات لكنها غير كافية لتطوير سلوك الطلبة.



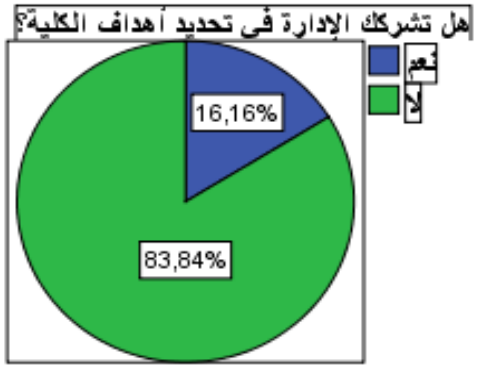
أغلب الطلبة غير راضين عن أعمال التنظيمات الطلابية، و حوالي 19,42 % راضين عن مهام التنظيمات.

2. وصف الفرضية الثانية:

نفترض التأثير على مستوى توجيه أداء الأستاذ.

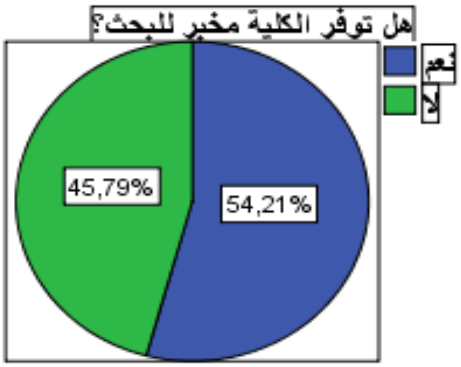
1.2.وصف مؤشرات الفرضية الثانية:

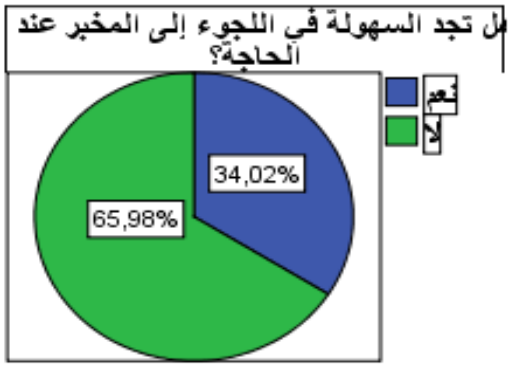
- إشراك الأساتذة في تحديد أهداف الكلية (F ⟵ 1).



تشرك إدارة الكلية الأقلية من الأساتذة في تحديد أهدافها، تصل نسبتهم 16,16 %.

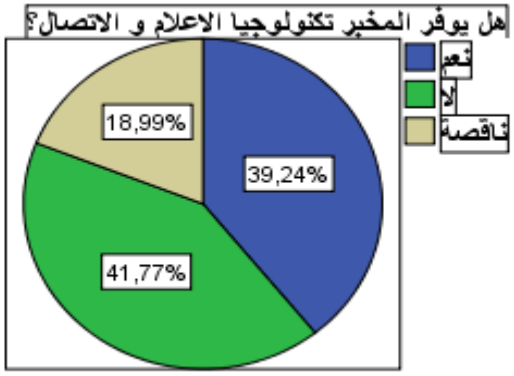
ـــ خدمة النظام لأهداف الأساتذة (G ←——— 1).

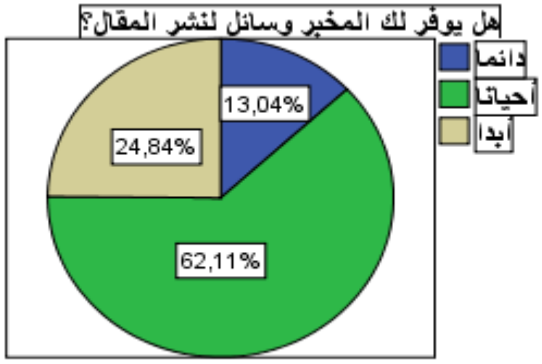




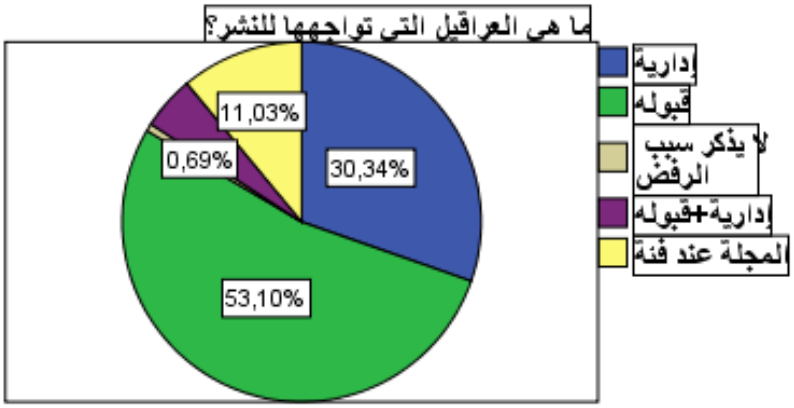
نلاحظ تقريبا نصف الأساتذة لا يجدون مخبر للبحث العلمي، ەذا مؤشر سلبي لجودة خدمة نظام الإدارة في تطوير أداء الأساتذة. و حتى بتوفر المخبر نجد 34,02 % من يستخدمونه.

عزلنا الأجوبة عند المعالجة ب SPSS و استخدمنا فقط: العينة من الأساتذة التي أقرت بوجود المخبر 54,21 % من أجل مواصلة التحليل، لاحظ الأجوبة:



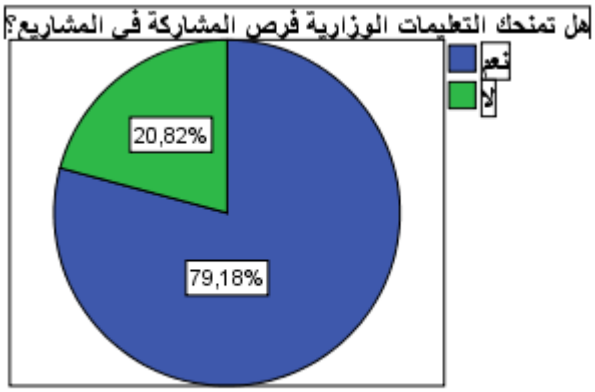


نلاحظ نقص في تجهيزات المخابر، مقارنة بالنسبة المعبرة عن كفاية التجهيزات تصل نسبتهم إلى 39,24 %. و الأقلية من الأساتذة الذين يدعمهم المخبر في نشر مقالاتهم 13,04 %. تدل النسب عن التقصير في تجهيز الأستاذ.

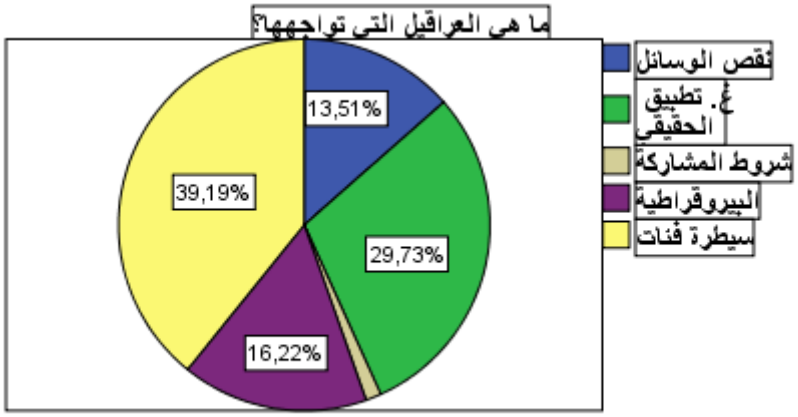


أهم العراقيل التي يواجهها الأساتذة في نشرهم للمقالات هو قبولها و العراقيل الإدارية . و 11,03 % يرون أن المجلات محصورة لدى فئة من الأساتذة، لعل ه ذا هو السبب رفض المقالات، أم قد يرجع لجوانب معرفية.

ـ تشجيع النظام للعمل الجماعي (G ← 2).



تعبر النسبة (79,18%) عن منح للأساتذة فرص المشاركة في مشاريع البحث، لكن في الواقع يواجهون العراقيل في المشاركة الفعلية:



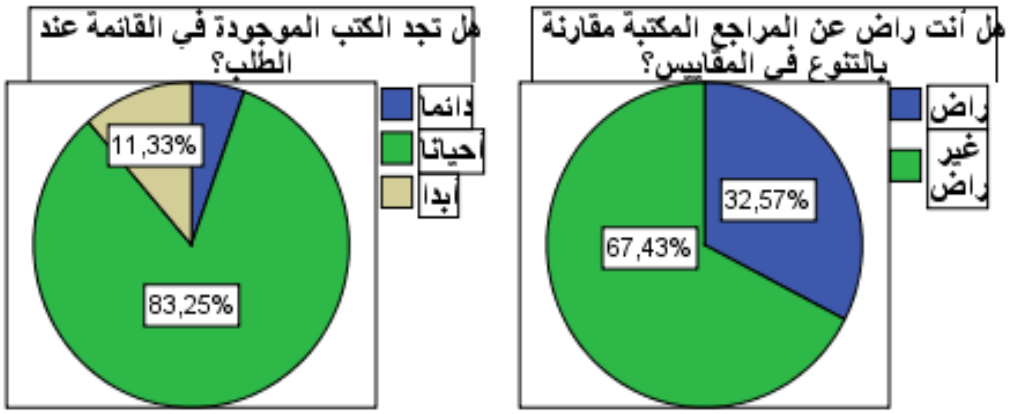
أعلى نسبة ترجع السبب في سيطرة فئات من الأساتذة على المشاريع، تليها نسبة التطبيق غير الحقيقي لهذه التعليمات، ثم البيروقراطية في المعاملات الإدارية.

3. وصف الفرضية الثالثة:

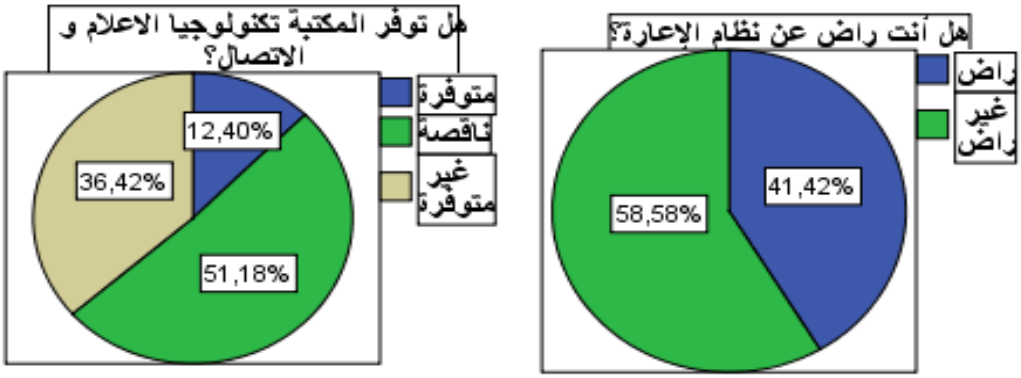
ـ نفترض تأثير الحوكمة على تجهيز الأطراف الفاعلة.

1.3.وصف مؤشرات الفرضية الثالثة:

ـ رضا الطالب حول تجهيزات المكتبة (D ⟵ 1).

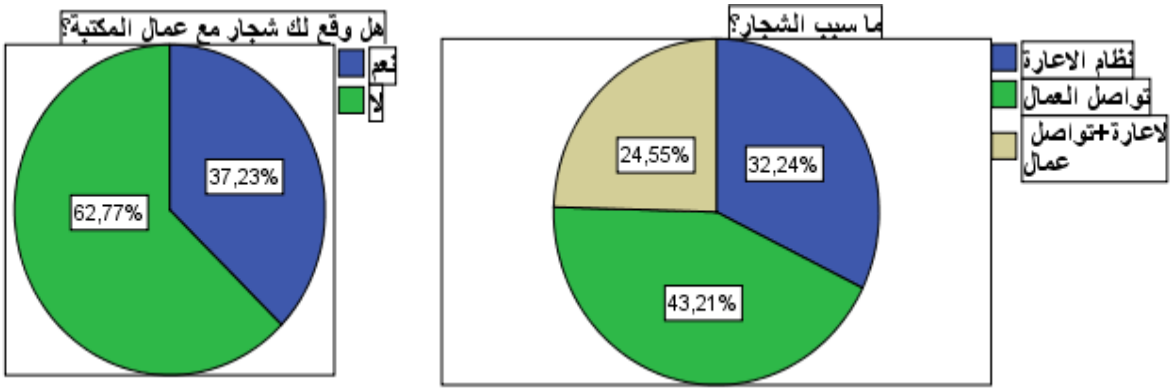


أغلب الطلبة غير راضين عن مراجع المكتبة مقارنة بالمقاييس. و نسبة كبيرة 94,58 % تجد صعوبة في الحصول على الكتب المتوفرة في القائمة عند الحاجة. قد يرجع ذلك إلى عدم مرونة نظام الإعارة، أو نقص في النسخ.

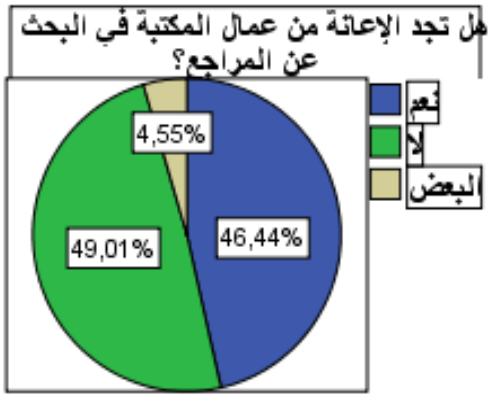


فيما يخص توفير المكتبة لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال، يرى نصف الطلبة نقص في ه ذه التجهيزات و نسبة معتبرة تصل إلى 36,42 % تعبر عن انعدامها. و ما يفوق نصف الطلبة غير راضين عن نظام الإعارة.

ـ نوعية المعاملات بين الطالب و المكتبة (A ←— 2).

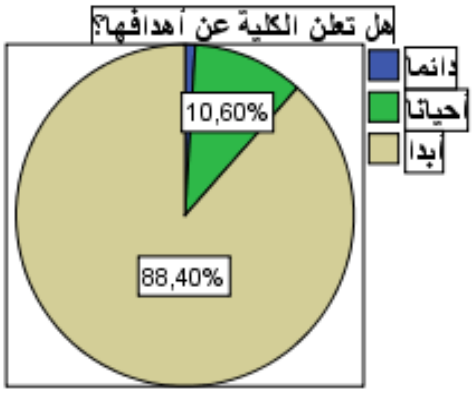


تعبر النسب عن الجانب العلاقاتي بين الطلبة و عمال المكتبة، 37,23 % من الطلبة وقع لهم شجار مع العمال، تختلف أسباب ذلك: أعلى نسبة ترجع السبب لتواصل العمال معهم، ثم نظام الإعارة.



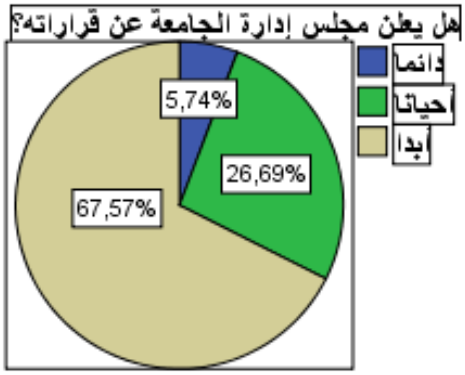
نلاحظ تقارب النسب بين الطلبة المختلفة أراءهم، منهم من يجد المساعدة و آخرين العكس.

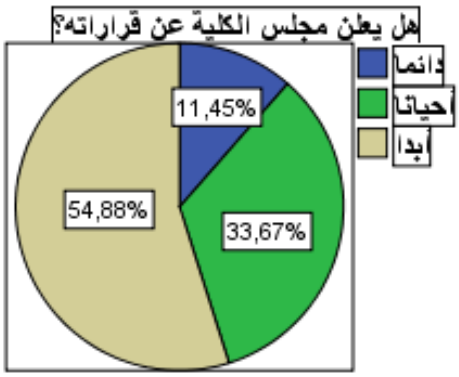
ـ إعلان الكلية عن الأهداف للطلبة (A ←— 1).



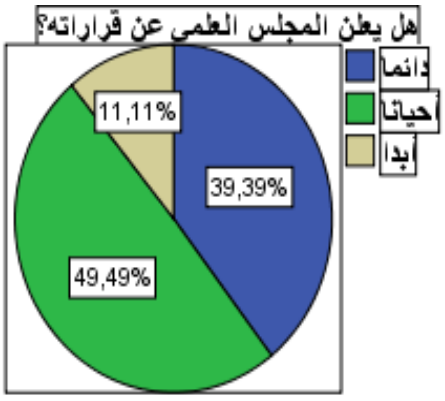
أغلب الطلبة يذكرون أن الكلية لا تعلن عن أهدافها، و نسبة قليلة تصل إلى 10,60 % يذكرون أن الإعلان عن الأهداف يكون أحيانا، النسب غير مرضية.

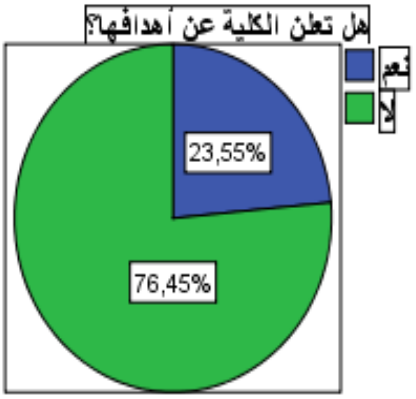
ـــ شفافية المعلومات و الاعلان عن الأهداف للأساتذة (E ←—— 1) .





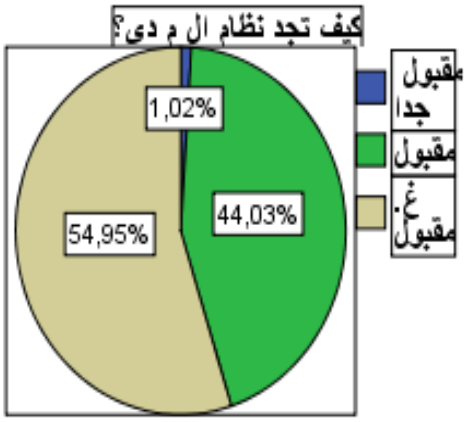
نلاحظ نسبة كبيرة من الأساتذة يذكرون أن مجلس إدارة الجامعة (مجلس الرئاسة) لا يعلن عن قراراته، و حتى النسبة التي تقول أحيانا غير مرضية. أيضا مجلس الكلية يحمل تقريبا نفس الملاحظة.



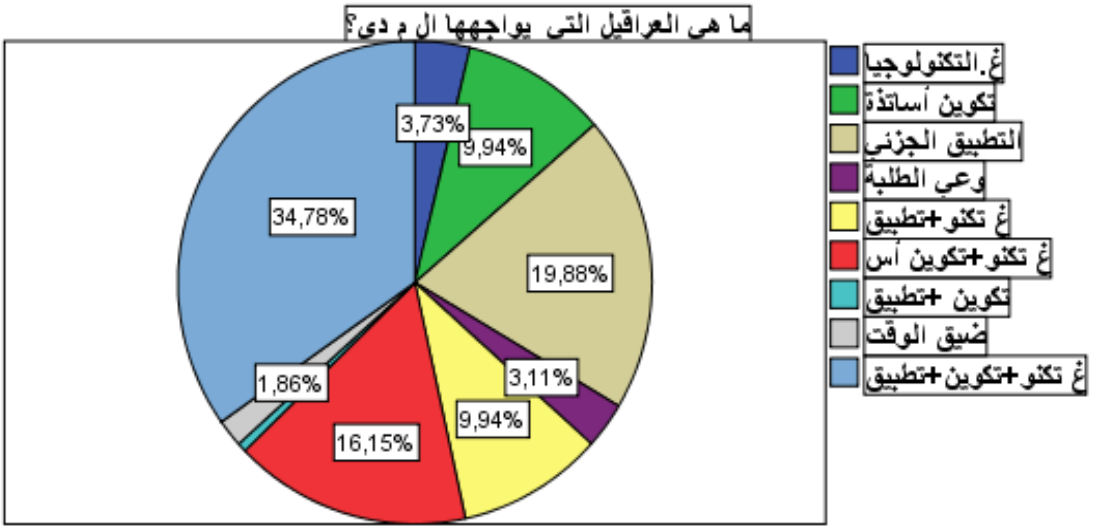


تبين النسب أن المجلس العلمي يعلن عن قراراته بخلاف مجلس إدارة الجامعة و مجلس الكلية. لكن نرجع إلى الأهداف العامة للكليات هي غير معلنة للأساتذة، نلاحظ نسبة قليلة 23,55 % التي تعلم بالأهداف.

ـ الاتفاق حول المنهج و الأهداف (G ⟵ 1).

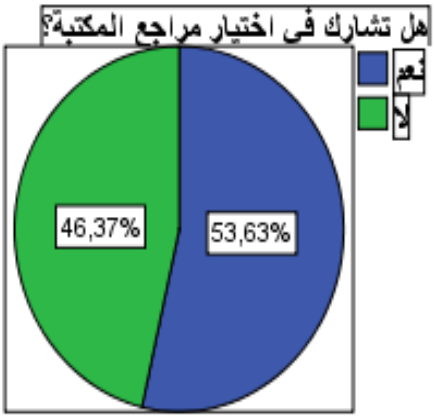


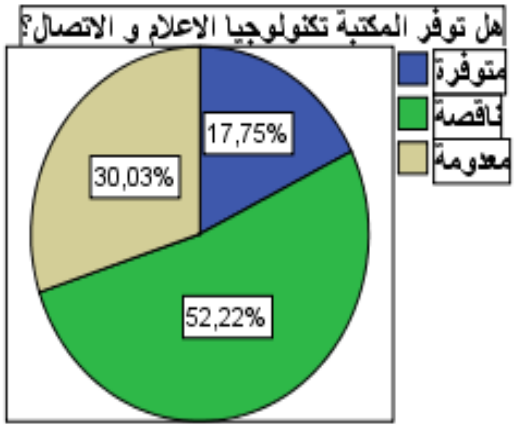
نلاحظ تقارب النسب بين الأساتذة القابلين لنظام LMD و الرافضين له، تصل نسبة الرافضين ل54,95 %. نواصل دراسة أسباب رفض هذه العينة ل LMD :



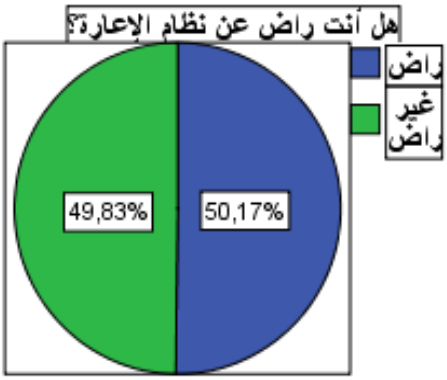
يبين الشكل أن التطبيق الجزئي، نقص تكنولوجيا الاعلام و الاتصال و نقص تكوين الأساتذة في التخصصات من أهم عوائق نظام LMD، حتى باقي النسب تتعلق بهذه العوائق الثلاثة مع التفاوت.

ـ خدمة المكتبة للأساتذة (G ⟵ 1).





تشرك المكتبة الأساتذة في عملية اقتناء الكتب، تصل نسبتهم 53,63 % و النسبة الأخرى 46,37 % لا تشارك ، قد ترجع لعدم المبادرتهم في ذلك . لكن تظل المكتبة ناقصة من حيث التجهيزات.



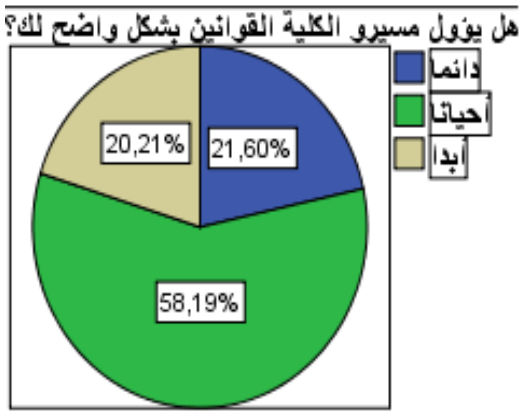
نصف الأساتذة راضين عن نظام الإعارة و نصف الآخر غير راض، ەذه النسب غير مرضية لا تخدم بحث الأستاذ.

4.وصف الفرضية الرابعة:

ـــ تفترض كذلك تأثير الحوكمة على مرونة التعليمات و القوانين.

1.4.وصف مؤشرات الفرضية الرابعة :

ـــ الاتفاق حول وضوح التعليمات الوزارية (E ← 2).



نلاحظ وضوح و فهم التعليمات الوزارية بين مسير ي الكلية و الأساتذة غير مرضي، نجد 21,60 % من الأساتذة لا يجدون الصعوبة في الوضوح و الفهم المشترك للتعليمات.

IV. محددات الموارد البشرية وتأثيرها على الحوكمة :

نواصل في دراسة علاقة التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية، لكن بالتركيز على التأثير العكسي للموارد البشرية على الحوكمة. نعتمد أيضا على دراسة وصفية لفرضيات الجزء الثاني(كيف تؤثر الموارد البشرية في الحوكمة؟). نعمل على وصف المؤشرات ليسهل علينا تفسير العلاقات.

1.III) الجزء الثاني:

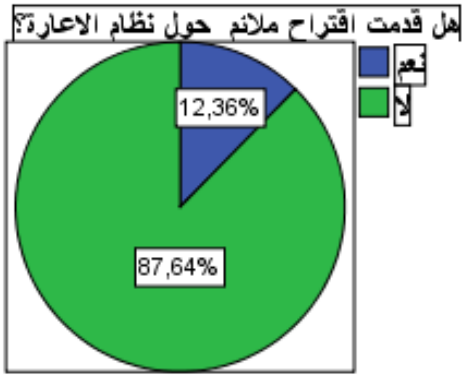
كيف يؤثر المورد البشري في توجيه الحوكمة؟

1.وصف الفرضية الأولى:

ـــ نفترض أن التأثير يظهر في سلوك الطالب اتجاه الحوكمة التعليمية.

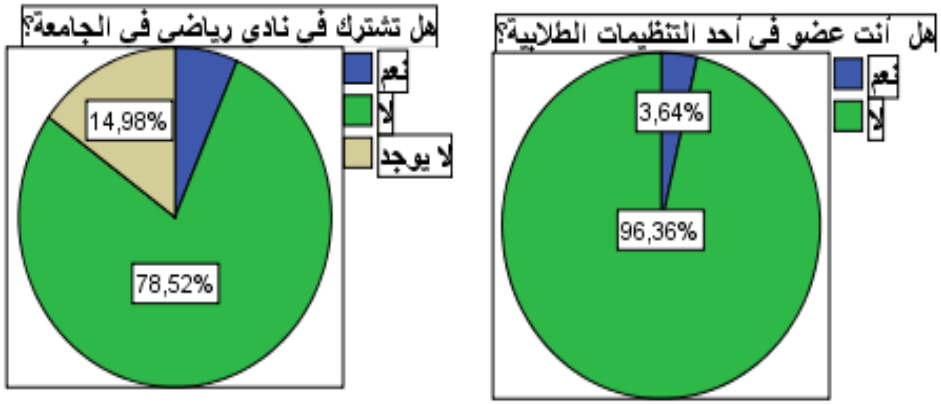
1.1.وصف مؤشرات الفرضية الأولى:

ـــ مشاركة الطالب لنظام المكتبة (B ——— 1) .

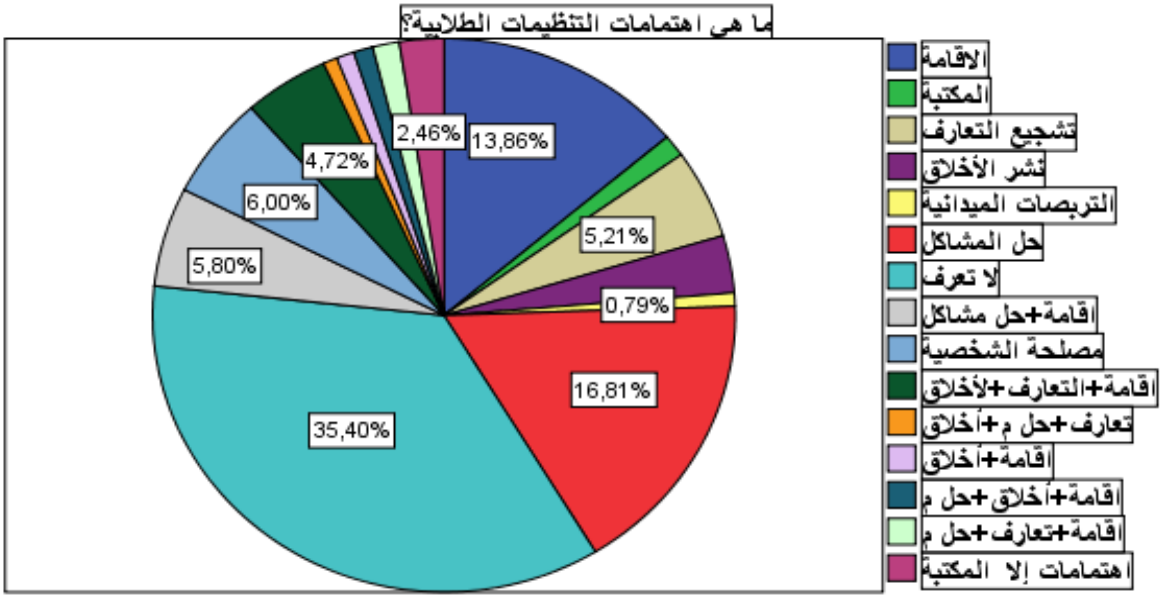


غالبية الطلبة لا يتميزون بسلوك المبادرة لإيجاد الحلول بغية تحسين وضعيتهم غير المرضية مع المكتبة.

ـــ اندماج الطالب في النشاطات الطلابية (B ـــــــ 2).

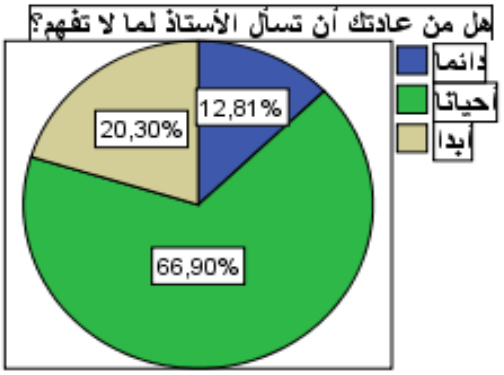


يبين الشكلين شبه إنعدام علاقة الطلبة بالنشاطات الطلابية، مما يدل على غياب ثقافة تأسيس علاقات طلابية تخدم مصلحة تكوينهم من الناحية المعرفية و السلوكية، لما ذا ه ذة اللامبالاة من الطلبة اتجاه النشاطات الطلابية؟ من ناحية أخرى نتعرف على دور التنظيمات الطلابية كونها الموجه لهذا السلوك من خلال إهتماماتها، لاحظ الشكل التالي:



نلاحظ أن معظم الطلبة ليس لهم علم باهتمامات التنظيمات الطلابية، لكن الدور البارز ل ها هو: حل المشاكل، و الاهتمام بالإقامة الجامعية.

ـ تجاوب الطالب مع العملية التعليمية(A ⟶ 2).



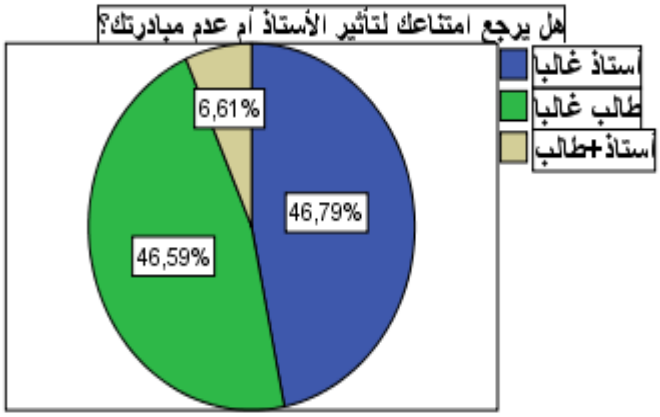
نلاحظ : نتائج غير مرضية، نسبة قليلة تسأل الأساتذة في حالة عدم الفهم، ه ذا يعبر عن سلبية سلوك الطالب اتجاه اكتساب المعرفة، و أنه غير فاعل في العملية التعليمية.

2. وصف الفرضية الثانية:

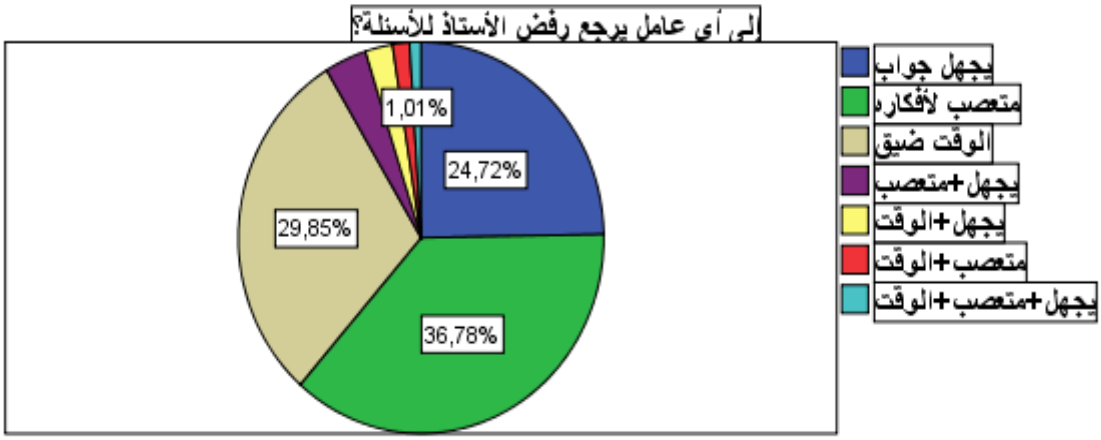
ـ نفترض أن التأثير يبرز في االجانب المعرفي و الادراكي للطالب اتجاه الحوكمة التعليمية.

1.2.وصف مؤشر الفرضية الثانية:

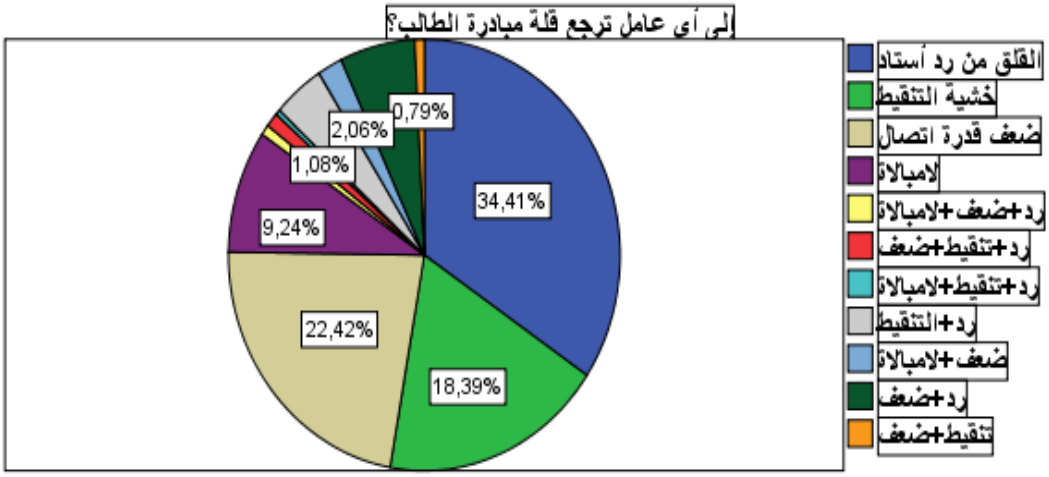
ـ مسؤولية الطالب إتجاه إندماجه في العملية التعليمية (C ⟶ 1).



كلا السببين (الأستاذ غاليا، الطالب غالبا) لهما نفس الأهمية في التأثير على سلبية سلوك الطالب اتجاه إندماجه في العملية التعليمية.



يبين الشكل نظرة الطالب لسبب رفض الأساتذة للأسئلة، أعلى نسبة كانت لتمسكهم بأفكارهم، ثم تليها الوقت الضيق، و بعدها تأتي نسبة عدم معرفتهم للأجوبة.



سبب ضعف مبادر الطالب في طرح الأسئلة حسب الأولوية كالتالي:

ـــ القلق من ردة الأستاذ المحرجة.

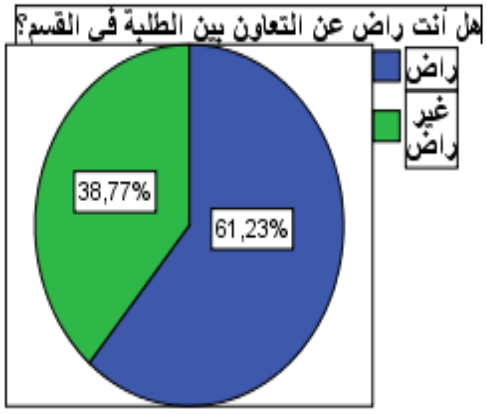
ـــ ضعف قدرة قدرته على الاتصال.

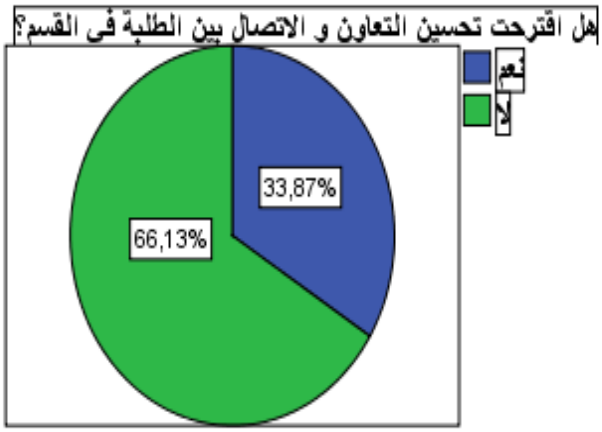
ـــ الخشية من التنقيط.

ـــ اللامبالاة.

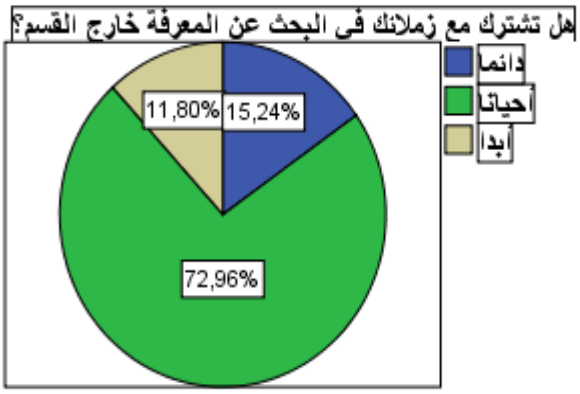
تظهر النتائج سلوك الطلبة السلبي اتجاه التفاعل مع العملية التعليمية ، الناتج أساسا لشخصيتهم المترددة و ضعف قدرتهم على التواصل. كيف لطلاب جامعين يعانون من اشكالية التواصل؟ كيف ستؤهل الجامعة هؤلاء الطلاب من الناحية السلوكية و تجعلهم اطارات يخدموا حياتهم المهنية بشكل ايجابي؟

ـــ اعتماد العمل الجماعي بين الطلبة (B ـــــ 1).





نلاحظ أن أغلب الطلبة راضين عن التعاون فيما بينهم، و تظل فئة معتبرة ترى ه ذا التعاون غير كافي. بالمقابل نجد أغلب الطلبة لا يهتمون بتطوير التعاون و الاتصال مع زملائهم.



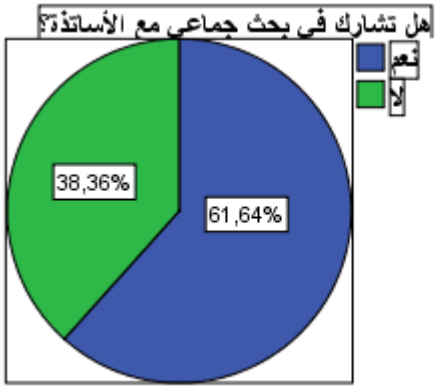
تظهر النتائج قلة قابلية الطلبة نحو الاشتراك في البحث عن المعرفة جماعيا خارج القسم، مما يبرز ضعف دافعية الطلبة للبحث عن المعارف جماعيا.

3. وصف الفرضية الثالثة:

ـ نفترض تأثير أداء الأستاذ على باقي الأطراف الفاعلة.

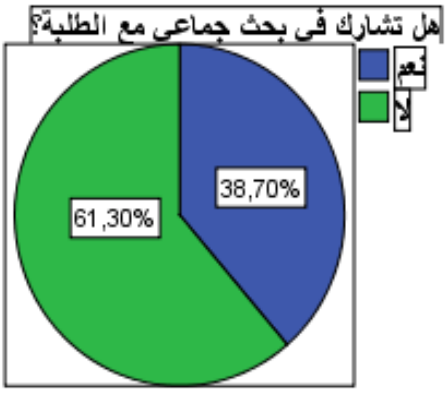
1.3.وصف مؤشرات الفرضية الثالثة :

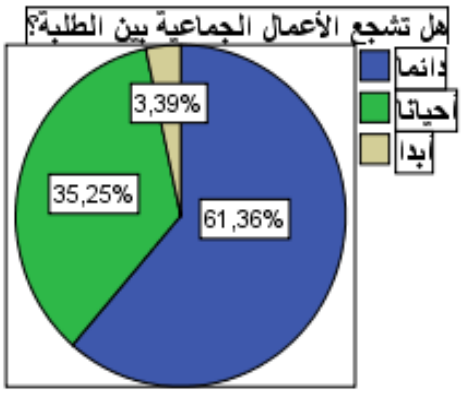
ـ اعتماد العمل الجماعي بين الأساتذة (F ⟶ 2) .



نلاحظ نسبة معتبرة من الأساتذة يشتركون في الأبحاث الجماعية، يبين هذا مؤشر قابليتهم للتعاون و تبادل المعارف.

ـ اعتماد العمل الجماعي بين الأساتذة و الطلبة (F ⟶ 2).





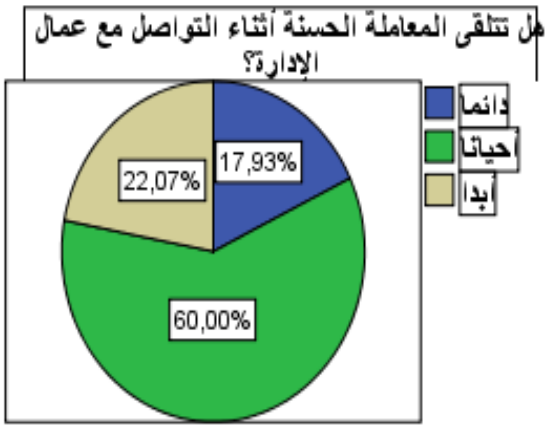
يبين الشكل: الاشتراك بين الأساتذة و الطلبة في بحث جماعي ضعيف، وجوده يكون في ايطار التأطير للمذكرات من خلال توجيه الطلبة . في المقابل نجد أن أغلب الأساتذة يشجعون العمل الجماعي بين الطلبة.

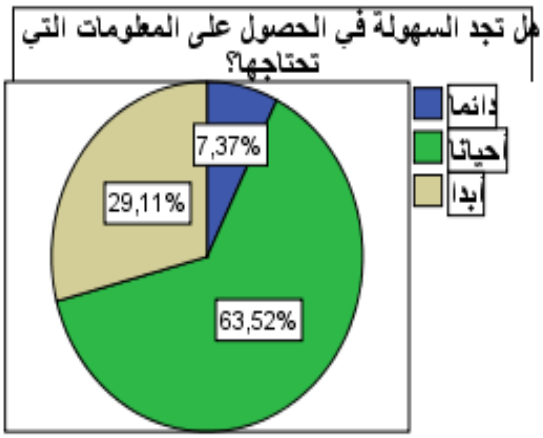
4. وصف الفرضية الرابعة:

ـ نفترض تأثير معاملات الموظفين على باقي الأطراف الفاعلة.

1.4.وصف مؤشرات الفرضية الرابعة:

ـ نوعية معاملة الموظفين للطلبة (ع ـــ 2).





تبين النسب نوعية معاملة موظفين الإدارة للطلبة، غير مرضية و لا تكفي لبناء حلقة اتصال فعالة بين الطرفين.

خلاصة:

قدمنا تحليل بنيوي للتأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية (تمثيل تفصيلي وصفي) ساعدنا على تصنيف مكونات علاقة التبادل كقراءة أولية لهذا الوصف.

لاحظنا إيجابية و سلبية التأثير المتبادل بين محددات الحوكمة (الشفافية، التشارك، الثقة و النظم) و محددات تنمية الموارد البشرية (بالنسبة للطلبة اعتمدنا على الجانب المعرفي و السلوكي، أما الأساتذة اعتمدنا على الأهداف و المشاركة).

لكن الفعل العلمي لا يقتصر على الوصف و التصنيف، بل يمتد إلى التفسير لتعمق في فهم العلاقات؛ دفعنا هذا لمواصلة الدراسة من الناحية الوظيفية للتأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.

القسم الثاني

دراسة وظيفية لمنظومة ثلاثي:
تعليم عالي ــ حوكمة ــ موارد بشرية

الفصل الثالث

التدفقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية

تمهيد:

دراستنا الوصفية لشبكة العلاقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية بشكل الايطار البنيوي للعلاقة بالاعتماد على ابراز تأثير محددات كل طرف على الآخر. الخطوة الموالية هو تشخيص هذا الاطار و تقديم التحليل الوظيفي للتفاعل بين المحددات بالتركيز على تدفق العلاقات بينهما. يساعدنا هذا التحليل على معرفة الوظائف المعطلة و النشطة للعلاقة.

قسمنا الفصل إلى ثلاثة مباحث:

- تشخيص التأثير من الحوكمة إلى تنمية الموارد البشرية.
- تشخيص التأثير من الموارد البشرية إلى الحوكمة.
- تحديد الوظائف النشطة والمعطلة.

I. تشخيص التأثير من الحوكمة إلى تنمية الموارد البشرية:

أعطتنا الدراسة البنيوية قراءة لشبكة العلاقات بين محددات الحوكمة و تنمية الموارد البشرية نواصل في تفسيرها بالاعتماد على التشخيص.

نبدأ بتشخيص تدفق العلاقات من الحوكمة إلى تنمية الموارد البشرية، بتحليل تأثيرها على:

ـــ قدرات الطالب.

ـــ توجيه أداء الأستاذ.

ـــ دعم مختلف الأطراف الفاعلة.

I.1. تحليل تأثير محددات الحوكمة على قدرات الطالب:

1. حوكمة علاقة (أستاذ – طالب) مبنية على التشجيع، أغلب الطلبة 62,56 % راضين عن تشجيع الأساتذة لهم.

تتضمن حوكمة العملية التعليمية ثلاثة نقاط :

ـــ طريقة تقديم الأداء.

ـــ العلاقة بين طريقة تقديم الأداء و التقييم.

ـــ العلاقة بين طريقة تقييم الأداء و العدالة.

أولا: طريقة تقديم الأداء، يكون وفق:

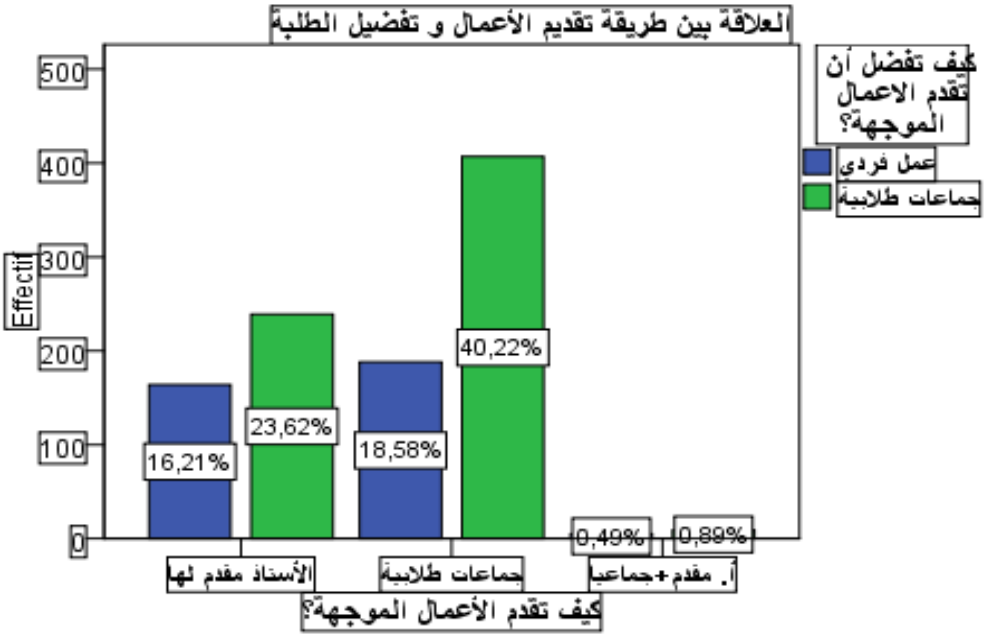
ـــ العمل الجماعي بين الطلبة.

ـــ العمل الفردي مع توجيه الأستاذ.

لاحظنا في الدراسة الوصفية اتفاق حول المنهج المتبع لتقديم العملية التعليمية مع رغابات الطلبة. تسمح لنا دراسة العلاقة بين المؤشرين بالتأكد من صحة التوافق و تفسيره. أنظر الجدول و الشكل:

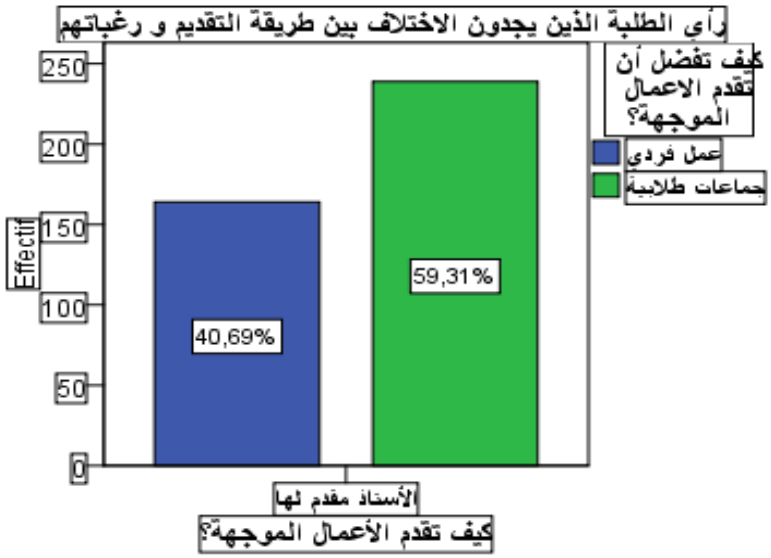
Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,712[a]	2	,013
Nombre d'observations valides	1012		



قد نفكر بملاحظتنا للشكل في عدم التوافق بين المنهج و رغبات الطلبة، لكن Khi-deux = 0.013 أصغر من 0.05 يثبت وجود العلاقة، و التفاوت في النسب لم يكن لها اعتبار كبير أثناء المعالجة ب SPSS. أغلبية الطلبة تعطي الأولوية للعمل الجماعي من حيث (طريقة تقديم الأعمال و تفضيل الطلبة).

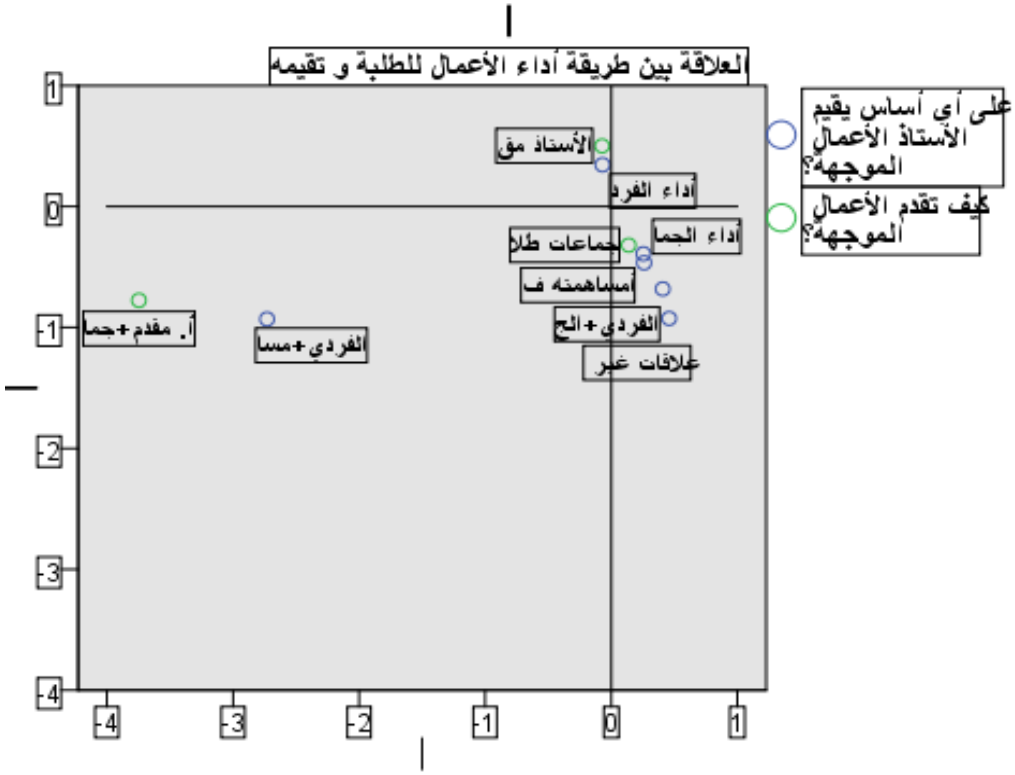
نحتاج لمراعاة رغبات الطلبة حول طريقة التدريس . قد يؤثر ذلك سلبا في إنجاح العملية التعليمية. الاتفاق حول المنهج ضروري لتعزيز تبادل الأفكار و دعم دافعية الطلبة. الشكل الموالي يبين العينة من الطلبة التي ترى عدم التوافق بين طريقة التدريس الفعلية و رغباتهم.



ثانيا: العلاقة بين طريقة أداء الأعمال و تقييم الطلبة. تعمل حوكمة العملية التعليمية على التوفيق بين طريقة أداء الأعمال و المكافأة، لاحظ الجدول و الشكل:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	72,232[a]	10	,000
Nombre d'observations valides	1004		



يتضح وجود علاقة بين الفعل و التقييم، و الشكل يفسرها على النحو التالي:

ـــ لما الأستاذ يقدم الأعمال يكون تقييم الطلبة فردي.

ـــ لما الأستاذ يقدم الاعمال مع اعتماد العمل الجماعي : يظل التقييم فردي مع الأخذ بعين الاعتبار مساهمة الطالب ضمن الجماعة.

ـــ في حالة العمل على شكل جماعات طلابية : تكون أولوية التقييم للأداء الجماع ي، ثم تليها مساهمة الفرد ضمن الجماعة.

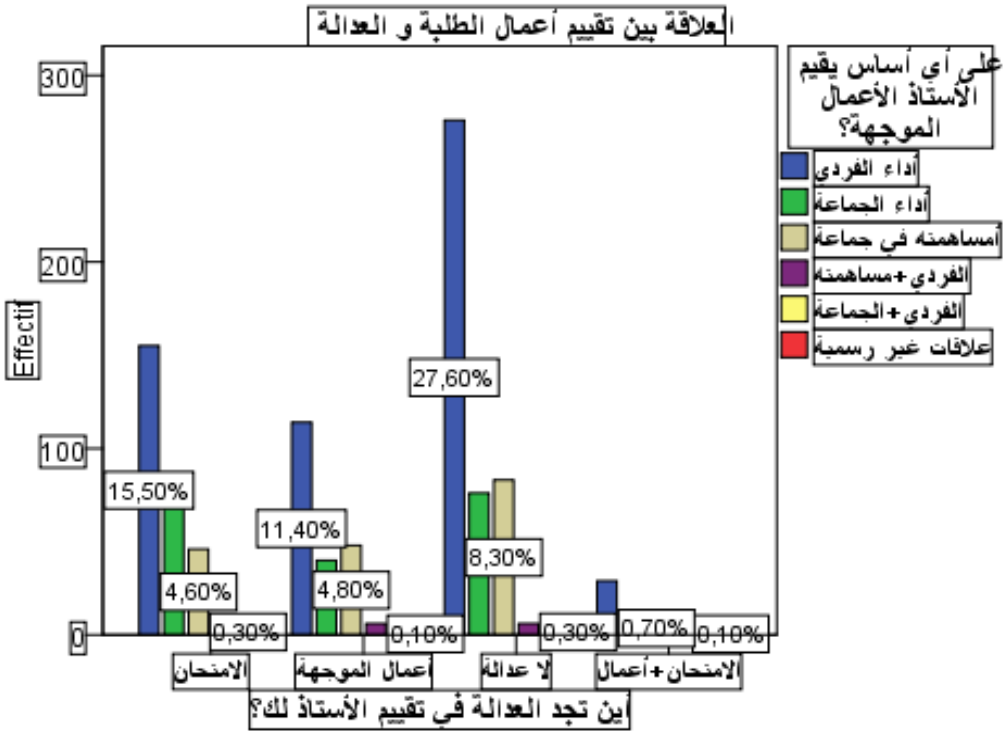
الحديث عن تقييم الأداء يقودنا إلى دراسة مؤشر العدالة.

ثالثا: العلاقة بين طريقة تقييم أداء الطلبة و العدالة . يبين الجدول التالي وجود العلاقة بينهما: Khi-deux =0.000 يعني أصغر من 5%.

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	45,491[a]	15	,000
Nombre d'observations valides	1000		

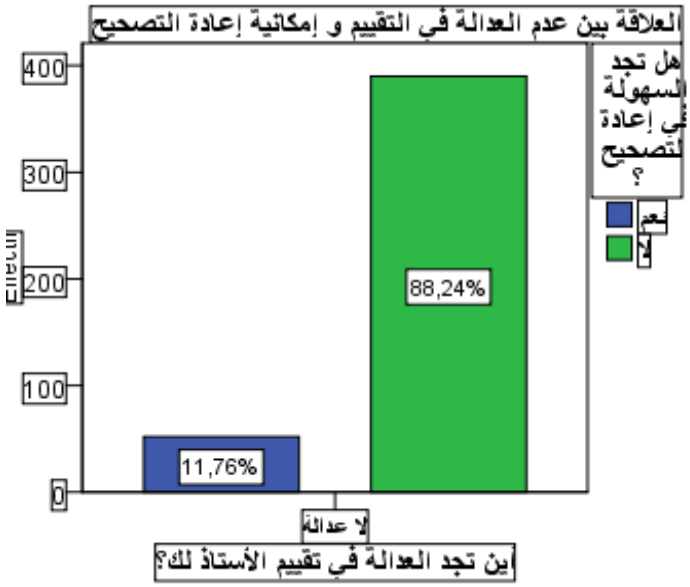
نوضح أكثر دقة العلاقة في الشكل التالي:



يسمح الشكل بقراءة محتوى العلاقة بين تقييم الأعمال و العدالة، يعتمد الأساتذة على التقييم الفردي في كل الحالات:

ـــ يرى بعض الطلبة وجود العدالة في تقييم الأعمال الموجهة و الامتحان، مع الاعتماد على الأداء الفردي.

ــ أعلى نسبة تمثل شعور الطلبة بعدم العدالة في تقييم أداءهم الفردي. لكن هل يجدون السهولة في إعادة التقييم؟ لاحظ الشكل التالي:



يبن الشكل: يصعب على الطلبة غير الراضين عن تقييم أدائهم إعادة التصحيح، دلالة على شبه غياب مساءلة الأستاذ، رغم توفر قرار وزاري رقم 711 المؤرخ في 3 نوفمبر 2011 يسمح للطلبة بالاستشارة حول تقييم الأستاذ لأعمالهم من المادة 35 حتى 42 (أنظر الملحق) . هذا التباعد بين التنظيم و الواقع قد يخلق عدم الثقة الفعلية بين أطراف العملية التعليمية.

ذكر Glasser موقفاً حول جودة العمل في التعليم يقول فيه "متى ما نشأ اختلاف بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطلبة المعنيين، هذه المناقشات تعلم الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة لتحسين ما يعملون. و الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة" [104].

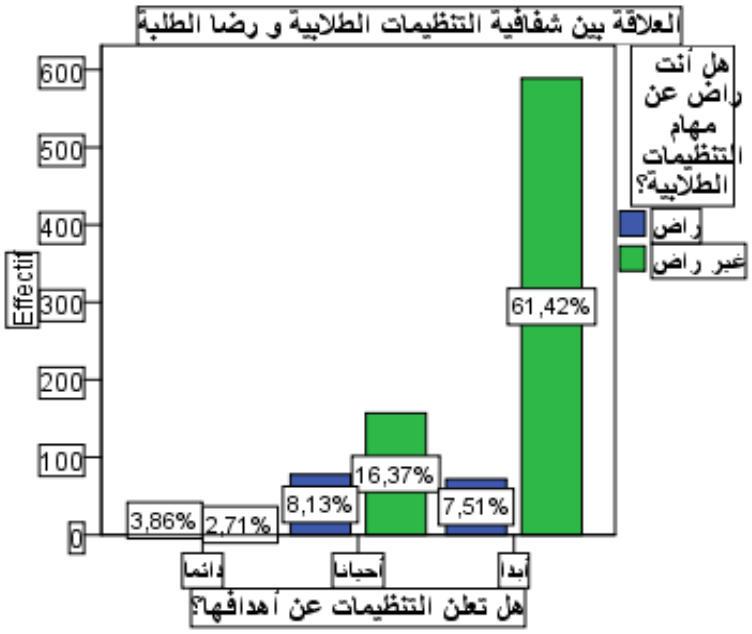
2.طبيعة نظام حوكمة المكتبة لا يعطي فرصة للطلبة بالاشتراك في عملية اقتناء الكتب .% 89,35

[104] سمايلي محمود، مقال بعنوان " دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية "، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، 16 ديسمبر 2012، ص 3

3.عدم الاتفاق بين الأطراف الفاعلة (الطلبة – التنظيمات الطلابية) مما يدل على خلل في نظام الحوكمة الذي يربط الطرفين. الجدول و الشكل التالي يبينا هذه العلاقة:

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	121,029[a]	2	,000
Nombre d'observations valides	959		



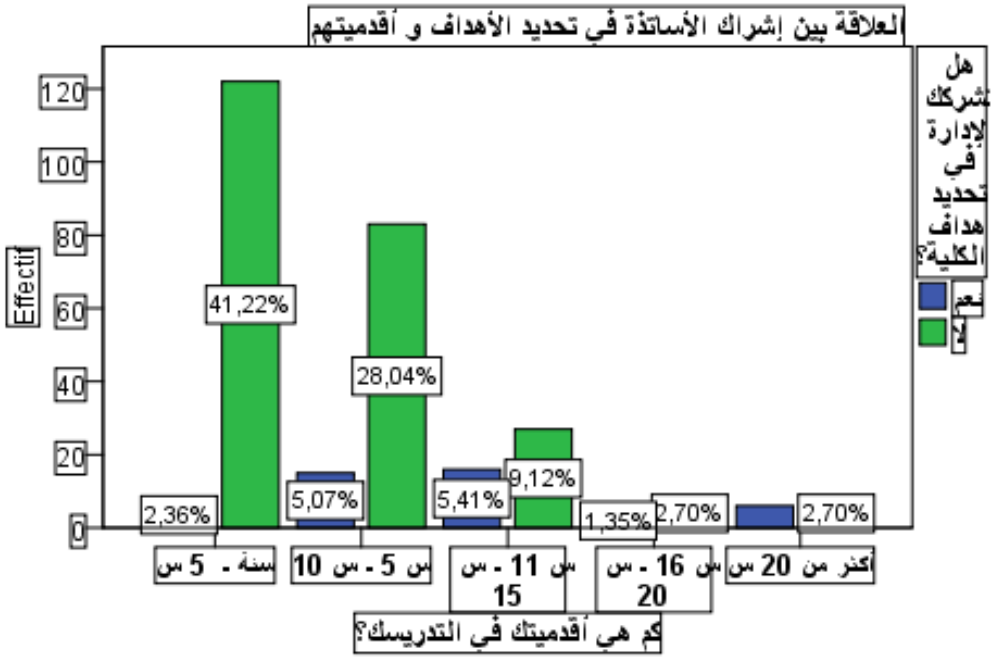
بين الجدول وجود علاقة بين شفافية التنظيمات الطلابية و رضا الطلبة . الشكل يفسرها بزيادة عدم رضا الطلبة في غياب شفافية التنظيمات، و حتى في حالة إعلانها لأهدافها يظل عدم الرضا، دلالة على عدم الثقة بين الطرفين.

I. 2. تحليل تأثير الحوكمة على توجيه أداء الأساتذة :

1. الدراسة الوصفية لمؤشر مبدأ المشاركة بين الإدارة و الأساتذة بينت 83.83 % من الأساتذة لا يشاركون في تحديد الأهداف، يبقى السؤال: على أي أساس يتم اختيار المشاركين؟ تخمينا الأول أرجع السبب إلى أقدمية الأساتذة، ل ذا درسنا العلاقة بين تحديد الأهداف الكلية و أقدمية الأساتذة، أنظر الجدول و الشكل :

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	34,963[a]	4	,000
Nombre d'observations valides	296		



أثبت الجدول وجود العلاقة Khi-deux= 0.00 أصغر من 0.05. بتميز الأقلية من الأساتذة المختارة في تحديد الأهداف بالأقدمية في التدريس، هذا طبيعي نظرا لخبرتهم. قد تقودنا الأقدمية إلى سيطرة فئة على نشاطات الكلية، لكن هل بتعطي الفئة المسيطرة أثر إيجابي أم سلبي على تسيير الكليات؟

نرجع للتفسير النظري الذي اهتم بشرح تأثير سيطرة فئة على مجال التسيير، و سميت بنظرية التجدر(La théorie d'enracinement). جاء بها كل من أمريكيان Shleifer et Vishny يرون أن الفئة المسيطرة لها إمكانية الالتفاف حول آلية المراقبة التسيير.

يبرز التجذر نوعين من الإستراتيجية :

ـ الإستراتيجية الشخصية: تهدف إلى الانسجام مع المحيط.

ـ الإستراتيجية الشخصية التي توضع الهوانع: قصد الدفاع عن مكانتها، أو ما يسمى بالإستراتيجية الوقاية (Stratégie de retranchement).

الفئة المسيطرة تقوي مكانتها الداخلية و لا يمكن عزلها بسهولة، لها ميزة التحكم في المعلومات تقدر على إحداث عدم التماثل في المعلومات Asymétrie d'information.

يعتبر كل من Vishny, Shleifer, Morck أن الفئة المسيطرة و المسيرة الراغبة في التجذر يمكن أن توجه الإستثمارات في النطاق الملائم لها:

ـــ استثمار بالتنوع: D'investissement par diversification

يمكن لها القيام بالاستثمارات ذات المردودية من أجل نمو تجذرها، من خلال تنوع النشاطات (تجعلها تملك ميزة تنافسية). هذا يدفع لخفض الخطر العام.

ـــ استثمار النمو: D'investissement de croissance

تكون من خلال الحصول على دعم الإطارات أو تابعين للسيطرة، تسمح ه ذه الاستراتيجية بمكافأة الإطارات الوفية مثلا: بالترقية. يؤثر هذا النوع من الاستثمارات في تنمية تعقد الهيكل الداخلي الذي يخفض احتمال استبدال الفئة المسيطرة و المسيرة بأخرى منافسة، لأن هذه الأخيرة تحتاج إلى الوقت من أجل فهم منطق المجموعة.

استثمار النمو بارز في الجامعة الجزائرية، نجد الهيكل الداخلي قوي بين رؤساء الأقسام و نواب العمداء و العمداء. ه ذه العلاقة تقوي الاتصال و تسمح بتوحيد الرؤية المشتركة مما يطفي الطابع الايجابي على التسيير البيداغوجي، لكن إذا ظل هؤلاء الأطراف متفقين حول المصلحة العامة. يضيف كل من Stéglmitz et Edlmin [105] أن الفئة المسيطرة توجه الاستثمارات في نشاطات خاصة بمقدرتها ومهاراتها و كفاءاتها، تسعى لرفع عدم اليقين في استراتيجياتها و تبقى مسيطرة عليها، لا تعطي صورة واضحة للمنافسين الآخرين.

لكن يبقى السؤال: هل الفئة المسيطرة تحقق الأداء؟

منظرين هذه النظرية، يعتبرون أن التجذر له أثر سلبي على باقي الأطراف، و يمكن أن يكون إيجابي يربح المؤسسة شبكة العلاقات الضرورية مع محيطها.

يرى Castanias et Halfat [106] أن التجذر يتهم أكثر بثبات المسيرين و يضمن لهم الحفاظ على مكانتهم التي تربحهم جزء من القيمة La valeur التي شاركوا في إيجادها. الفئة المسيطرة لا

[105] Frédenic Parrat, cit,op, p 22

[106] Frédenic Parrat, cit,op, p26

تقبل زيادة القيمة إلا في حالة اليقين عدم تركهم لمكانتهم. فمثلا المسير الذي لا يستطيع التجذر و يمكن استبداله بسرعة لا يقوم بوضع برنامج للبحث و التطوير الذي يحمل نتائج على المدى الطويل.

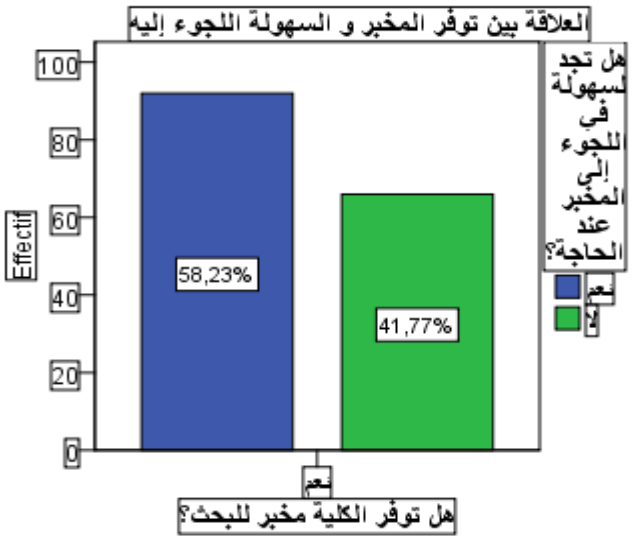
كما يضيف Helfat et Larcker أن المسير الذي ليس له إمكانية التجذر يخفض من استثماره في الجانب رأس المال البشري.

أما بالنسبة لأداء الفئة المسيطرة في الجامعة، لا نستطيع الحكم عليه، لعدم قدرتنا على تقييم أدائهم. لكن يمكن النظر إليه من وجهة أخرى، لاحظنا الوضعية غير المرضية للجامعة من حيث جودة تكوينها و علاقتها مع سوق العمل. هذه الوضعية تعبر عن ضعف في القيادة الجامعية.

2.نظام حوكمة الكلية لا يوفر بشكل كافي التجهيزات التي يحتاجها الأساتذة في تطوير أداءهم

مثلا:

ــ المخابر لا تدعم البحث. 45,79 % من الأساتذة يذكرون غياب مخابر البحث. ندرس علاقة العينة المتبقية من الأساتذة مع المخبر البحث:

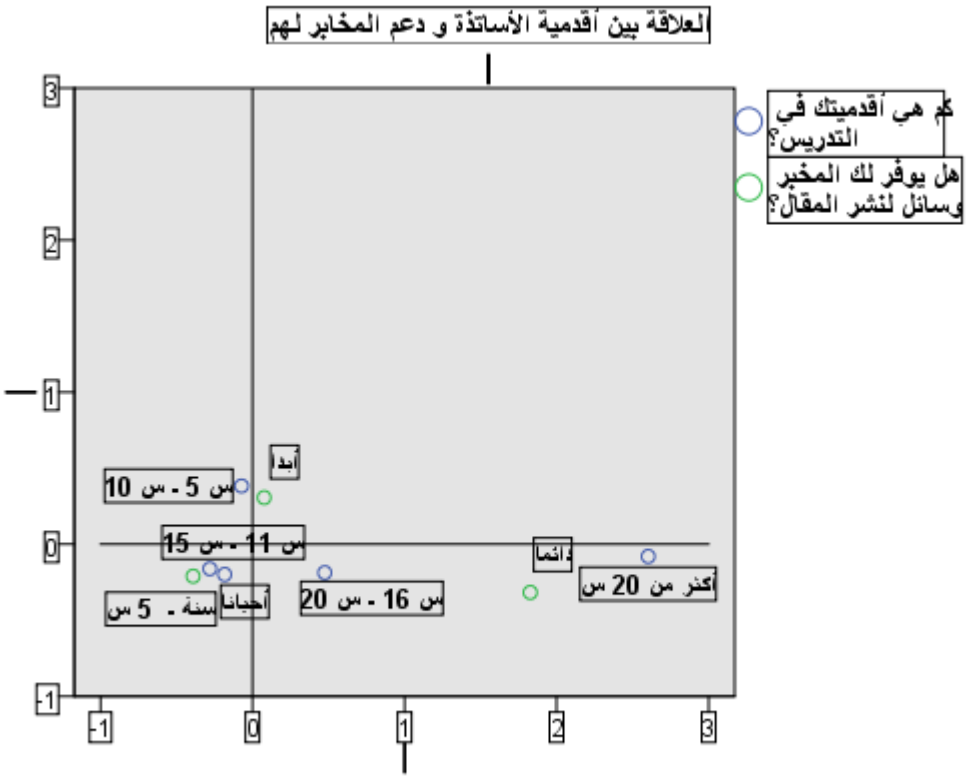


يبين الشكل: عدم استغلال نسبة معتبرة من الأساتذة لمخبر البحث (وضعية غير مرضية).

ــ وجود عراقيل حول نشر المقالات بالرجوع إلى فكرة سيطرة فئة على نشاط الجامعة، سنحاول دراسة علاقة أقدمية الأساتذة بدعم المخابر لهم في نشر المقالات. لاحظ الجدول و الشكل يبينا طبيعة العلاقة:

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	40,077[a]	8	,000
Nombre d'observations valides	289		

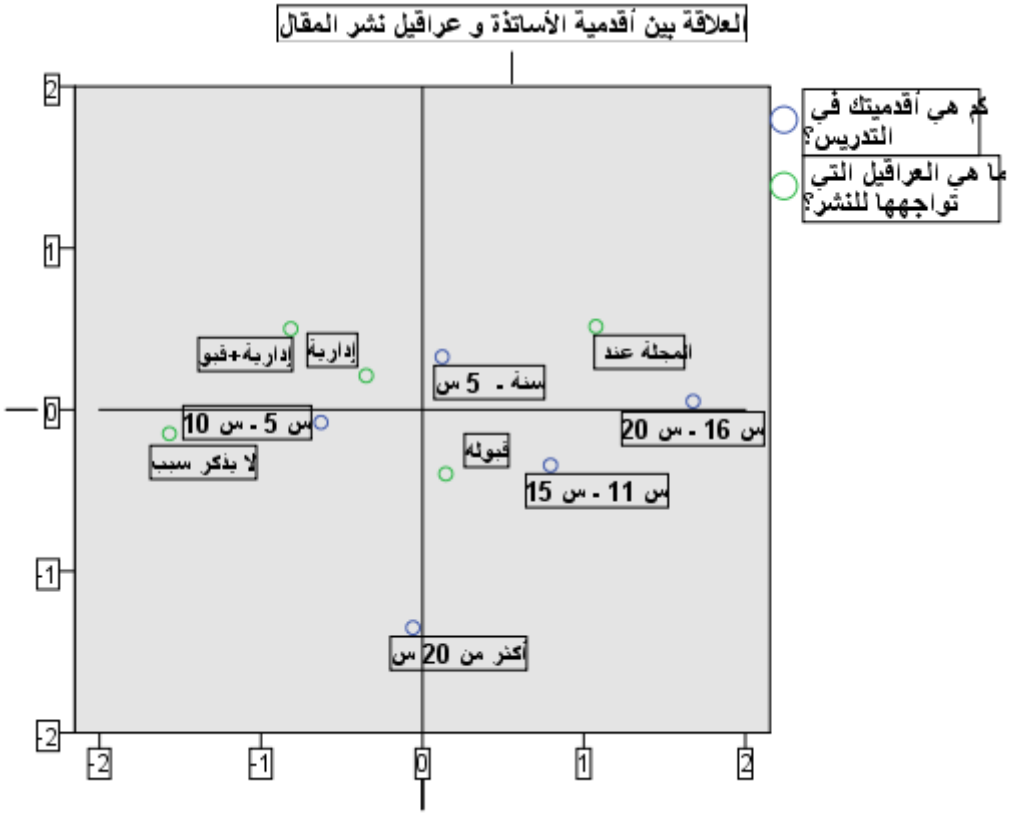


يتبث الجدول وجود علاقة بين أقدمية الأساتذة و دعم المخابر لهم . الأساتذة الذين يتميزون بالأقدمية يخدمهم المخبر. كان علينا البحث أكثر لمعرفة إذا كانوا رؤسائه أم أعضاء فيه؟ نواصل في نفس الفكرة. و ندرس علاقة أقدمية الأساتذة بالعراقيل التي يواجهونها.لاحظ الجدول :

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	41,154[a]	16	,001
Nombre d'observations valides	274		

ثبوت علاقة بين أقدمية الأساتذة و عراقيل قبول المقال للنشر، الشكل التالي يوضح بدقة ه ذه العلاقة :



يبين الشكل:

ـ الأساتذة المبتدئين من سنة إلى 5 سنوات: يواجهون سيطرة فئات.

ـ الأساتذة من 5 سنوات إلى 10: لا يذكر لهم سبب عدم القبول.

ـ الأساتذة من 11 سنة إلى 15 : عراقيل في القبول.

ـ الأساتذة من 15 سنة إلى 20: عراقيل سيطرة الفئة.

ـ الأساتذة أكثر من 20 سنة : لا يواجهون العراقيل.

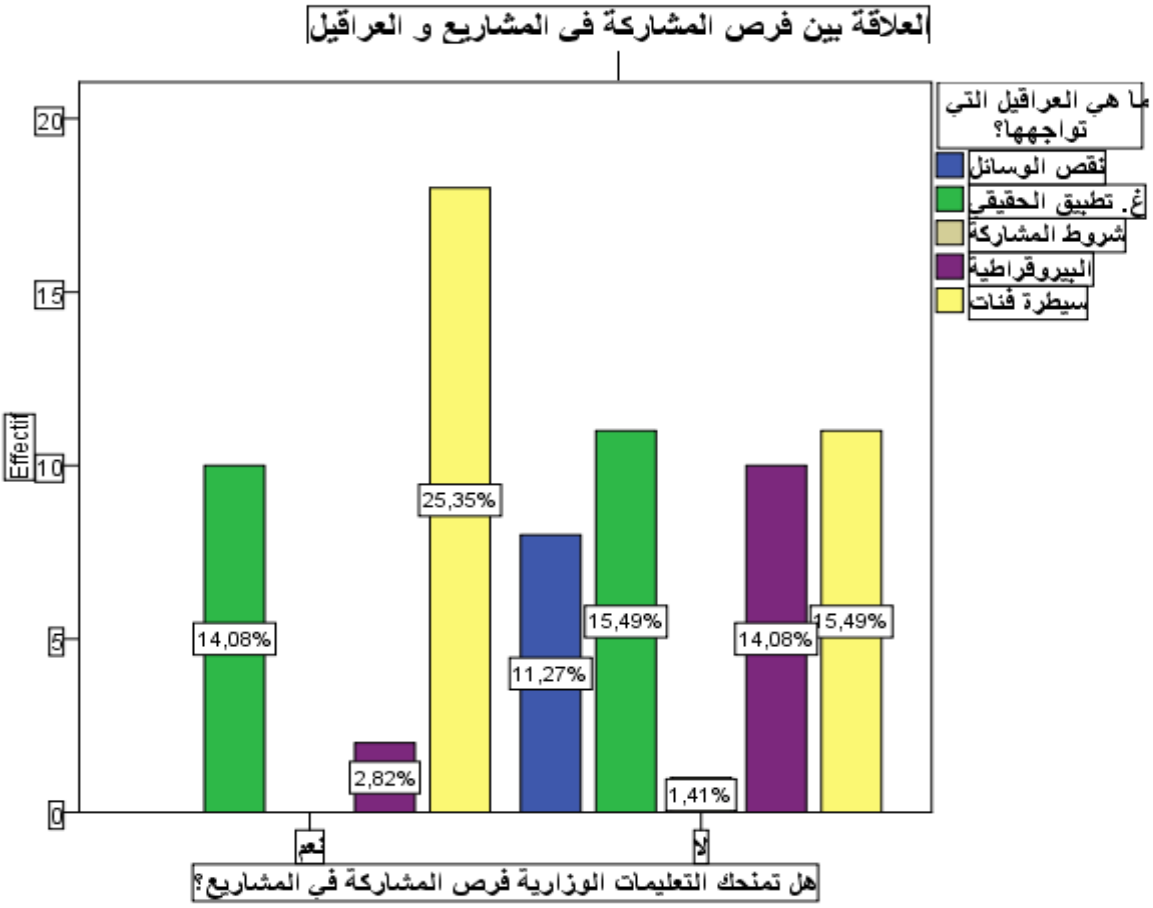
3.يشجع نظام حوكمة الجامعة العمل الجماعي و البحث العلمي بين الأساتذة : من خلال المشاركة في المشاريع، لكن هل يوجد علاقة بين ه ذا التشجيع و العراقيل التي يواجهونها ؟

لاحظ الجدول:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	14,720[a]	4	,005
Nombre d'observations valides	71		

توجد العلاقة لأن Khi-deux =0.05 ، و الشكل يفسر محتواها:



التطبيق الفعلي للتعليمات يواجه عوائق : سيطرة الفئات على المشاريع ، التطبيق غير الحقيقي و البيروقراطية في المعاملات الإدارية.

I.3. تحليل تأثير الحوكمة على دعم الأطراف الفاعلة:

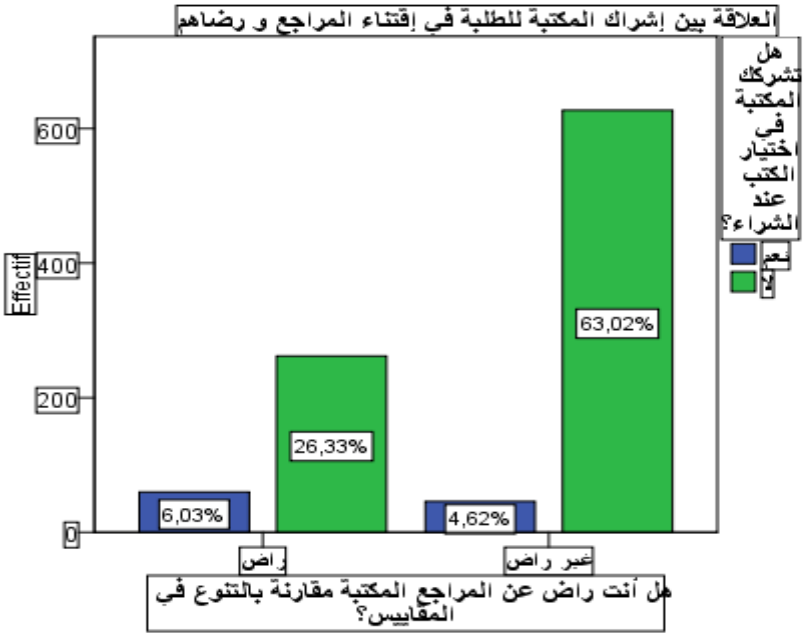
1. يتميز نظام حوكمة المكتبة و نوعية خدمته للأطراف الفاعلة ب:

أولا: التجهيز غير كافي للطلبة من حيث المراجع . 83,25 % يجدون النقص في المراجع و 67,43 % غير راضين عنها مقارنة بالمقاييس و 87,6 % يعبرون عن النقص الكبير في وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال. كيف يتم تبادل المعارف و تطوير قدرات الطالب في ظل هذه الاحتياجات؟

ثانيا: إهمال نظام المكتبة لرغبات الطلبة. ندرس العلاقة بين مشاركة المكتبة للطلبة في إقتناء المراجع و رضاهم عنها. الجدول و الشكل يفسرا العلاقة:

Tests du Khi-deux

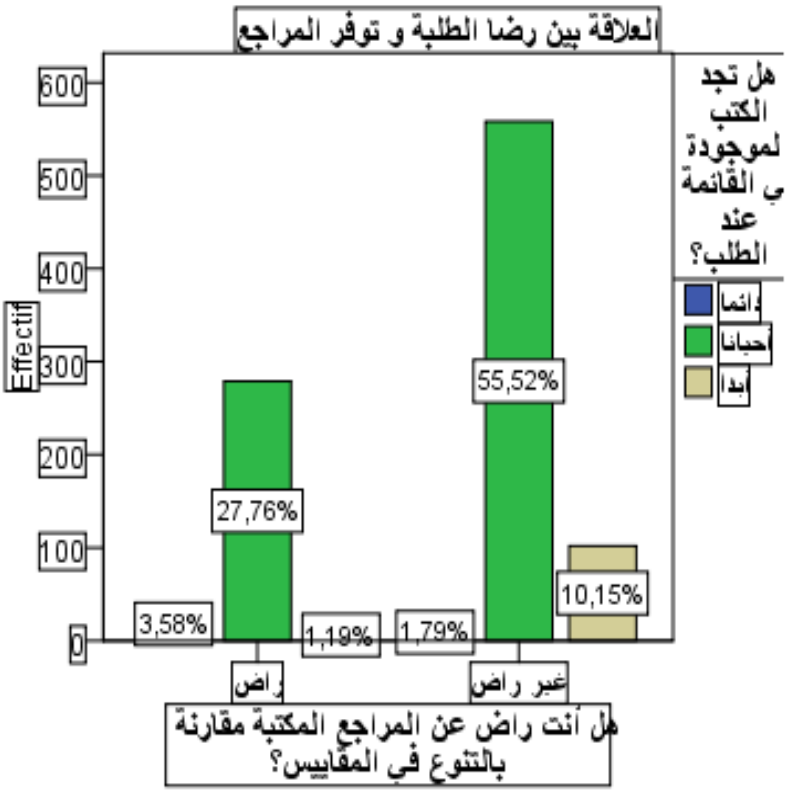
	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	31,852[a]	1	,000
Nombre d'observations valides	995		



نلاحظ نسبة كبيرة من الطلبة غير راضين عن المراجع البيبيوغرافية مع عدم إشراك المكتبة لهم في اقتناءها. نظام المكتبة لا يهتم بإشراك الطلبة في عملية اختيار المراجع مما يدل على عدم ثقة المكتبة بوعي الطلبة بخلاف إشراكه للأساتذة 53,63 %بحكم معرفتهم. نواصل دراسة علاقة رضا الطلبة بتوفر المراجع عند الحاجة. الجدول و الشكل يوضحا العلاقة:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	54,059[a]	2	,000
Nombre d'observations valides	1005		



نلاحظ وجود العلاقة بين رضا الطلبة عن المراجع و توفرها عند الحاجة . الطلبة غير راضين عن توفر المراجع و تنوعها مقارنة بالمقاييس . بمقابلتنا لرؤساء المكتبات علمنا احتكار الأساتذة للكتب، أو قد يرجع السبب لقلة النسخ.

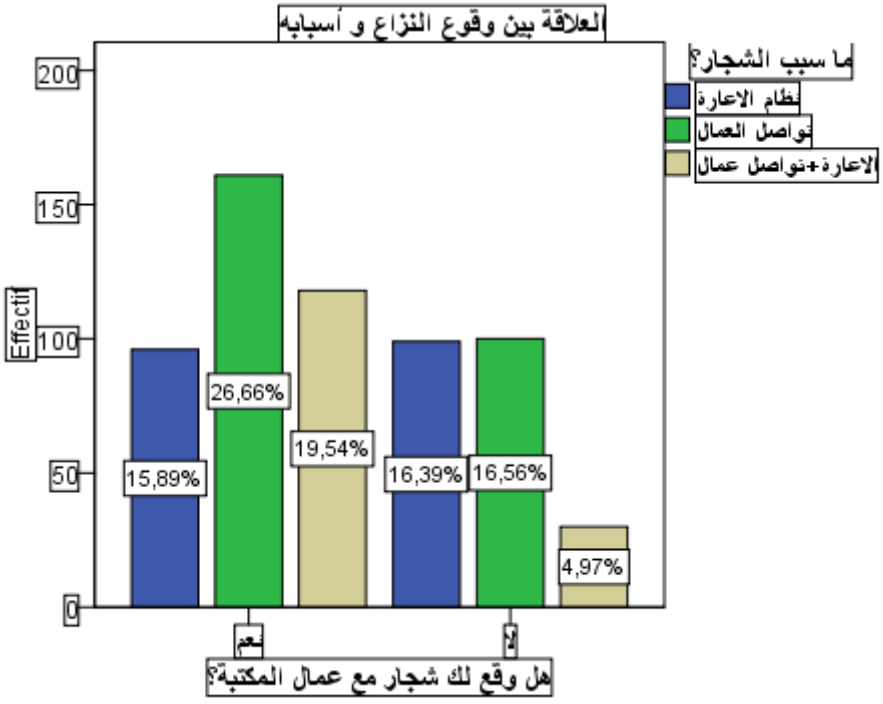
Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)

Khi-deux de Pearson	33,280[a]	2	,000
Nombre d'observations valides	604		

ثالثا: نظام حوكمة المكتبة غير حريص على الشفافية في المعاملات بين الطلبة و عمال ها، من مؤشرات ضعف الشفافية : تواصل العمال غير المرضي، عدم مرونة نظام الاعارة. قد تسبب التوترات في الجانب العلاقاتي بين الطرفين (الطلبة و عمال المكتبة). الجدول يبين العلاقة بين وقوع النزاع و أسبابه:

نلاحظ Khi-deux = 0.00 أصغر من 0.05 دلالة على وجود العلاقة، لاحظ الشكل:



نلاحظ وجود نوعين من النزاع :

ــ النزاع البارز بين الطلبة و عمال المكتبة، ترجع أغلبيته لتواصل العمال معهم و كذلك عدم مرونة نظام الإعارة.

ــ النزاع الضمني بين الطلبة و عمال المكتبة: يعني وجود التو ترات التي لم تأخذ شكل معين و لنفس الأسباب.

رابعا: نظام حوكمة المكتبة لا يخدم مصلحة الأساتذة بشكل مرضي، و ذلك من حيث التجهيزات 69,97 % و عدم ملائمة نظام الإعارة 49,83 %.

كيف يعزز نظام حوكمة المكتبة تطوير الجانب السلوكي و المعرفي للطلبة ودعم الأساتذة في ظل هذه العوائق؟

2. يتميز نظام حوكمة الكلية بالغموض حول الإعلان عن الأهداف و المعلومات.

أولا: بالنسبة للطلبة

ـــ تصل نسبة عدم معرفة الطلبة للأهداف إلى 88.40 %. كيف يتم تطوير القدرات المعرفية للطالب إذا لم يحفز بالأهداف؟

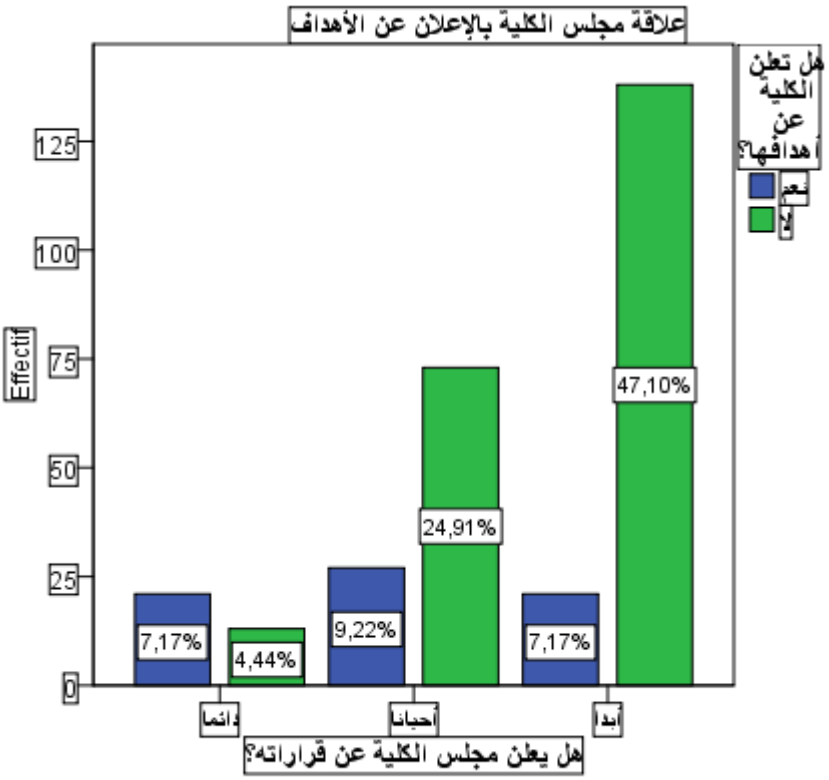
ثانيا: بالنسبة للأساتذة

ندرس علاقة شفافية مجلس الكلية بالإعلان عن الأهداف، الجدول التالي يبين وجود العلاقة:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	37,687[a]	2	,000
Nombre d'observations valides	293		

الشكل يفسر محتواها:



كيف يعمل النظام على توجيه أداء الأساتذة نحو الهدف؟ إذا كان هذا الأخير غير معلن؟ لكن هل حقا تعمل إدارة الجامعة على تحديد الأهداف؟ لم نتمكن من الحصول على الإجابة صعوبة مقابلة العمداء و رؤساء الجامعات.

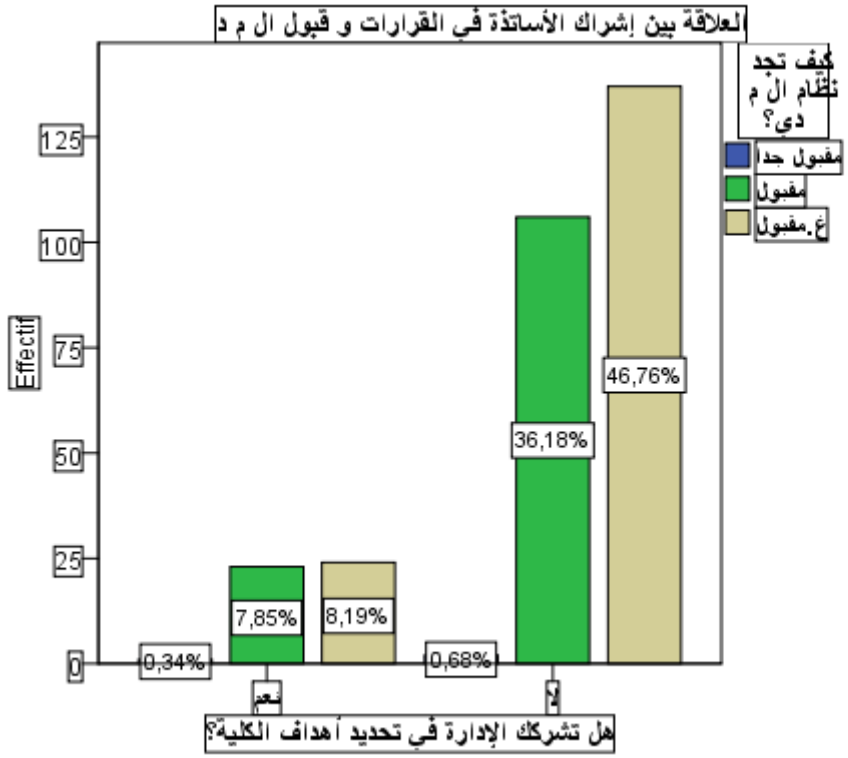
3. لم يهتم نظام حوكمة الجامعة بتحقيق الرضا و الاتفاق حول نظام التكوين LMD. رغم أن الأساتذة هم الطرف المنفذ له، صار عمل الأساتذة هو تطبيق التعليمات الوزارية بغض النظر عن خلق ثقافة مشتركة و أهداف متفق عليها من أجل التنفيذ المثالي.

لكن: هل عدم قبول الأساتذة ل LMD راجع لعدم المشاركتهم في قرارات الكلية؟ لاحظ الجدول :

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,082[a]	2	,582
Nombre d'observations valides	293		

يبين الجدول عدم وجود علاقة بين درجة قبول الأساتذة ل LMD و مدى مشاركتهم في اتخاذ القرارات. الشكل التالي يبين نسبة معتبرة لا تشارك في تحديد الأهداف و لديها قبول لنظام LMD.

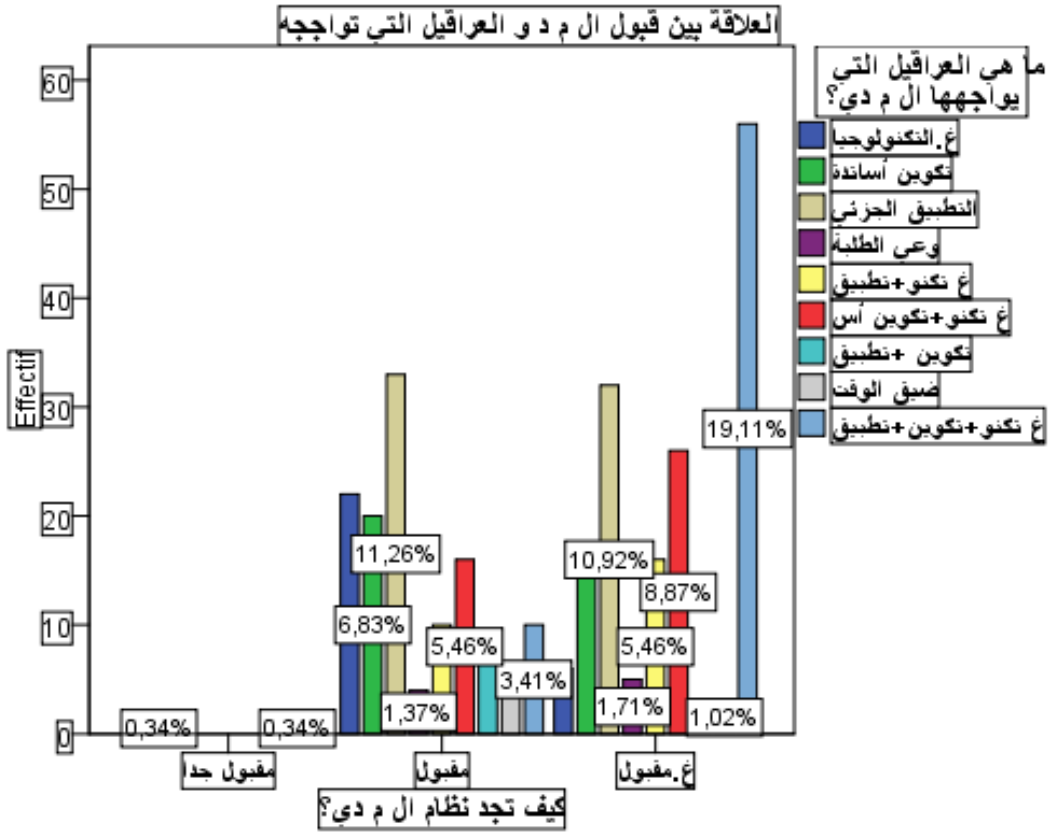


نحاول إذن دراسة الفكرة من وجهة أخرى، ندرس علاقة قبول LMD مع العراقيل التي تواجهه. لاحظ الجدول:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	63,401[a]	16	,000
Nombre d'observations valides	293		

نجد Khi-deux = 0.00 أصغر من 0.05 دلالة على وجود العلاقة. الشكل التالي يفسرها:



أبرز القيود التي تعيق قبو ل LMD لدى الأساتذة: غياب التكنولوجيا و الحاجة لتكوين الأساتذة في التخصص و التطبيق الجزئي للنظام .

II. تشخيص التأثير من الموارد البشرية إلى الحوكمة:

نستمر في تشخيص تدفق العلاقات لإبراز التأثير العكسي للموارد البشرية على الحوكمة، نحلل تأثير:

- الجانب السلوكي و المعرفي للطالب على الحوكمة التعليمية.
- توجه أداء الأستاذ في دعم الحوكمة.
- سلوك الموظفين إتجاه الحوكمة.

II.1. تحليل تأثير سلوك الطالب اتجاه الحوكمة التعليمية:

نشخص تأثير سلوك الطالب وفق ثلاثة نقاط (سلوك الطالب اتجاه نظام المكتبة، سلوكه اتجاه النشاطات الطلابية و سلوكه إتجاه العملية التعليمية). ه ذه النقاط تبرز مدى وعيه اتجاه البيئة المؤسساتية للجامعة.

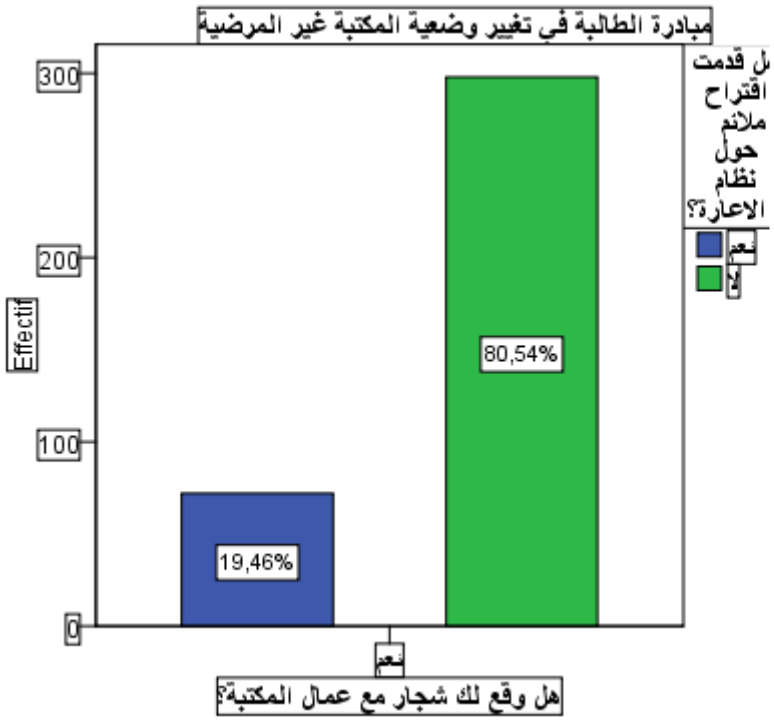
1. لاحظنا ضعف مؤشر مبادرة الطالب في تغييره لنظام المكتبة، إما لعدم ثقته في امكانية التغيير من طرف المكتبة أو للامبالاته. حاولنا دراسة العلاقة بين مبادرة الطالب في تغيير ه لوضعية المكتبة غير المرضية و المليئة بالنزاعات البارزة و الضمنية. تبين عدم وجود العلاقة بين المبادرة في التغيير و وقوع النزاع، لاحظ الجدول التالي:

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,719[a]	2	,257
Nombre d'observations valides	604		

Khi-deux = 0.257 أكبر من 5 % يدل على عدم وجود العلاقة.

لذا حصرنا الطلبة الذين وقع لهم النزاع فقط، و حاولنا التعرف على مبادرتهم في التغيير، لاحظ الشكل:



غالبية الطلبة لا يبادرون بتغيير ما يعيق علاقة (الطالب – المكتبة).

2. أما سلوك الطلبة اتجاه التنظيمات الطلابية : تبين أنهم لا يتفاعلون معها ، تصل نسبة الطلبة غير الراضين عن التنظيمات إلى 80.58 %. كيف يمكن تنمية الكفاءة الجماعية للطلاب؟ و كيف يمكن بناء ثقافة المش تركة بين (الطلبة و التنظيمات الطلابية) بغية تنمية سلوك الطالب؟

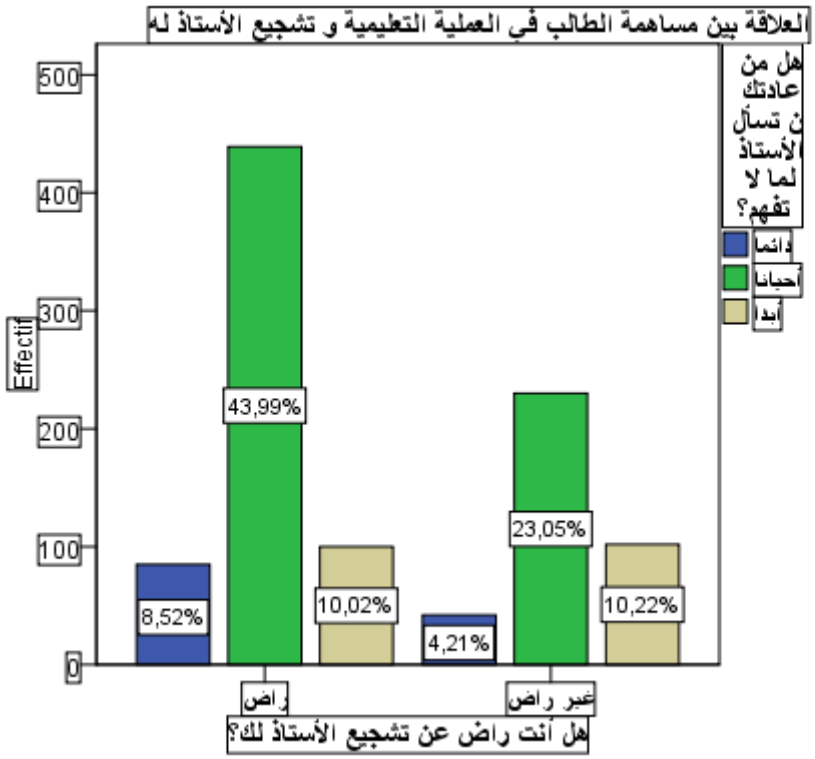
3. تفاعل الطالب و العملية التعليمية لا يخدم تطوير الجانب المعرفي، رغم وجود نسبة 62,56 % من الطلبة راضين عن تشجيع الأساتذة لهم. حاولنا دراسة هذه الوضعية من خلال:

أولا: دراسة العلاقة بين مبادرة الطالب في طرح الأسئلة أثناء التعلم و تشجيع الأستاذ له، لاحظ الجدول:

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	18,401[a]	2	,000
Nombre d'observations valides	998		

تبين وجود علاقة بين طرح الطلبة للأسئلة في حالة عدم الفهم و تشجيع الأساتذة لهم. الشكل التالي يفسرها:



غالبية الطلبة يطرحون السؤال أحيانا و نسبة عدم تفاعل الطلبة متعادلة في كلا الحالتين راضين أو غير راضين. العلاقة غير محفزة اتجاه تطوير العملية التعليمية. نحتاج إلى معرفة أسباب أخرى للتجاوب الطلبة غير المرضي.

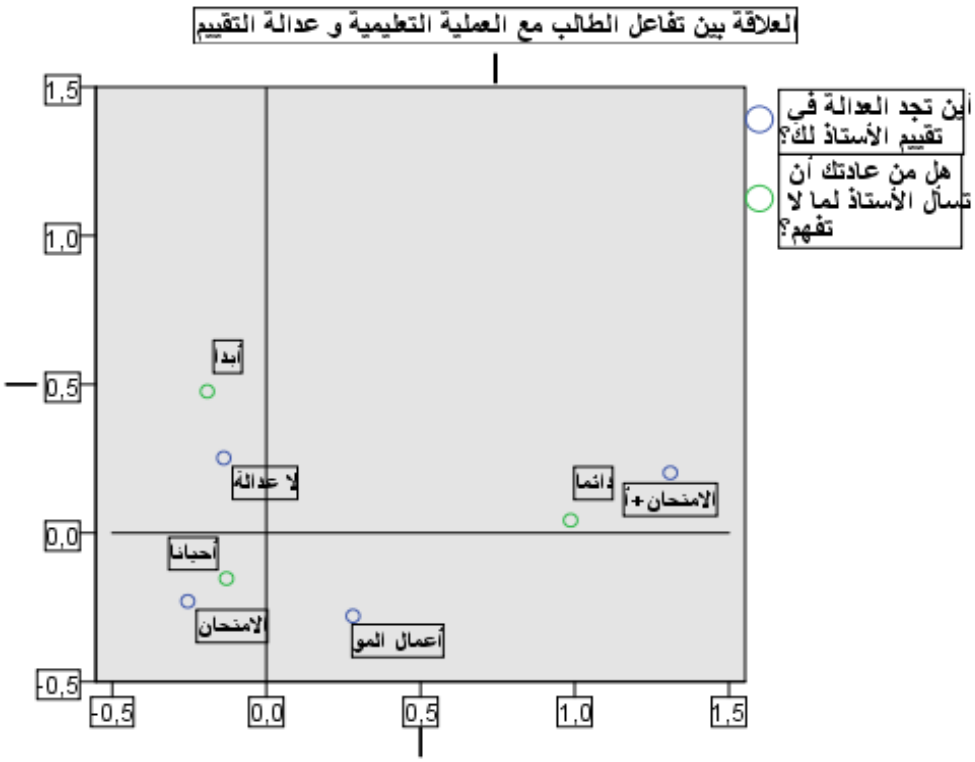
ثانيا: العلاقة بين تفاعل الطلبة مع العملية التعليمية و العدالة في التقييم.

هل يرجع ضعف تجاوب الطلبة لشعورهم بعدم العدالة (44,59%) في التقييم؟ المقابل مهم في علاقة (أستاذ – طالب)، لاحظ الجدول التالي:

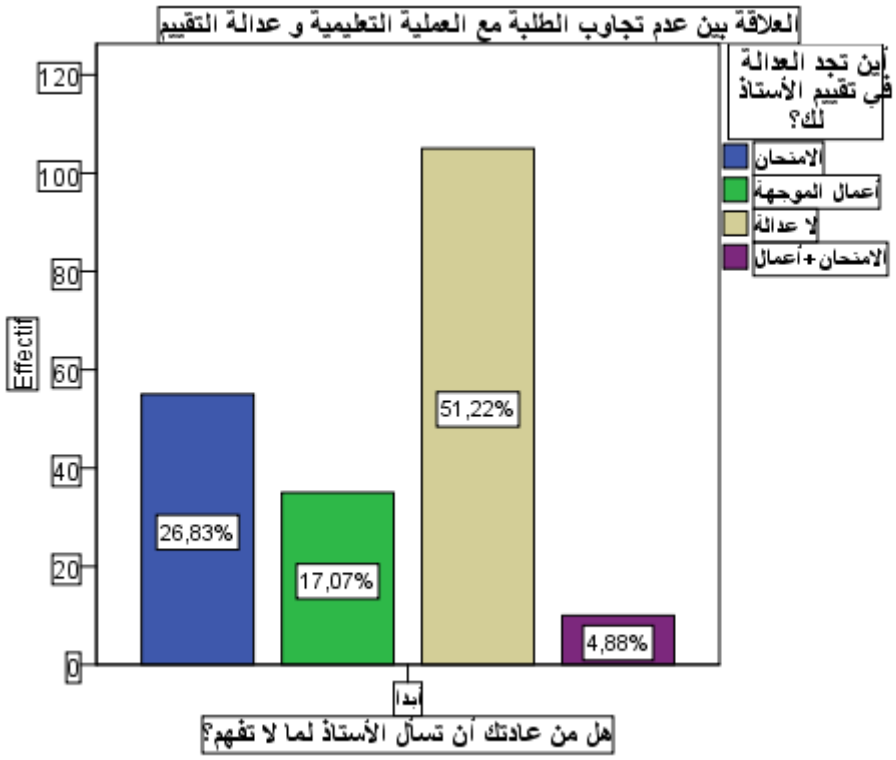
Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	24,353[a]	6	,000
Nombre d'observations valides	1005		

يبين الجدول وجود علاقة بين تقييم أداء الطالب و اندماجه في العملية التعليمية: Khi-deux de Pearson أصغر من 5%. الشكل التالي يفسر العلاقة :



الطلبة الذين يشاركون في العملية التعليمية بشكل مستمر أو أحيانا هم الذين يجدون العدالة في تقييم الإمتحانات. أما الطلبة الذين لا يتفاعلون و العملية التعليمية: لا يجدون العدالة في تقييم هم. و بحصرنا للطلبة غير الراضين عن التقييم الأساتذة لهم، نجد أغلبيتهم لا تطرح الأسئلة تصل نسبتهم إلى 51.22 %. ەذا ما يثبته الشكل التالي :



تذكرنا النتيجة بتفسير النظري لتأثير شعور عدم العدالة على الأداء في نظرية العدالة ل ADAMS,1963[107]؛ يعتبر العدالة أساسية في إنشاء علاقات بين الأفراد . تقوم على الأسس التالية:

ـــ أساس الصراحة: يعني الابتعاد عن الاحتيال أثناء المعاملة.

ـــ أساس الشفافية.

حسب ADAMS، مفهوم عدم العدالة ناتج عن عدم المساواة بين التعويض وما يبدله الفرد من مجهودات مقارنة بالأفراد الآخرين. يقترح إستراتجيات [108] لتخفيض عدم العدالة أو اللامساواة:

[107] Xavier Montserrat, « Comment motiver », Edution d'organisation, Paris, 2004, p 160.

[108] Idem, p163

ـــ محاولة الفرد من رفع مجهوداته، إذا كان أقل من الجهد الذي يبذله الآخرين في العمـــل.

ـــ تخفيض الفرد لمجهوداته إذا كانت أكبر من مجهودات الآخرين.

ـــ إذا كان الشعور بعدم العدالة قويا، يمكن اختيار ترك العمل أو الاستقالة.

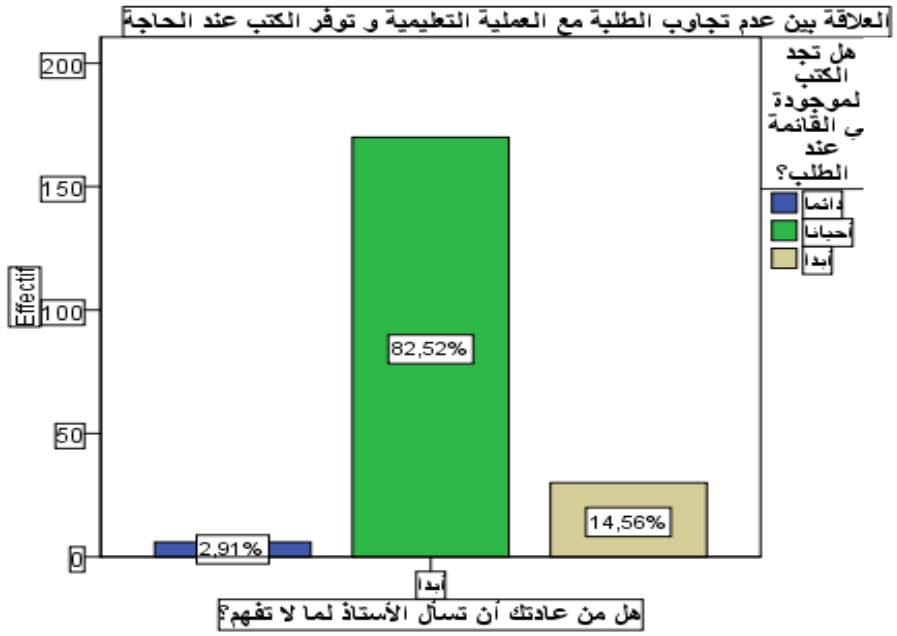
الاستراتيجية الأولى و الثانية لا تلائم تبادل المعارف في الجامعة.

ثالثا: علاقة الرصيد المعرفي للطالب بطرحه للأسئلة، هل تسمح له معرفته بتوسيع نطاق تفاعله أثناء العملية التعليمية، دفعنا هذا إلى الوجوع لعلاقة الطالب بالمكتبة، سعينا لدراسة العلاقة بين طرح الطالب للأسئلة و توفر الكتب عند الحاجة. يبين الجدول التالي عدم وجود العلاقة:

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,450[a]	4	,076
Nombre d'observations valides	1013		

لذا عزلنا الإجابات و ركزنا فقط على الطلبة الذين لا يطرحون الأسئلة، لاحظ الشكل :



نسبة عالية لا تطرح الأسئلة و توفر المراجع قليل عند حاجاتهم، أو يكتفون بتوجيه الأستاذ فقط.

II.2. تحليل تأثير الجانب المعرفي للطالب على الحوكمة التعليمية:

نفهم تأثير الجانب المعرفي للطالب على حوكمة التعليمية من خلال (تفاعله مع العملية التعليمية، و اعتماد العمل الجماعي). العمل الجماعي هو نظرة حديثة للحوكمة السليمة، تقوي الرؤية المشتركة للطلبة و تخلق معرفة جماعية.

أولا: لاحظنا سابقا سلوك الطلبة الدال على ضعف تجاوبهم مع العملية التعليمية و تعرفنا على أسبابه. سنواصل في دراسة ه ذا السلوك من نظرة أخرى (متعلقة بالطالب و الأستاذ). بينت الدراسة الوصفية: سبب تراجع اندماج الطالب في العملية التعليمية يرجع إلى الأستاذ و الطالب بنفس الأهمية، نحتاج لشرح المبررات بالتفصيل.

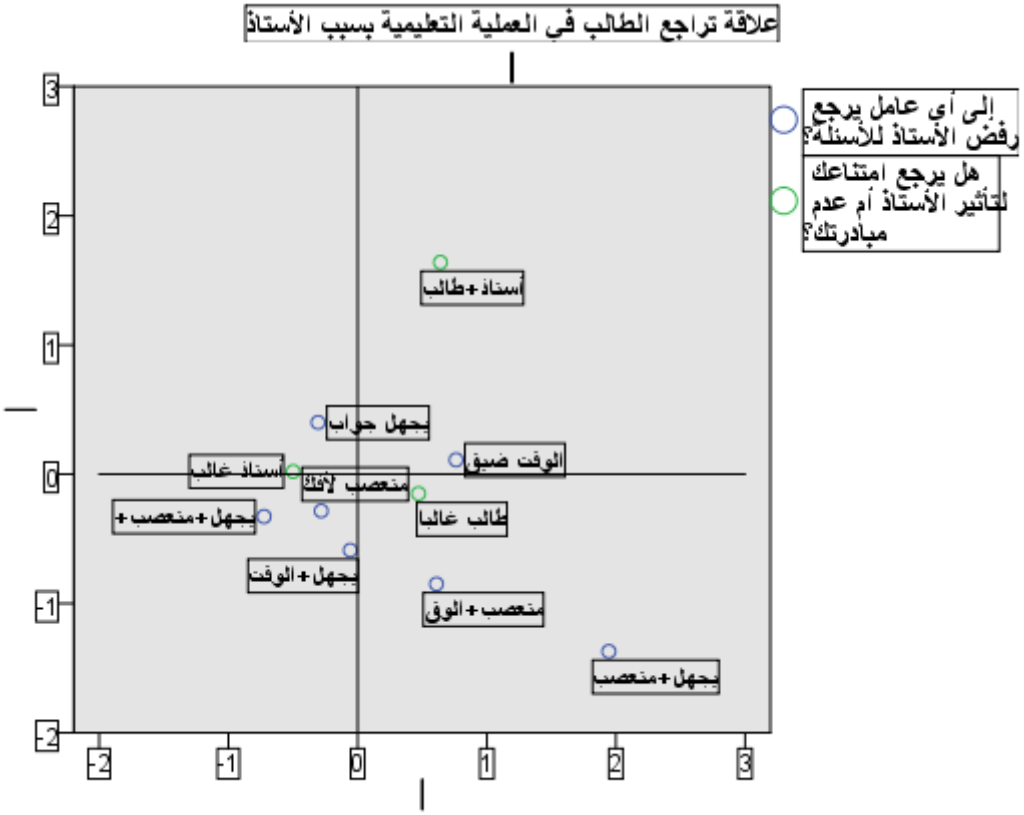
الحالة الأولى: دراسة علاقة ضعف طرح الطالب للأسئلة بسبب الأستاذ، يبين الجدول وجود

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	64,055[a]	12	,000
Nombre d'observations valides	977		

علاقة

الشكل التالي يفسرها:



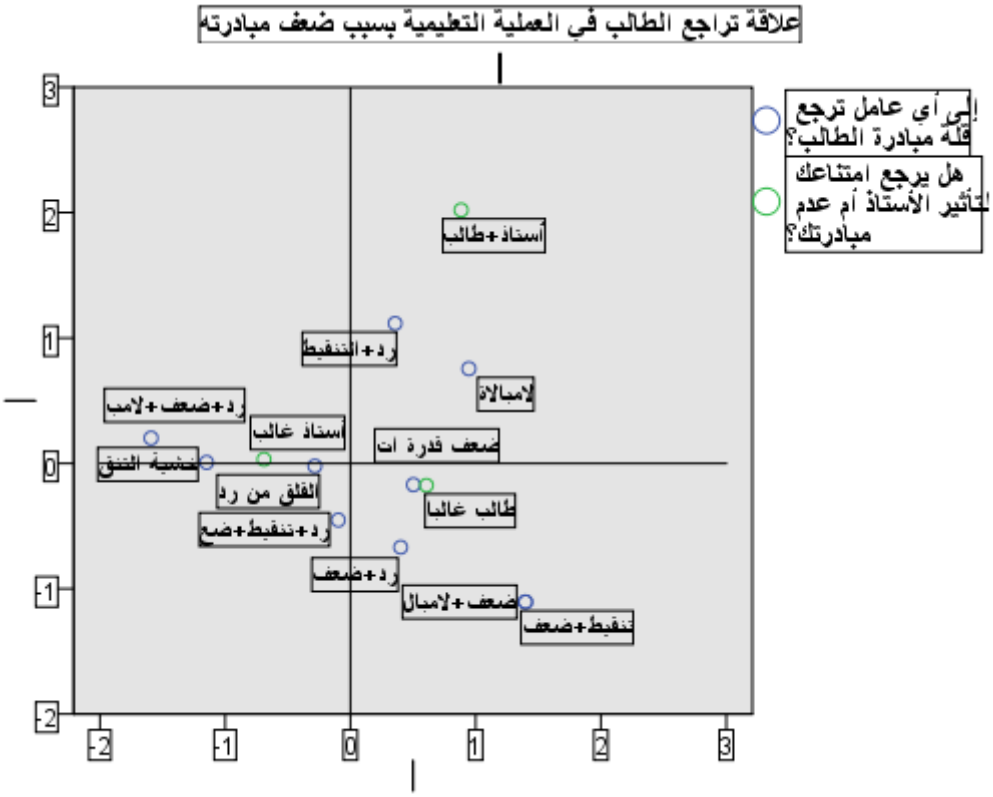
تراجع تفاعل الطالب مع العملية التعليمية بسبب الأستاذ: لأنه متعصب لأفكاره و يجهل الجواب أحيانا. و لما يكون الطالب غالبا هو السبب يكون لضيق الوقت.

الحالة الثانية : دراسة علاقة ضعف طرح الطالب للأسئلة بسبب ضعف مبادرته، لاحظ الجدول:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	123,526[a]	20	,000
Nombre d'observations valides	998		

يبين الجدول وجود العلاقة بين تراجع الطالب في العملية التعليمية و مبادرته، يفسرها الشكل:

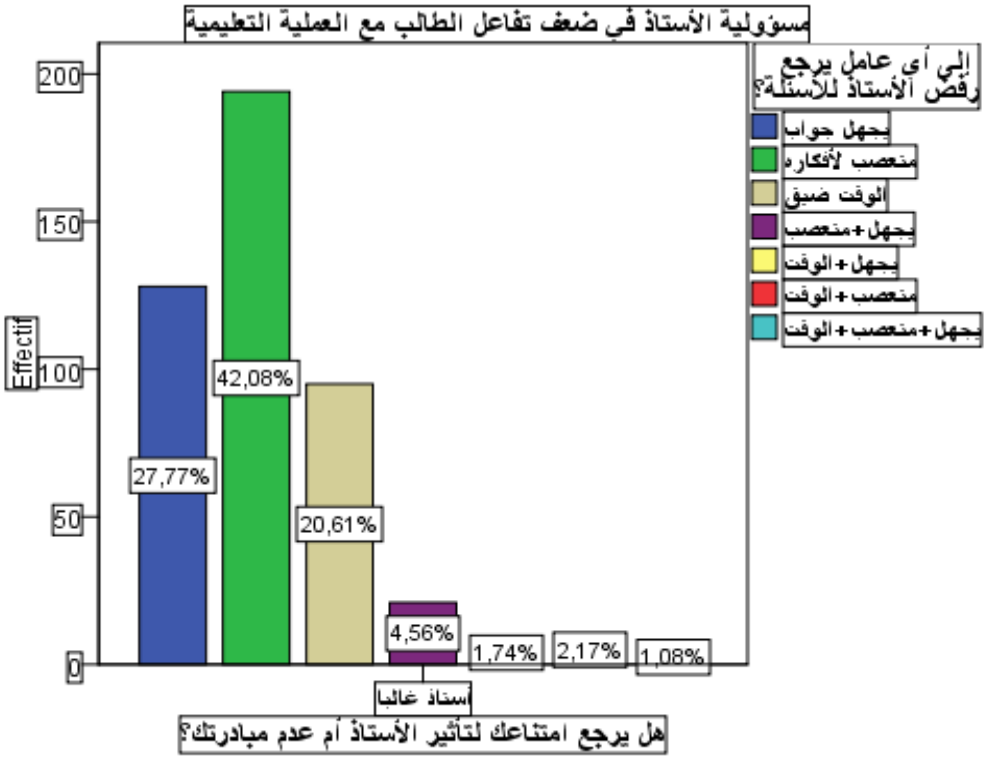


ـــ يكون تراجع الطالب في العملية التعليمية بسبب الأستاذ: إما لقلق من ردة فعله أو الخشية من التنقيط.

ـــ يكون الطالب نفسه هو السبب في ضعف تفاعله: نتيجة ضعف قدرته عن التواصل.

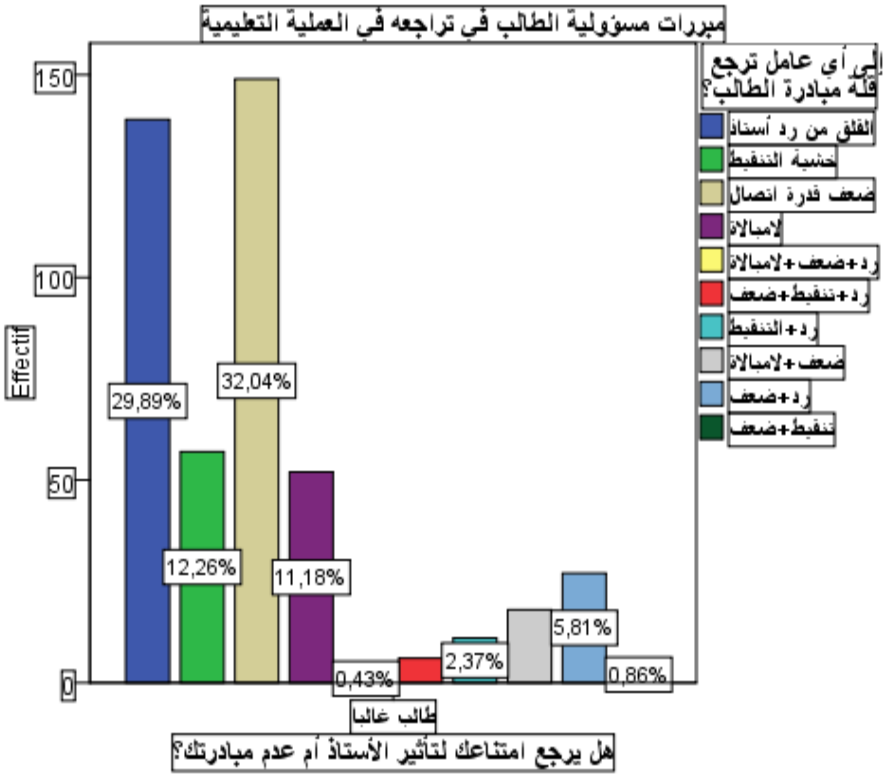
نريد عزل بعض الاجابات بغرض التفسير الدقيق للعلاقة، لاحظ الأشكال التالية :

الحالة الأولى: لما يتحمل الأستاذ مسؤولية تراجع تفاعل الطالب في العملية التعليمية.



أعلى نسبة خصت الأساتذة المتعصبين، ثم تليها نسبة جهل الأساتذة للأجوبة و ضيق الوقت على التوالي. تعبر هذه النتائج عن الصورة الذهنية لطلبة اتجاه الأساتذة.

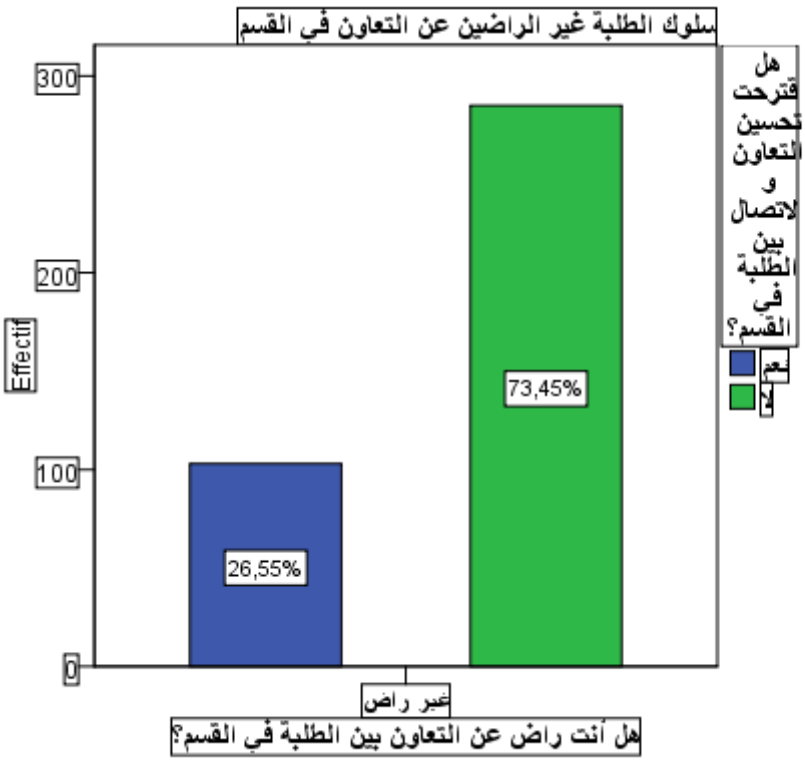
الحالة الثانية: لما يتحمل الطلبة مسؤولية تراجعهم في العملية التعليمية. لاحظ الشكل التالي :



أغلب الطلبة يعانون من ضعف القدرة على التواصل ثم تليها القلق من ردة فعل الأستاذ، هذا يدل على ضعف شخصية الطالب، و نسب قليلة مرتبطة بالخشية من التنقيط و اللامبالاة.

استطعنا في كلا الحالتين التعرف على المبررات التي تعرق لتفاعل الطلبة في العملية التعليمية سواء كانت مسؤولية الأستاذ أو الطالبةنفسهم.

ثانيا: يتمثل المؤشر الثاني في مدى اعتماد العمل الجماعي بين الطلبة، تبين سابقا أن معظم الطلبة راضين عن التعاون فيما بينهم تصل نسبتهم إلى 61.23 %. نسعى لتحليل سلوك الطلبة غير الراضين عن التعاون (38.77 %)، لاحظ الشكل التالي:



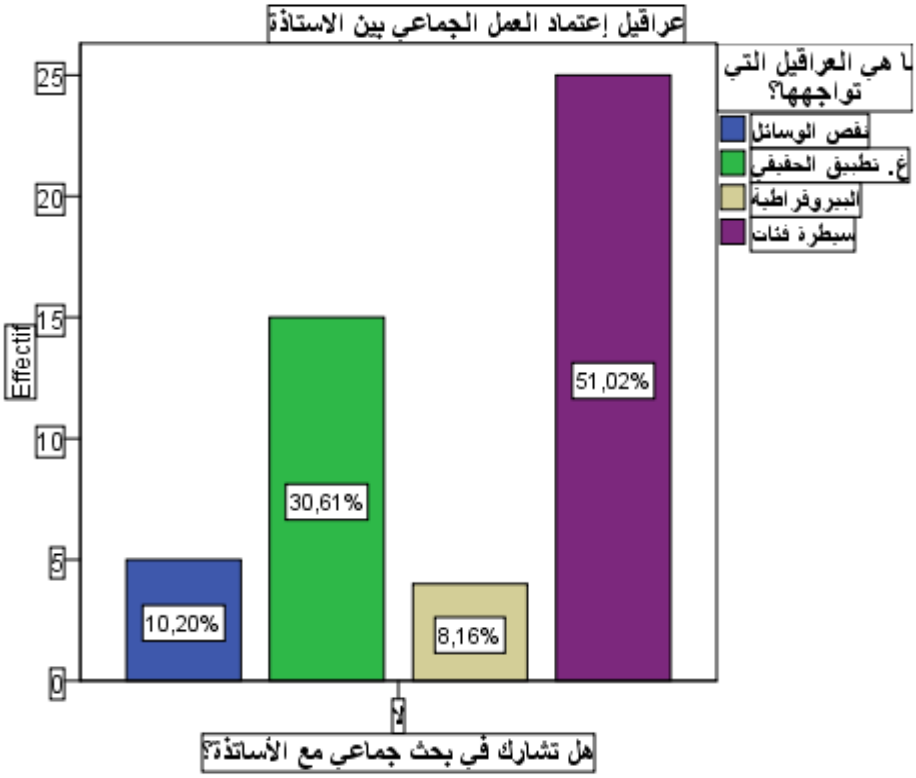
أغلب الطلبة غير الراضين عن التعاون في القسم لا يبادرون بتحسين هذه الوضعية.

II.3. تحليل تأثير أداء الأساتذة على الأطراف الفاعلة:

نحلل تأثير أداء الأساتذة على الأطراف الفاعلة من خلال: دراسة علاقتهم مع الأساتذة و الطلبة.

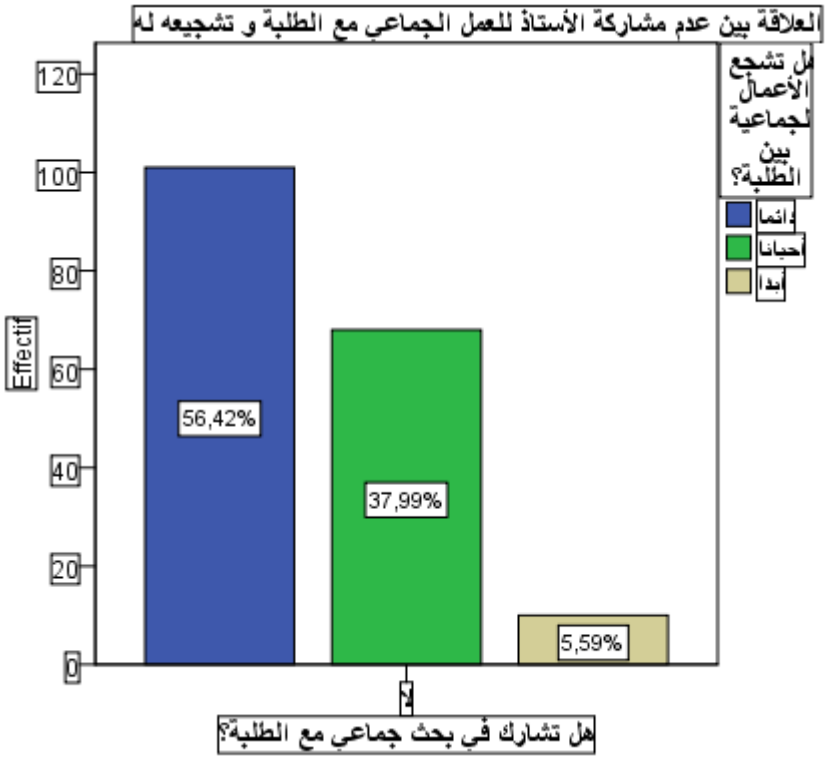
ركزنا على مدى اعتمادهم على التعاون و العمل الجماعي.

أولا: تبين سابقا 61.66 % من الأساتذة يشتركون في المشاريع العمل جماعي ، و الباقي لم ينخرطوا في هذه المشاريع للعراقيل التالية(لاحظ الشكل) :



نصف الأساتذة غير المساهمين في المشاريع يرجعون السبب لسيطرة فئات من الأساتذة ، ثم يليها التطبيق غير الحقيقي للتعليمات التي تنظم هذا العمل الجماعي.

ثانيا: دراسة علاقة العمل الجماعي بين الأساتذة و الطلبة . بينا سابقا : أغلب الأساتذة لا يشتركون في عمل جماعي مع الطلبة إلا بما يتعلق بالتأطير تصل نسبتهم إلى 61.30 %. و أغلبهم يشجعون الأعمال الجماعية بين الطلبة، لاحظ الشكل:



أغلب الأساتذة غير المساهمين في الأعمال الجماعية مع الطلبة يشجعون العمل الجماعي بينهم .

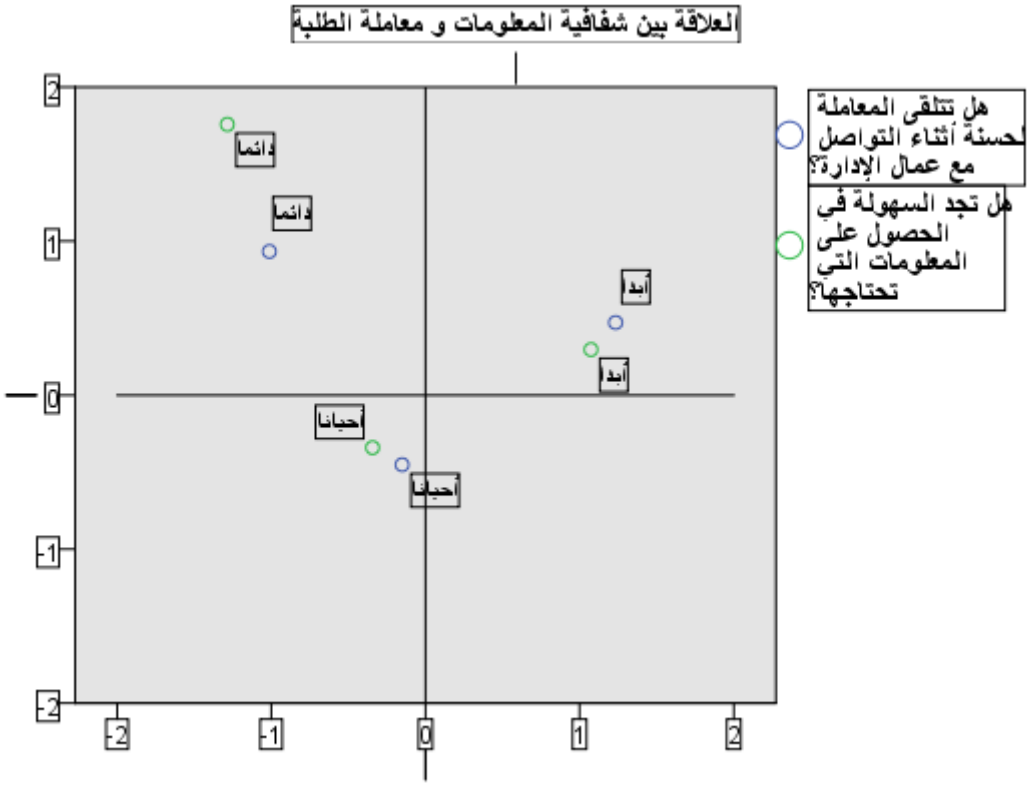
لا يكفي التشجيع بدون العمل الفعلي لبناء الثقة و تعزيز التبادل المعرفي بينهم.

II.4. تحليل تأثير تعامل الموظفين مع الأطراف الفاعلة:

لاحظنا سابقا: الأقلية من الطلبة الراضين عن معاملة موظفي الإدارة لهم و يجدون السهولة في الحصول على المعلومات اللازمة. تصل نسبتهم إلى 17.93 % و 7.37 % على توالي. لكن النسب الباقية غير مرضية، لا تعبر عن العلاقة الايجابية من أجل جودة التعليم العالي. لاحظ الجدول الذي يبين علاقة الشفافية في المعلومات بمعاملة الطلبة:

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	397,832[a]	4	,000
Nombre d'observations valides	1015		



نوعية المعاملة التي يتلقاها الطلبة من عمال الإدارة مرتبطة بمدى الشفافية في المعلومات، كلما كانت السهولة في حصول على المعلومات كلما كانوا راضين عن معاملة عمال لهم.

III. تحديد الوظائف النشطة و المعطلة:

ساعدتنا الدراسة البنيوية و الوظيفية للتفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية على تحديد الوظائف النشطة و المعطلة. نذكر هذه الوظائف على مستوى كل فرضية.

III. 1. نتائج تأثير الحوكمة على تنمية الموارد البشرية:

أظهر وصف و تفسير تأثير الحوكمة على تنمية الموارد البشرية أن محددات الحوكمة (الشفافية في المعاملات،المشاركة و تحديد المسؤوليات، الثقة و النظام) لا تخدم تنمية الموارد البشرية.

إذا رجعنا إلى الفرضيات نجد:

1. يؤثر الحوكمة في تنمية قدرات الطالب:

أولا: الجانب الايجابي

ـــ وجود محدد المشاركة في حوكمة التعليمية(أستاذ – طالب)، تصل نسبة تشجيع الأساتذة إلى 62,56 %. العملية التعليمية مبنية على العمل الجماعي تصل نسبة الطلبة إلى 58.74 %.

تعبر النسب عن فرص لتنمية القدرات المعرفية و السلوكية للطالب بتبادل المعارف و تطوير العلاقات الجماعية. لكن هل الطالب فاعل فيها و يبادر بمعارفه و سلوكه؟

ثانيا: الجانب السلبي

ــ ضعف مؤشر الثقة في الحوكمة التعليمية، تظهر في نوعية التقييم (الاختلاف بين طريقة تقديم الأعمال و تقيمها)، غالبية الأعمال تقدم جماعيا (58,74 %) أما تقييم ها يكون على أساس الأداء الفردي (57,46 %). يشعر الطلبة بعدم العدالة (44,59 %) و عدم إمكانية مساءلة الأستاذ (75,29 %). ه ذه الوضعية تؤثر سلبا على مردودية العمل الجماعي و تفقد العملية التعليمية جودتها.

ــ شبه غياب مؤشر الشفافية و الثقة في علاقة (الطلبة – التنظيمات الطلابية)، التنظيمات الطلابية لا تعلن عن الأهدافها (69,66 %) و عدم رضا الطلبة عنهم يصل إلى(80,58 %). كيف يمكن تطوير سلوك الطلبة دون تطوير النشاطات الطلابية؟

2. تؤثر الحوكمة في توجيه أداء الأستاذ:

أولا: الجانب الايجابي

ــ يمنح نظام الحوكمة فرص لتطوير كفاءة الأساتذة وفق التربصات و العمل الجماعي من خلال مشاريع البحث. تصل نسبة رأي الأساتذة إلى(79,18 %)ــ

ثانيا: الجانب السلبي

ــ يظل التطبيق الفعلي لنظام الحوكمة يواجه عراقيل فيما يخص:

ــ تطوير العمل الجماعي بين الأساتذة: استغلال غير محفز للتعليمات المتعلقة بمنح فرص المشاركة في المشاريع (سيطرة فئات من الأساتذة 39,19 %).

ــ شبه غياب التجيهزات ، خاصة وسائل الحديثة للإعلام و الاتصال في المخبر 60,76 % و المكتبة 87,6 %.

ــ الغموض في التصريح عن الأهداف للأساتذة، نسبة شبه غياب الشفافية لدى مجلس إدارة الجامعة(94,26 %)، و شبه غيابها لدى مجلس الكلية تصل إلى (88,55 %).

ــ عدم إشراك أغلب الأساتذة (83,84 %) في تحديد الأهداف.

كيف يوجه أداء الأساتذة في ظل هذه الوضعية؟

3. تؤثر الحوكمة في تجهيز الأطراف الفاعلة:

أولا: الجانب الايجابي

ــ تجهز الكليات بمخابر البحث.

ثانيا: الجانب السلبي

ــ لا يوفر نظام حوكمة المكتبة التجهيزات الكافية للطلبة و الأساتذة من (المراجع و التكنولوجيا للإعلام و الاتصال)، يصل عدم رضا الأساتذة عنها إلى (50,17 %) و عدم رضا الطلبة إلى (41,42 %). كيف تنمى القدرات المعرفية دون تسهيل الوصول للمعلومة؟

ــ يفقد نظام المكتبة المرونة، تصل نسبة الطلبة الذين لا يجدون التعاون من عمالها إلى (49,01 %) مع وجود النزاعات ضمنية أو بارزة ، وصلت نسبة النزاعات البارزة إلى (37,27 %). كيف نصل إلى جودة التعليم العالي دون تجهيز و تطوير المكتبات الجامعية؟ في المقابل: هل يملك الطلبة ثقافة البحث العلمي؟

ــ شبه غياب الشفافية حول الأهداف فيما يخص رأي الطلبة و الأساتذة. كيف توجههم الحوكمة نحو جودة التعليم العالي في غياب الاتفاق حول الرؤية المشتركة؟

ــ ضعف مؤشر الثقة بين الأطراف، نجد ذلك في إهمال الاتفاق حول LMD. لا نناقش صلاحيته للجامعة الجزائرية بل مدى الاتفاق عليه. لاحظنا قبول غير محفزة من الأساتذة نتيجة للعراقيل التي يواجهها. وصلت نسبة عدم قبوله إلى 44,03 %، تتمثل العراقيل في نقص تكوين الأساتذة، شبه غياب الوسائل التكنولوجية و التطبيق الجزئي له بإهمال الجانب المهني.

III .2. تأثير الموارد البشرية على حوكمة التعليم العالي:

بين تأثير محددات تنمية الموارد البشرية (الجانب السلوكي، و المعرفي) على الحوكمة بالرجوع إلى الفرضيات:

1. يؤثر سلوك الطالب في الحوكمة التعليمية:

الجانب السلبي:

ــ يؤثر مؤشر مبادرة الطالب سلبا في تعزيز المشاركة، مثال: الطلبة غير الراضين عن المكتبة (نظام الإعارة و تواصل العمال) لا يبادرون باقتراح لتغيير وضع يهم، تصل نسبتهم إلى (87,64 %).

ــ بين مؤشر فن المعاملة سلبية سلوك الطالب اتجاه دعم مبدأ المشاركة في النشاطات الجماعية. أغلب الطلبة لا يشاركون في النوادي الرياضية (93,50 %) و لا التنظيمات الطلابية (96,36 %). كيف نخلق قيم العمل الجماعي؟ وجود الطالب في الجامعة يعطيه فرصة الإندماج في النشاطات الجماعية قصد تطوير سلوكه مع الجماعة و تهيئته للحياة المهنية.

ــ يؤثر مؤشر فن المعاملة عند الطلبة في الشفافية، حوالي (66,90 %) لا يتجاوبون مع العملية التعليمية. مما يصعب على الأستاذ تقييم مستوى إدراك الطالب أثناء ممارستها.

2.يؤثر الجانب المعرفي للطالب في حوكمة التعليمية:

الجانب السلبي:

ــ ضعف الجانب المعرفي للطالب يؤثر سلبا في تعزيز الثقة في حوكمة علاقة (الطالب – أستاذ). بينا تراجع إندماج الطالب في العملية التعليمية؛ و رجوع مسؤولية ذلك للطالب و الأستاذ معا، وصلت نسبهم على التوالي : 46,59 % و 46,79 %. أسباب ضعف الثقة في العلاقة هي: 42,08 % من الأساتذة متعصبون لأفكارهم و (32,04 %) من الطلبة يتصفون بالضعف في القدرة على التواصل.

ــ ضعف مؤشر المبادرة عند الطلبة غير الراضين عن العمل الجماعي اتجاه تحسين وضعيتهم و صلت نسبتهم (73,45 %). تعبر عن التأثير السلبي لمبادرة الطلبة على دعم مؤشرات حوكمة التعليمية (المشاركة و الثقة).

ــ يؤثر مؤشر الادراك عند الطالب سلبا في تعزيز الثقة و اتفاق مع التنظيمات الطلابية، حوالي (35,40 %) من الطلبة لا يعرفون أعمال التنظيمات و (30,67 %) يعتبرون اهتماماتها منحصرة في حل المشاكل و تحسين الإقامة الجامعية.

3. يؤثر أداء الأستاذ في توجيه الأطراف الفاعلة:

الجانب الإيجابي:

ـ يؤثر مبدأ المشاركة عند الأساتذة على م بدأي الحوكمة (الثقة و التعاون) بإيجاب، تصل نسبة المشاركة بين الأساتذة إلى (61,64 %) دلالة على وجود العمل الجماعي.

الجانب السلبي:

ـ علاقة التشارك غير كافية بين الأساتذة و الطلبة (61,30 %)، تؤثر سلبا في (الثقة و المشاركة) لحوكمة علاقة (أستاذ ـــــ طالب). هذه الوضعية لا تدعم الممارسة الفعلية للعملية التعليمية، يبقى الأستاذ هو مصدر للمعلومة و ليس منشط للعمل الجماعي.

4.تؤثر معاملات الموظفين في الأطراف الفاعلة:

الجانب السلبي:

ـ يؤثر فن معاملة الموظفين سلبا في علاقة الثقة مع الطلبة، نوعية العلاقة بين (الموظفين – الطلبة) غير مرضية، وصلت نسبة حسن معاملة الموظفين لهم إلى (17,93 %)، و نسبة التسهيل في منح المعلومة إلى (7, 37 %). لا تعبر عن الرغبة في دعم الأهداف و تقوية الرؤية المشتركة.

خلاصة:

ساعدنا التحليل الوظيفي في فهم العلاقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية، خرجنا بالوظائف النشطة و المعطلة إعتمادا على دراسة التأثير المتبادل لمحدداتهما . لاحظنا أن الوظائف النشطة متعلقة أكثر بمميزات التي تمنحها القوانين و التعليمات، أما الوظائف المعطلة تمس واقع ممارسة العلاقات، سواء في:

ـ العلاقة بين الطلبة و المكتبة.

ـ العلاقة بين الطلبة و زملائهم (العمل الجماعي و التعاون).

ـ العلاقة بين الأساتذة و الطلبة (ممارسة التعليم).

ـ العلاقة بين الأساتذة و زملائهم الأساتذة (دعم العمل الجماعي).

ـ العلاقة بين الإدارة و الطلبة (شفافية المعاملات و المعلومات).

ـ العلاقة بين الإدارة و الأساتذة (شفافية المعلومات و المشاركة).

في ظل هذه الوضعية، حاولنا البحث عن نموذج يعزز الحوكمة و ينمي الموارد البشرية في آن واحد، ارتأينا في الفصل الموالي دراسة الذكاء الجماعي كنموذج لدعمهما.

الفصل الرابع

الذكاء الجماعي نموذج لحوكمة الجامعة و تنمية الموارد البشرية

تمهيد:

بين التفاعل المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية مجموع من الوظائف:

ــ الوظائف النشطة: تسعى كل من الحوكمة و الموارد البشرية إلى إبراز العمل الجماعي.

ــ الوظائف المعطلة: تعبر عن حواجز التفاعل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية ؛ المانعة لإنجاح العمل الجماعي.

في هذا السياق، حاولنا الامداد برؤية تخدم الحوكمة و تنمية الموارد البشرية، تتمثل في الذكاء الجماعي. هو نموذج لتنمية الموارد البشرية و اتجاه حديث للحوكمة، يؤسس ثلاثة أبعاد (المعرفي العلاقاتي و التنظيمي).

لكن هل يساعد الذكاء الجماعي في تنشيط الوظائف المعطلة لوضعية جامعتنا؟ سنحاول في هذا الفصل التعرف على الإجراءات التي يقوم عليها مع محاولة تشخيصها في الجامعة الجزائرية. نقدم في هذا الفصل ثلاثة مباحث:

ــ الذكاء الجماعي على المستوى البيداغوجي.

ــ الذكاء الجماعي على المستوى الإداري.

ــ إجراءات الذكاء الجماعي في دعم الحوكمة و تنمية الموارد البشرية: محاولة تشخيص في الجامعة.

IV. الذكاء الجماعي على المستوى البيداغوجي:

تتبنى الوظائف النشطة فكرة العمل الجماعي رغم العراقيل التي تواجهه على المستوى البيداغوجي و الإداري. نواصل في دعمها بالبحث عن رؤية تعيد صياغة ضروريات العمل الجماعي. اخترنا الذكاء الجماعي باعتباره إجراء جماعي ينطلق من توحيد الأفراد لجهودهم. يعزز العمل البيداغوجي بدعمه لتبادل المعارف و التفكير الجماعي حول ضروريات البيداغوجية.

1) مفهوم الذكاء الجماعي و أهميته في تنمية الموارد البشرية:

1. تعريف الذكاء الجماعي:

يشار للذكاء الجماعي بالعمل الجماعي، يتحقق من العلاقة بين الأعضاء و يتطور بالتعلم في المجموعة. ظهرت الحاجة له لزيادة المشاكل و تعقدها.

الذكاء مصطلح يمكن تعريفه بالقدرة على الفهم La capacité de compréhension. فكرة العمل الجماعي عرفت في النظريات الأولى للإدارة، لكن البعد الجماعي لمفهوم الذكاء هو حديث. سنقدم مجموعة [109]من التعاريف حول الذكاء الجماعي:

ـــ Simon,1969: يعبر الذكاء الجماعي عن مرحلة البحث عن المعلومة و شرحها و تفسيرها و تأسيس نظرة في بيئة تركز على العمل الجماعي.

ـــ Courbon,1979: هو القدرة على توليد رؤى مختلفة لأنشطة المؤسسة و دمجها في البيئة.

ـــ Meunier,1993: هو القدرة على الاستخدام الكامل للموارد بهدف انتاج السلع و الخدمات ذات الجودة. و الحفاظ على التوازن بين الرسالة و الهيكل، الموارد ، النتائج و الأبعاد الاستراتيجية، يمكن ترجمته أحسن إلى مصطلح التكيف و المرونة.

---

[109] Olfa Zaibet Grèselle, « Definir et reperer l'intellegence collective : Dans les equipes de travail operationnelles, le cas d'une PME du secteur de l'electronique » Institut d'Administration des entreprise de NICE, P 4

ـــ Lescar et Caron,1995: هو إجراء جماعي ينطلق من توحيد الأفراد لجهودهم بغية اكتساب المعلومات. و إعطاء معنى مفيد لاتخاذ القرار و التوصل للعمل السريع في الوقت الملائم.

ـــ Glynn mary ann,1996: هو إمكانية الفريق في معالجة، تفسير، ترميز و الوصول إلى المعلومات بطريقة مفيدة لخدمة هدف محدد. و رفع قدرات المجموعة للتكيف مع البيئة.

ـــ Rabasse,1997: هو التجهيز الأمثل للكفاءات الفردية من أجل المساهمة في هدف مشترك يحدث الذكاء الجماعي عندما يكون التوافق في الاستخدام الجماعي للمعلومات و الآراء المختلفة للأفراد.

ـــ Garnier,2001: هو إجراء يسمح بفهم مجموعة أبعاد مشكل ، محدد بالزمان و المكان قصد الوصول للقرار.

ـــ Goux-Baudiment,2001: يخص مجموع الإجراءات الجماعية التي تسمح بتكوين التفكير المشترك.

ـــ Mack,2004: هو القدرة في تفاعل (المعارف، الأراء، الأسئلة و الشكوك) للعديد من الأفراد يولد قيمة مضافة، تنتج من مساهمة كل فرد.

ـــ Zara,2004: هو أداة تهدف إلى تطوير المسؤولية، الابداع و ضمان تنفيذ القرارات و الحد من مقاومة التغيير و خلق المنافسة الإيجابية.

يعرف Pierre Levy,1997 الذكاء الجماعي أنه: التجهيز الفعال للكفاءات الفردية و تنسيق بينها في الوقت الملائم. يشير إلى امتلاك كل فاعل معرفة و تجهيز ها و توزيعها حتى يكون لديهم الفرصة لاستخدامها. يجب تنسيق مختلف المعارف في الوقت المناسب لتحقيق التفاعل الذي يطور الأطراف الفاعلة[110].

[110] Delphine Billouard, Delphine Billouard, « Emergence d'intelligence collective dans un environnement numérique de travail », IAE de Lyon, France, 2009, P5

الذكاء الجماعي يعبر عن القدرة على الفهم و التفكير و اتخاذ القرار و الفعل الجماعي الناتج عن التفاعل بين الأعضاء. يهدف إلى التعاون فكريا من أجل الابتكار. يسمح بالوصول لأحسن النتائج، بالاعتماد على[111]:

ـــ البحث و الاشتراك في الأفكار الجديدة.

ـــ تعزيز الكفاءات و توزيع أحسن للمهام.

ـــ رفع مصداقية التنبؤ.

تبرز التعاريف ضرورة الذكاء الجماعي: بالنسبة للمؤسسة، يحقق أهدافها من خلال الابتكار و إنتاج القيمة. و بالنسبة لتنمية الموارد البشرية، يدعم التعاون الفكري و الفعل الجماعي الذي يسمح بتطوير الكفاءات.

2. أهمية الذكاء الجماعي في تنمية الموارد البشرية:

يؤكد مجتمع المعرفة العلاقة بين التنمية البشرية و الازدهار الاقتصادي اللذان يتطلبا الاستخدام المكثف للمعرفة. كذلك تنمية الموارد البشرية تخضع لإستخدام المكثف و الحكيم للمعارف . و الذكاء الجماعي يحدث علاقة سببية une relation causale بين فعالية الذكاء لمجموعة و قدرتها على حل مشاكل التنمية البشرية [112]. تساهم القدرة الجماعية في خلق، تبادل و تطبيق المعرفة. و الذكاء الجماعي يهدف إلى التعلم، الابداع، و الابتكار؛ يعني كل ما يساهم في تنمية رأس المال المعرفي المشترك"[113].

يشرح الذكاء الجماعي آليات تحسين التسيير الجماعي للمعرفة و دعم التنمية البشرية[114].

يؤكد Henri et Lundgren-Cayrol [115] أهمية التعلم الجماعي في تنمية قدرات الفرد، يسمح للمتعلم المشاركة الفعالة في توسيع معارفه عن طريق الاستخدام الأحسن للعلاقات مع المتعلمين الآخرين.

---

[111] Ecri Lesser, David Ransom, « Intelligence collective : capitaliser sur le talent de la foule », IBM : Institute for Busines Value, Etude stratégique, P 2.

[112] Pierre Lévy, Pierre Lévy, « Vers une science de l'intelligence collective », 21 janvier, 2010, P 11

[113] Caroline Durand, « L'art de faire émerger l'intelligence collective comme processus de changement émergent », Université du OUEBEC a Montréal, Décembre 2011.

[114]Caroline Durand, Idem, P1

[115] Delphine Billouard, cit, op, P4

إذن الذكاء الجماعي هو إجراء عملي يهدف لإنجاح العملية التعليمية من خلال دعم التعلم و تبادل المعارف و تسييرها بهدف تنمية المتعلمين. و البيداغوجية بمكوناتها و أهدافها تشكل البيئة الأكثر تلائما لتطبيق الذكاء الجماعي. الغاية من ممارسته هو تطوير البيداغوجية و إنجاح العمل الجماعي بتحقيق التفاعل بين أطراف العملية التعليمية

2) دور الذكاء الجماعي و إدارة المعرفة في تطوير البيداغوجية:

أولا: نحتاج لتعريف إدارة المعرفة، تعني: " خلق قيمة مضافة بتوظيف الأصول غير المادية "[116]. قدم Jean-Yves Prax التعاريف التالية:

1. التعريف النفعي Définition utilitaire: الحصول على المعلومات في الوقت المناسب.
2. التعريف العملي Définition opérationnelle: تركيب المعارف و المهارات من أجل خلق القيمة.
3. التعريف الوظيفي Définition fonctionnelle: يصف إدارة المعارف من خلال دورة حياة المعرفة، تنطلق من بروز الفكرة، صياغتها، تأكيدها و نشرها، ثم إعادة استعمالها و تثمينها.
4. التعريف الاقتصادي Définition économique: إدارة المعرفة هي تثمين لرأس المال الفكري.

ثانيا: نشرح العلاقة بين الذكاء الجماعي و إدارة المعرفة وفق نموذج (SECI) الذي قدمه Ikujiro Nomaka، يعرض النموذج دورة حياة المعرفة[117]:

المعرفة موجودة ضمنيا في الممارسات الفردية، قد تحدث بطريقة اجتماعية (Socialisation) يتم الاشتراك فيها بطريقة رسمية أو غير رسمية.

الخطوة المهمة في إدارة المعرفة هو الانتقال من المعرفة الضمنية savoir implicite إلى المعرفة الصريحة savoir explicite. أصل خروج ه ذه المعرفة (Externalisation) هو نتيجة ممارسات عبر الأسئلة و الحوار، اللذان لا يزدهرا إلا في مناخ تسوده الثقة. كذلك يظهر

---

[116] ثابتي حبيب و بن عبو جيلالي، المرجع السابق ، ص 143

[117] Pierre Lévy, cit, op, P 15

خروجها في شكل وثائق كتابية . تصريح المعرفة l'explicitation du savoir له مزايا عديدة: يسمح بتوزيع و الاشتراك في المعلومة على أكبر قدر، خاصة لما تكون المعرفة في مصطلحات أو قواعد يمكن توزيعها في نظام معلوماتي منسق (Combiné).

تكون خطوات التصريح، التوضيح و التوفيق مندمجة و متداخلة (Internalise) من قبل المتعاونين لوضعها في التنفيذ و تحويلها للتطبيق ؛ هذا يعطي دورة أخرى للعلاقة الاجتماعية (Socialisation)، التساؤلات، الحوار، و تحويلها للتطبيق و إعادة التوفيق و التنسيق.

ثالثا: تتمثل العلاقة بين الذكاء الجماعي و إدارة المعرفة في ارتكازهما على استخدام المعرفة من أجل خلق القيمة المضافة الهادفة إلى اكتساب رأس المال الفكري.

يتكون رأس المال الفكري حسب Jean Leibowitz et Tom Beeckman[118] من رأس المال البشري و رأس المال الهيكلي:

ـــ رأس المال البشري: يتمثل في الكفاءات من المعارف و الخبرات و السلوك.

رأس المال الهيكلي: يشمل كل الإجراءات التي تسمح بالعمل جماعي، يحول المعارف المكتسبة فرديا إلى معرفة جماعية و كفاءة أعلى من الكفاءة الفردية.

كما يشير Thomas A. Stewart إلى أهمية التفاعل بين رأس المال البشري و رأس المال الهيكلي. رأس المال البشري ذو طبيعة فردية، و يحولها رأس المال الهيكلي إلى كفاءة جماعية. و الذكاء الجماعي يعمل على تحويل الكفاءات الفردية إلى كفاءة جماعية و بالتالي خلق رأس مال فكري. إذن هو داعم رأس المال البشري و الهيكلي.

و البيداغوجية هي الميدان الفعلي لممارسة العمليتين لسببين:

1. طبيعة العمل البيداغوجي المتمثل في العملية التعليمية (تحتوي ضمنيا على خطوات نموذج SECI).

2. هدف البيداغوجية تنمية رأس المال الفكري:

ـــ تنمية قدرات الطالب لخدمة الحياة المهنية.

ـــ تطوير الأبحاث الجماعية بين الأساتذة لخدم المشاكل الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية.

---

[118] ثابتي حبيب و بن عبو جيلالي، المرجع السابق، ص136

ــ تنمية رأس المال الهيكلي من خلال إجراءات التسيير البيداغوجي.

تعمل البيداغوجية على تحويل المعرفة الفردية إلى معرفة جماعية من خلال التعلم و العمل الجماعي. يشرح المنظور التفاعل(L'approche en termes d'interaction[119]) كيف برز الذكاء الجماعي انطلاقا من الذكاء الفردي ، حسب (Ribette, 1996) لا يظهر بشكل عفوي و فورى، بل يحدث في الوقت الذي يتعلم و يتعارف و يفكر الأفراد معا مع امكانية حدوث النزاعات. و لتفادي نزاع المصالح نحتاج إلى التفكير الجماعي حول متطلبات البيداغوجية لخلق رؤية مشتركة داعمة لتطورها.

3) التفكير الجماعي حول ضروريات البيداغوجية:

التفكير الجماعي حول ضروريات البيداغوجية لرسالة التعليم العالي يدفع للتوصل إلى مثالية (Une utopie) المنبثقة من الواقع و المرتبطة بوضعية الطلبة و شروط التعليم و السياق المؤسساتي. بما يساعد على تجاوز القيود المعيقة للبيداغوجية. يحدد التفكير الجماعي الحاجات المرتبطة برسالة التكوين، و تحمل أربعة نقاط[120]:

ــ تحديد رسالة التكوين العالي، و تأكيد ضرورة الكفاءات الملائمة من الأساتذة.

ــ توضيح الرهانات البيداغوجية.

ــ تحديد برامج الدراسات.

ــ انجاح بيداغوجية التكوين ذات النموذج الشوري Formation collégiale

II. الذكاء الجماعي على المستوى الاداري:

لا تقتصر الحاجة للذكاء الجماعي على المستوى البيداغوجي فقط، بل تمتد إلى المستوى الإداري بتعزيز الإدارة بالذكاء الجماعي. قدم Olivier Zara خصوصية الإدارة بالاعتماد عليه، و شخص الخطوات العملية لها. لكن بالرجوع إلى الجامعة الجزائرية نجد العراقيل في ممارسته على المستوى الإداري.

1) خصوصية إدارة الذكاء الجماعي:

---

[119] Olfa Zaibet Grèselle, cit, op, P5

[120] Mme Monique et L. Aubin, « La pédagogie », cit, op, P 7

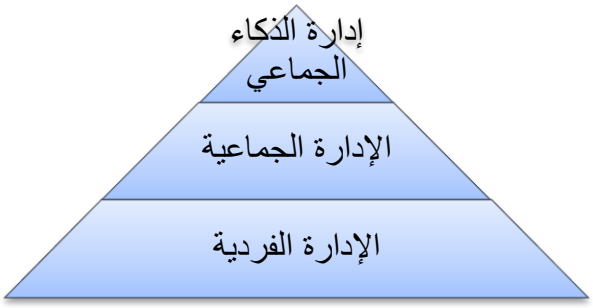
1. تعريف إدارة الذكاء الجماعي:

تهدف إدارة الذكاء الجماعي [121] إلى تسيير و تطوير الموارد الفكرية للمجموعة Les ressources intellectuelle، المتمثلة في:

ـــ المعارف، الخبرة، الأفكار، الاقتراحات، التحليل و الرؤية.

ـــ الذكاء الفردي.

رتب Olivier Zara الادارة إلى: (فردية، جماعية و إدارة الذكاء الجماعي)، لاحظ الشكل:



الشكل 7: هرم إدارة الذكاء الجماعي

Source : Olivier Zara,cit,op,p11

شرح هرم الإدارة:

. الادارة الفردية: Le management individuel

الادارة الفردية هي أساس الادارة، يعتمد فيها على تطوير استقلالية ال فرد وتحفيزه لتحقيق الأهداف. كيف يمكن تحقيق التعاون الفعال مع الآخر إذا لم يحفز الفرد و لم تنمى كفاءته ؟

. الادارة الجماعية: Le management collectif

يعتمد فيها على الادارة الفردية، تهتم باستقلالية الفريق و تحفيزه، تنمى كفاءة العمل الجماعي لتحقيق أمام مهمة معينة.

. إدارة الذكاء الجماعي: Le management de l'intelligence collective

تعتمد على ادارة الجماعية و تنمية الموارد الفكرية للمجموعة، تعطي القدرة على الاشتراك و الابتكار و تشجيع الموارد الفكرية.

وضح Olivier Zara الفروق بينهم فيما يلي:

[121] Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective vers nouvelle gouvernance », 2eme édition, M21 Edition, Paris 2008,P8

	الإدارة الفردية و الجماعية	إدارة الذكاء الجماعي
الغاية	ــ تسيير يومي للنشاطات و المهام.	ــ تحضير للمستقبل (ابتكار، حل المشاكل بشكل أسرع، تسريع الحصول على القرار). ــ تنمية الثقة.
أساليبه	ــ التنظيم العلمي للعمل ــ القيادة الموقفية ــ الادارة بالأهداف	ــ اليقظة. ــ إدارة المعرفة.
النشاطات	ــ نشاطات متكررة، مثل: تنفيذ القرار أو تطبيق الاجراءات.	ــ نشطات أكثر فكرية، مثل: الابداع ــ ايجاد الحلول، تحليل الوضعية.
الطريقة	ــ المسير منسق للنشاطات. ــ المسير يعطي الأمر و التابعين ينفذون. ــ المسير يراقب.	ــ المسير يشجع التعاون ــ المسير يعطي الأمر و الفريق ينفذمع التعاون. ــ الفريق يتمتع بالاستقلالية.

الجدول 12: الفرق بين الادارة الفردية و الجماعية و إدارة الذكاء الجماعي

Source : Olivier Zara,cit, op, p 14

2. تشخيص الإدارة الذكاء الجماعي وفق مصفوفة AXIO:

شخص Olivier Zara الإدارة وفق مصفوفة AXIO، شرح فيها خطوات الإدارة (الفردية، الشورية و الجماعية) في الجداول التالية [122]:

أولا: الإدارة الفردية

[122] Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective : vers une éthique de la collaboration », 2004, p 42.

الخطوات	الخطوة 1	الخطوة 2	الخطوة 3	الخطوة 4	الخطوة 5	الخطوة 6
العملية	البحث عن المعلومة	التفكير	الاستشارة	القرار	اشتراك في المعلومة	الفعل
جماعي (كل الأطراف)	بحث جماعي	ذكاء جماعي	كل الأطراف	قرار جماعي	إدارة المعرفة الجماعية	فعل جماعي
شوري (بعض الأطراف)	بحث يعتمد على بعض الأطراف	ذكاء بعض الأطراف	بعض الأطراف	قرار شوري	إدارة معرفة على مستوى بعض الأطراف	يخص فعل بعض الأطراف
فردي	بحث فردي	ذكاء فردي	فرد	قرار فردي	إدارة المعرفة تكون فرديا	فعل فردي

الجدول 13: خصائص الادارة الفردية

تنطلق الخطوات العملية للإدارة الفردية من : البحث عن المعلومة فرديا، يعتمد في تحليلها على الذكاء الفردي ليكون القرار فردي. تحول المعلومة إلى معرفة فردية؛ تستخدم في الفعل الفردي و قد يعمل بها بعض الأطراف أو الكل.

ثانيا: الادارة الشورية

تبحث و تفكر و تحلل و تتشاور الكفاءات الفردية و حتى بعض الأطراف عن المعلومة، ليكون القرار شوري. تستخدم المعرفة الناتجة عن تفاعلهم في الفعل و يفتقد للكل قصد التنفيذ (لاحظ الجدول):

الخطوات	الخطوة 1	الخطوة 2	الخطوة 3	الخطوة 4	الخطوة 5	الخطوة 6
العملية	البحث عن المعلومة	التفكير	الاستشارة	القرار	اشتراك في المعلومة	الفعل
جماعي (كل الأطراف)	بحث جماعي	ذكاء جماعي	كل الأطراف	قرار جماعي	إدارة المعرفة جماعيا	فعل جماعي
شوري (بعض الأطراف)	بحث يعتمد على بعض الأطراف	ذكاء بعض الأطراف	بعض الأطراف	قرار شوري	إدارة معرفة على مستوى بعض الأطراف	يخص فعل بعض الأطراف
فردي	بحث فردي	ذكاء فردي	فرد نفسه	قرار فردي	إدارة المعرفة تكون فرديا	فعل فردي

الجدول 14: خصائص الإدارة الشورية

ثالثا: إدارة الذكاء الجماعي

تعتمد إدارة الذكاء الجماعي في البحث عن المعلومة على: الجهود الفردية و إعطاء فرصة لكل الأفراد لمشاركة في عملية البحث و التحليل و التفكير باستخدام الذكاءات الفردية و الجماعية . يوسع نطاق الاستشارة ليكون القرار جماعي؛ تدعم تكنولوجياالاعلام و الاتصال ه ذه الخطوات تسهل تداول المعرفة و الاشتراك فيها . و معرفة جماعية الناتجة تستخدم للفعل الجماعي (لاحظ الجدول):

الخطوات	الخطوة 1	الخطوة 2	الخطوة 3	الخطوة 4	الخطوة 5	الخطوة 6
العملية	البحث عن المعلومة	التفكير	الاستشارة	القرار	اشتراك في المعلومة	الفعل
جماعي (كل الأطراف)	بحث جماعي	ذكاء جماعي	كل الأطراف	قرار جماعي	إدارة المعرفة جماعيل	فعل جماعي
شوري (بعض الأطراف)	بحث يعتمد على بعض الأطراف .	ذكاء بعض الأطراف	بعض الأطراف	قرار شوري	إدارة معرفة على مستوى بعض الأطراف	يخص فعل بعض الأطراف
فردي	بحث فردي	ذكاء لفردي	فرد	قرار فردي	إدارة المعرفة تكون فرديا	فعل فردي

الجدول 15: خصائص إدراة الذكاء الجماعي

يبرز تشخيص إدارة الذكاء الجماعي أهميته في تحقيق الفعالية التنظيمية . بتشجيع التعاون و تعزيز الابداع و السعي نحو ايجاد الحلول للمشاكل.

3. أهمية الذكاء الجماعي في تحقيق الفعالية التنظيمية:

يدعم الذكاء الجماعي التعلم التنظيمي.

أولا: نشرح مصطلح التعلم التنظيمي في التعاريف[123] التالية:

. يرى G.Koenig أن التعلم التنظيمي: ظاهرة جماعية لاكتساب و إنتاج المعارف ، تهدف إلى تسيير الوضعيات.

. يرى G.P.Huben أن التعلم يكون منظما، يكسب الفرد و المؤسسة المعرفة و السلوك.

يتميز التعلم التنظيمي بالأبعاد التالية:

ـــ البعد الجماعي للتعلم التنظيمي: يرتبط بالمخزون المعرفي بدلا من التعلم الفردي.

ـــ يهدف إلى تغيير القيم و السلوك.

يذكر P.Shrivastava أدوار[124] التعلم التنظيمي:

ـــ وسيلة للتكيف: يملك الأفراد القدرة على التأقلم مع متغيرات البيئة و مواجهتها.

ـــ وسيلة لتسيير المعارف: تتحدد الفعالية التنظيمية بنوعية المعارف المتواجدة تستخدم في تحديد الاستراتيجيات على المدى البعيد.

يهدف الذكاء الجماعي و التعلم التنظيمي إلى تحقيق الفعالية التنظيمية مع ضرورة مراعاة مبادئهاـــ تعتمد على ثلاثة مبادئ أخلاقية[125](مبدأ العدل، الحقوق الشخصية و مبدأ تبادل المنفعة). قد يحدث عدم التوازن في المبادئ خلل في الوضعية التنظيمية. يساهم الذكاء الجماعي في معالجتها بدعمه لحوكمة التنظيمية[126] la gouvernance organisationnelle. هي نظام يحدد: ما هو مهم؟ و كيف يمكن عرض المشاكل؟ و متى يجب أخذ القرار؟

---

[123] ثابتي حبيب و بن عبو جيلالي، المرجع السابق، ص228

[124] ثابتي حبيب و بن عبو جيلالي، المرجع السابق، ص 230

[125] سيد محمد جاد، إدارة الجامعات و مؤسسات التعليم العالي: استراتيجيات التطور و مناهج التحسين، سنة، 2010، ص 53

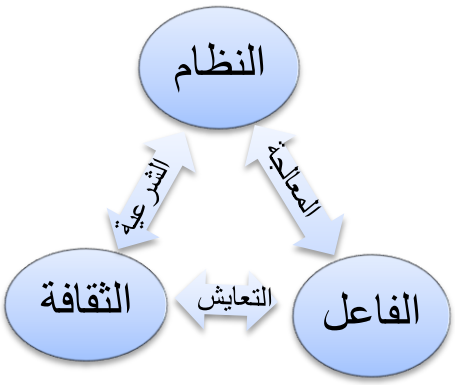
[126] Frédérique Alexandre.Bailly, « Comportement humains & Management », pearson Education, France, 2003, p 356

يشير كل من G.Richarson, 1972 et Sidney Winter إلى فعالية نظام الحكم باعطاء الأهمية للتعاون بين الكفاءات القادرة على صناعة قرارات بهدف إنتاج القيمة[127].

يعمل الذكاء الجماعي كنظام وقائي، يعزز التعاون الفكري و يؤسس الأهداف مشتركة، كذلك يعمل كنظام معالجي للوضعيات التنظيمية. كيف يكون ذلك؟

ثانيا: ــ الذكاء الجماعي نموذج لمعالجة الاجتماعية للوضعيات التنظيمية.

يرى Georges Friedmann إمكانية معالجة اجتماعية للوضعيات التنظيمية [128]، بتعاون الفاعلين و تعايشهم وشرعية أهدافهم الجماعية. الحياة في المؤسسة لا تخضع لتنظيم الرسمي فقط Structure formelle (S)، بل لنوعية التفاعل بين الأفراد Interaction entre les acteurs (I). طبيعة الاتفاق حول الأهداف الشرعية يأتي بالثقافة (C) التي تنتقل مع الأفراد و فرق العمل و هذا ما يسمى بالتعلم [129]. يؤسس المعالجة الاجتماعية ، و يشكل قوة النظام الاجتماعي للعلاقات Le système social. الشكل التالي يوضحها:



الشكل 8: نموذج المعالجة الاجتماعية

Source : R.Sainsanlieu, cit, op, p283.

[127] Stéphan Sassie, « Entreprise et marges de capitaux, la gouvernance d'entreprise », institut d'administration des entreprises de Paris, IAE, p 5

[128] R.Sainsanlieu, « Sociologie de l'entreprise », France :Presses de sciences, 1997, p283

[129] نورة عبد الله بادياب، ضبط قواعد الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم العلي، جامعة الدول العربية المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الشارقة الإمارات العربية المتحدة، سنة 2009، ص 83.

يدعم الذكاء الجماعي التعلم و التعاون و التفاعل و تحقيق شرعية الأهداف بين الأطراف من أجل إنتاج قواعد جديدة رسمية. سنشرح لاحقا الإجراءات الفعلية لذلك.

2) خصوصية إدارة الجامعة الجزائرية:

تنتمي إدارة الجامعة الجزائرية للنوع الثاني (الادارة الشورية) حسب طبيعة العمل الجامعي. تمثل من قبل مجالس (مجلس رئاسة الجامعة، مجلس الكلية و المجلس العلمي)، الهدف من تعدد الأطراف الداخلية في تسيير الجامعة هو ضمان الشفافية و المصداقية.

لكن من خلال مقابلتنا لبعض رؤساء الأقسام لاحظنا جانب آخر للإدارة:

ـ غياب التخطيط البيداغوجي لرؤساء الأقسام. حتى أن بعضهم ليس لهم دراية ببرنامج السنة المقبلة أو إحتمال التغيير في البرامج.

ـ تنظيم بيداغوجي غير مرضي. تأخر في تنظيم المقاييس و ضبطها بما يلائم تخصصات الأساتذة و حاجات الطلبة.

ـ التسيير اليومي للنشاطات البيداغوجية.

ـ تبني العقاب قبل التحفيز في العلاقة بين (الإدارة ـــ الأساتذة ـــ الطلبة)، لغالبية الطابع القانوني في التسيير الإداري و البيداغوجي.

تحتاج الجامعة الجزائرية إلى حوكمة توجه الجهود نحو رقي إدارتها و مواردها البشرية. نرجع إلى إجراءات الذكاء الجماعي تعمل على إرساء حوكمة داعمة لتنمية الموارد البشرية. لكن أظهرت دراسة التفاعل بينهما مجموع الوظائف المعطلة. لذا سنعرض إجراءات ممارسته بمنطلق إمكانية معالجته للوضعية.

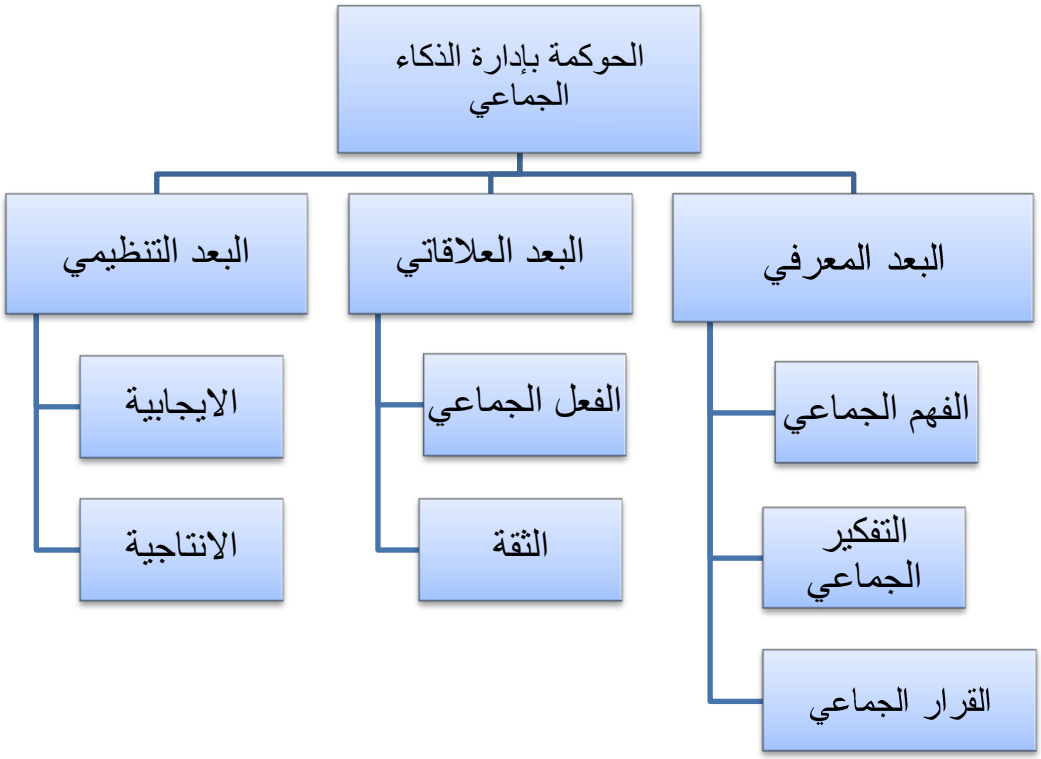
III. إجراءات الذكاء الجماعي في دعم الحوكمة و تنمية الموارد البشرية: محاولة تشخيص في الجامعة

الغاية من دراستنا للذكاء الجماعي رغم إدراكنا للعوائقه في الجامعة الجزائرية هو: فتح رؤية لتحسين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية معا. بالاعتماد على دراسة إجراءات بروز الذكاء الجماعي من الجانب (المعرفي، العلاقاتي و التنظيمي) مع محاولة تشخيص لهذه الإجراءات

بالتركيز على نتائج الدراسة البنيوية و الوظيفية للتأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية.

يؤسس الذكاء الجماعي محتوى الحوكمة وفق ثلاثة معايير [130] (المعرفي، العلاقاتي و التنظيمي)، سندرجها مع تشخيصها في الجامعة الجزائرية.

نشرح محتوى الحوكمة بإدارة الذكاء الجماعي في الشكل التالي:



الشكل 9: الحوكمة بإدارة الذكاء الجماعي

المصدر: من إعداد الطالبة

1.III) تأسيس البعد المعرفي:

يساهم الذكاء الجماعي في تأسيس المنظور المعرفي للحوكمة: L'approche cognitives de la gouvernance .

[130] Olfa Zaibet Grèselle, cit,op, P 7

تمثل الجامعة مكان للتعاون؛ بتنتج القيمة بمشاركة مختلف الأطراف. و الإشكالية التي تربط بين الحوكمة و الأداء ليست فقط التقريب بين مصالح الأطراف . يقدم المنظور المعرفي نظرة تعاونية تعتمد على خلق القيمة الدائمة la création durable de valeur. لا تسعى الحوكمة لمعالجة نزاع المصالح فقط بل تخدم تطوير التعلم التنظيمي بين الأطراف المشاركة ببروز مشاريع منتجة.

تركز النظرية التطورية على هذه النقطة و تشير إلى إمكانية التعلم و تجميع الكفاءات[131]، تبحث عن تنشيط و تجهيز الأفراد ذوي الكفاءات المختلفة من أجل التعاون.

يسمح البعد المعرفي بفهم معنى الفعل الجماعي للحوكمة، يتكون من ثلاثة أبعاد:

1. **الفهم الجماعي la compréhension collective:**

يحتاج النشاط الجماعي للتعاون و لتبادل المعارف قصد التعاون الفكري. من أهم قيم التعاون:

ـــ التشارك في المعلومات و الخبرات.

ـــ المسؤولية في اتخاذ القرار.

ـــ احترام الأفكار و قيم الآخرين.

ـــ يخضع لتكنولوجيا المعلومات و التعاون (Les technologies de l'information et de la collaboration): تحدد كمية و نوعية البرامج و الشبكة التي تشجع تدفق العلاقات و المعلومات.

أما عراقيل هذا التعاون[132]، تتمثل هي:

ـــ الارتباك في فهم التعاون: نجد تقسيم المهام (x يساعد y لتحقيق جزء من مهامه) بدل من التعاون (x و y يبحثان معا عن حل المشاكل).

ـــ الارتباك في فهم الاتصالات (تبادل المعلومات) بدل من (الاشتراك في تكوين معلومة جديدة).

---

[131] Tony Alberto et Pascal Combemale, « Comprendre l'entreprise, théorie, gestion, relation sociale », 4eédition, Armand Colin, Paris, 2006.p 11

[132] Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective vers nouvelle gouvernance », cit, op, p 19

ــ العوائق التنظيمية (Freins organisationnels): الأهداف الفردية تعيق التعاون خاصة بوجود تنظيم هرمي.

ــ العوائق الثقافية (Freins culturels): القيم و المعتقدات الفردية تناقض القيم الضرورية للتعاون. الثقافة موجهة للقوة و الهيكل أكثر من المسؤولية و التشارك.

ــ العوائق التكنولوجية (Freins technologiques): غياب تكنولوجيا المعلومات.

ــ مقاومة التغيير: مرتبط بالخوف من المجهول و الجديد و فقدان المنصب.

ــ عدم الوعي بإرادة التعاون و تعلم التعاون و القدرة على التعاون.

نرجع إلى الجامعة الجزائرية، نستخلص من الدراسة البنيوية و الوظيفية قيم التعاون و معيقاته في النقاط التالية:

أولا: قيم التعاون

قيم التعاون	وضعية الجامعة الجزائرية
ــ المسؤولية	ــ ضعف مسؤولية الأستاذ أمام تعزيز الشفافية (الفصل 3، ص 104): صعوبة إعادة التصحيح لطلبة الذين يشعرون بعدم العدالة. ــ مجلس الكلية له مسؤولية اتخاذ القرار، لكن تحقيق الشفافية و نشر القرارات أو الأهداف شبه غائبة (الفص 3، ص 116).
ــ المشاركة	ــ شبه غياب مؤشر المشاركة بين الطلبة و التنظيمات الطلابية (الفصل 3، ص 105): عدم إعلان التنظيمات الطلابية عن الأهداف و عدم رضا الطلبة عنهم. ــ ضعف تفاعل الطالب مع العملية التعليمية (فصل 3، ص 120). ــ شبه غياب علاقة المشاركة بين المكتبة و الطلبة (الفصل 3، ص 112).
	حسب الطلبة الاحترام معيار مرتبط بمنح المعلومة و المعاملة، نجد: ــ ضعف قيمة الاحترام بين عمال المكتبة و الطلبة لوجود نزاعات

ــ الاحترام	بارزة و ضمنية بسبب تواصل العمال و نظام الإعارة (الفصل 3، ص 114). ــ ضعف قيمة الاحترام بين عمال الإدارة و الطلبة (الفصل 3، ص 132)، غالبا ما يصعب الحصول على المعلومة من الإدارة (الفصل 2، ص 98).

الجدول 16: قيم التعاون في الجامعة الجزائرية

المصدر: من إعداد الطالبة

ثانيا: عوائق التعاون

عوائق التعاون	وضعية الجامعة الجزائرية
الاتصال	ــ إحتكار الإدارة للمعلومة: غالبا لا تمنح المعلومة (الفصل 2، ص98). ــ ضعف الطالب في التواصل أثناء العملية التعليمية (فصل3، ص 128)
التنظيمية	ــ تمنح فرص للعمل الجماعي بين الأساتذة في ايطار مشاريع البحث. مع وجود العراقيل (الفصل3، ص 111).
الثقافية	ــ سيطرة فئات من الأساتذة يتميزون بالأقدمية على المخابر و مشاريع البحث و المجلات (الفصل3، ص109). ــ ضعف المشاركة في الأبحاث بين الأساتذة و الطلبة (فصل 3، ص 131). ــ ضعف ثقافة التعاون بين الطلبة و المبادرة بالتغيير (فصل 3، ص 129).
التكنولوجية	ــ نقص كبير في تكنولوجيا الاعلام و الاتصال (الفصل 2، ص 87 و ص 90).
مقاومة التغيير	ــ تصل نسبة الأساتذة غير قابلين ل LMD 54,95 %، حتى و إن لم تأخذ المقاومة شكل رسمي. سبب مقاومة التغيير راجع

	لعدم توفير البيئة لنظام LMD: غياب التكنولوجيا، نقص تكوين الأساتذة في التخصصات، التطبيق الجزئي له (الفصل 3، ص 118).

الجدول 17: عوائق التعاون في الجامعة الجزائرية

المصدر: من إعداد الطالبة

ثالثا: إجراءات بروز الذكاء الجماعي

تسمح إجراءات الذكاء الجماعي بتجاوز الحواجز الفكرية و التنظيمية المعيقة للتعاون ، تتمثل في:

- الرغبة في التعاون (le vouloir coopérer).
- تعلم التعاون (le savoir coopérer).
- القدرة على التعاون (le pouvoir coopérer).

الخطوة الأولى: الرغبة في التعاون	الخطوة الثانية: معرفة التعاون	الخطوة الثالثة: القدرة على التعاون
تحديد عقد تعاوني: يعزز ثقافة الذكاء الجماعي.	تكوين تقنيات إدارة الذكاء الجماعي لتطبيق الثقافة.	توفير التجهيزات، البرامج و شبكة العلاقات للحفاظ على الثقافة.

الجدول 18: إجراءات إبراز الذكاء الجماعي

Source : Olivier Zara, cit, op, p 72

شرح الجدول:

أ. <u>الرغبة في التعاون:</u>

تعبر الرغبة في التعاون عن دافع دخول الفرد في العلاقة مع الآخر و الاشتراك معه في جزء من معرفته و قوته . تتحقق بعقد تعاوني*. ينمي السلوك و القيم نحو أخلاق التعاون، يقوي علاقة (رابح / رابح) لكل عضو. بخلاف عقد العمل يحمل بعد فردي و جماعي، مضبوط

* **عقد تعاوني:** يحدد الحقوق وواجبات ضمن العلاقات بما يلائم سلوك التعاون.

بالقواعد. أما عقد التعاون هو وسيلة لتحقيق أهداف التعاون يحمل بعد تعاوني يساهم في بناء ثقافة الذكاء الجماعي. الجدول التالي يبين الفرق بينهما:

العقد / مميزاته	عقد فردي و جماعي	عقد تعاوني
الأهداف	ــ تعريف شروط العمل و النشاطات.	ــ الأداء الفردي و الجماعي.
كيف؟	ــ الأهداف، الإجراءات، القوانين.	ــ تعاون فكري.

الجدول 19: الفرق بين العقد الفردي و التعاوني

Source : Olivier Zara, cit, op, p 27

لا يمكن تجهيز الذكاء الجماعي في غياب قيم و معتقدات التعاون، خاصة إ ذا كان المسير لا يملك إرادة في تطوير السلوكيات المطابقة له ذه القيم و المعتقدات. كيف يمكن بناء ثقافة الذكاء الجماعي؟

عرض Olivier Zara مقاربتين[133] لتشجيع التغير الثقافي:

أولا: البعد الجماعي يتضمن (المعرفة، السلوك، و الثقافة).

ــ المعرفة: يحرض الأفراد لاكتساب الوعي و المعرفة. مثال: عرض مفهوم الذكاء الجماعي، التحسيس بفائدته و تأسيس عقد تعاوني يذكر فيه السلوك المقبول و فائدة كل عضو مشارك.

ــ السلوك: استخدام ه ذه المعرفة لتغيير السلوك و الحد من التنافر المعرفي (la dissonance cognitive) مع الاهتمام بالمعلومات الجديدة التي تتماشى مع الوضعية الراهنة.

ــ الثقافة: تغيير السلوك يقود إلى تغيير العقليات، قيم الأفراد و ثقافتهم.

ثانيا: البعد الفردي يتضمن (السلوك، المعرفة و الثقافة).

ــ السلوك: تحديد السلوك المستهدف (السلوك الملائم لإستراتيجية المؤسسة)، تلقينه لكفاءات من خلال التكوين أو التدريب، خلق بيئة تنظيمية ملائمة لتكيف السلوك الحديث.

[133] Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective vers nouvelle gouvernance », cit, op, p 78

ـــ المعرفة: الناتجة من ممارسة السلوك الحديث، يمكن اكتشاف آثار ه ذا السلوك بنظام تقييم لقياس التطور مثل: (Feed–back 360°)*.

ـــ الثقافة: إذا كان التقييم إيجابي، نقول أن تغير السلوك ايجابي يدوم لمدة، و يسمح ببروز ثقافة جديدة.

ب. تعلم التعاون:

يكون تعلم التعاون بالتحكم في الكفاءات العلاقاتية و الفهم الجانب النفسي للآخر . يسمح ببناء العلاقات الانسانية ذات الجودة و الحفاظ عليها. له بعدين:

ـــ البعد الفردي: مرتبط بكيفية تعلم التعاون. مثلا: يساعد في ذلك التفوق في البرمجة اللغوية العصبية PNL*.

ـــ البعد الجماعي: مرتبط بكفاءة المسير في تطوير التعاون الفكري بين الأفراد.

ت. القدرة على التعلم: تهدف إلى تجهيز التعاون الفكري بالوسائل التكنولوجية و التجهيزات.

2. **التفكير الجماعي la réflexion collective:**

التعلم أساس خلق الذكاء الجماعي، ينتج ذاكرة جماعية (une mémoire collective). وضحها (Ribette,2000) في ثلاثة معارف:

ـــ المعرفة النظرية savoir théorique: هي معرفة مشتركة جماعيا، تكتسب نتيجة التفاعل بين أعضاء الجماعة. تصاهر المعارف فيما بينهم يشكل معرفة مرتبطة بالتفكير.

. المهارة savoir-faire: هي معرفة تكتسب بفضل الخبرة في العمل الجماعي.

. المعرفة الفعلية savoir actionnables: هي معرفة مرتبطة بالفعل . يمثل ترجمة المعرفة الضمنية إلى المعرفة الفعلية قلب إجراء التعلم، تفرق بين المعرفة و التفكير ورد الفعل.

3. **القرار الجماعي la décision collective:**

---

* **تقييم الأداء باستخدام Feedback 360°:** تمثل نظام للتقييم، يعتمد على تعدد الأطراف المشاركة فيه (الرئيس، المرؤوس الأطراف الداخلية و الخارجية)، هذا يعزز المصداقية في نتائج التقييم. يهدف إلى تنمية الأفراد و المؤسسة، يساعد المسير على جمع المعلومات حول أداءه و أداء الأطراف الآخرين.

* **البرمجة اللغوية العصبية PNL:** تتضمن مجموعة من المبادئ الارشادية و التقنيات للتحكم في الذات و التفوق في الاتصال و اكتساب مهارات و سلوكات جديدة من خلال: الاحساس بالذات، التعلم، نموذج التغيير، نموذج التركيز، التعميم و الالغاء.

قد يكون تفكير الأفراد عفوي أو مبني على أساس إستراتيجية الفاعل * (يبحث عن زيادة فائدته الشخصية). لذا اتخاذ القرار خاضع لطموح و مصلحة الأعضاء. لكن الذكاء الجماعي يهدف إلى تنظيم التفكير لخدمة الأهداف المشتركة، بتفاعل و تجهيز معارف كل عضو في عملية اتخاذ القرار(شرحتها الخطوات العملية لإدارة الذكاء الجماعي).

2.III) تأسيس البعد العلاقاتي:

البعد العلاقاتي يحدد الروابط بين الاطراف الفاعلة في الحوكمة . و الذكاء العلاقاتي (L'intelligence relationnelle) يقويها، يعرفه Olivier Zara :" فن بناء العلاقات الانسانية ذات الجودة، و تسهيل أداء الفردي و الجماعي " [134]. يعطي للمسير القدرة على فهم الوضعية العلاقاتية من أجل التجاوب معها.

يتضمن الذكاء العلاقاتي:

- الذكاء اللفظي(L'intelligence verbale): للتواصل.
- الذكاء الفردي(L'intelligence intrapersonnel): فهم الفرد لنفسه.
- الذكاء بين الأفراد (L'intelligence interpersonnelle): القدرة على فهم الآخر.

يتكون البعد العلاقاتي من:

1. **الفعل الجماعي l'action collective:**

الفعل الجماعي مبني على أساس التعاون المتبادل لكل الأعضاء بغية حل مجموعة من المشاكل. قد يعتقد البعض منهم أنهم متعاونون لكن في الواقع تصرفهم لا يعزز التعاون . فرق Olivier Zara في كتابه (إدارة الذكاء الجماعي نحو الحوكمة الحديثة) بين العضو المتعاون و غير المتعاون، لاحظ الجدول التالي:

فرد غير متعاون	فرد متعاون

* **إستراتيجية الفاعل:** جاء بها كل من Michel Crozier et Fridberg,1977، يعتمد الفاعل على السلطة لتحقيق أهدافه و أهداف المؤسسة، يستخدمها في التنسيق بين العقليات المختلفة، انطلاقا من التفاوض المعبر عن وجود مصالح متباعدة. يسيطر الفاعل على التفاوض بتحكمه في وضعية عدم اليقين L'incertitude ليزيد من سلطته.

[134] Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective vers nouvelle gouvernance », cit, op, p,P13

ــ يستقبل المعلومة و يرسلها عند الطلب.	ــ يعطي المعلومة للآخر حتى و إن لم يطلبها، مادامت تخص نشاطه.
ــ يبحث عن الفكرة لأنها مطلوبة منه.	ــ يبحث عن الأفكار و خبرات.
ــ يسير الفريق بتوزيع المهام، و يساعد الأخرين إذا طلب منه.	ــ يركز على نشاطاته و يساعد الآخرين لتكملة مهامهم . تحقيقه للأداء الجماعي يخدم أهدافه الخاصة.
ــ يبحث عن أقصى حد للموارد لتحقيق أهداف في أحسن الشروط، مع إمكانية اعتماده على علاقة (رابح/ خاسر).	ــ يبحث عن الأفكار و يقترحها لتحسين أداء الجماعي. . يبني علاقات (رابح/رابح) في ايطار النشاطات.

الجدول 20: خصائص المتعاون و غير المتعاون

Source : Olivier Zara, cit, op, p 21

كما حلل Olivier Zara سلوك التعاون وفق مؤشرين (المساعدة و البحث عن المساعدة):

	يساعد (Aider)	لا يساعد (Ne pas aider)
البحث عن المساعدة (Chercher de l'aider)	قادر على التعاون	انتهازي
لا يبحث عن المساعدة (Ne pas chercher de l'aide)	مستقل	منطوي

الجدول 21: تحليل سلوك التعاوني Source : Olivier Zara, cit, op, p 22

شرح الجدول:

ــ الفرد المتعاون (Etre coopératif): يساعد و يبحث عن المساعدة.

ــ الفرد الانتهازي(Profiteur): يبحث عن المساعدة لكن لا يعطي.

ــ الفرد المستقل (l'individualiste): لا يبحث عن المساعدة ، سلوكه إنفرادي و يتمتع باستقلالية أكبر.

ــ الفرد الحيادي (L'autruche): لا يساعد و لا يبحث عن المساعدة، الكل يراه لكنه لا يرى أحد.

نرجع إلى الجامعة الجزائرية، بينت الدراسة حالتين لسلوك التعاون بين الأطراف:

ــ الحالة الأولى: الفرد لا يساعد و لا يبحث عن المساعدة.

ــ الحالة الثانية: الفرد يساعد و يبحث عن المساعدة.

يبين الجدول التالي أمثلة عن الحالتين:

لا يساعد و لا يبحث عن المساعدة	**يساعد و يبحث عن المساعدة**
ــ لا يبادر أغلب الطلبة 87,64 % في تغيير نظام المكتبة غير المرضي لهم (الفصل 2، ص 92). ــ لا يشترك أغلب الطلبة 96,36 % في التنظيمات الطلابية (الفصل 2، ص 93) و غير راضين عنها (الفصل 2، ص83). ــ رغم مساعدة الأستاذ للطالب بتشجيعه في العملية التعليمية، إلا أن غالبيتهم لا تبحث عن المساعدة في حالة عدم الفهم أثناء (الفصل 2 ص 93)، للأسباب التالية: 1. تعصب الأستاذ لأفكاره (الفصل 3، ص 127). 2. ضعف قدرة الطالب على التواصل (الفصل 3، ص128). 3. ضعف العدالة في تقييم الطالب (الفصل 3، ص 122). ــ أغلب الطلبة غير الراضين عن التعاون في القسم لا يساعدون و لا يبحثون عن	ــ يتميز الأساتذة بسلوك التعاون في ايطار مشاريع البحث ، تصل نسبتهم إلى 61,66 % ، و يعتمدون على العمل الجماعي.

المساعدة لتحسين التعاون (الفصل 3، ص 129).	

الجدول 22: سلوك التعاون في الجامعة الجزائرية

المصدر: من إعداد الطالب

ملاحظة: نستخلص وجود فرق بين الجماعة (le collectif) و التعاونية (le collaboratif):

ــ الجماعة: يتبادل مجموعة من الأفراد المعلومات و يعملوا في نفس الفريق.

ــ التعاونية: يشخص مجموعة أفراد الوضعية ، و يبحثون معا عن الحلول للمشاكل بتجهيز الذكاءات و المعارف.

كما حدد (Everare,1999) خصائص التعاون:

أولا: الارتباط interdépendance: لا يمكن تحقيق النشاط فرديا.

ثانيا: التفاعل l'interaction: يترجم الارتباط في الفعل الجماعي . تخضع الوضعية الجماعية لقدرة الفاعلين في فهم ا، الفرد و المؤسسة مرتبطان بالتفاعل. يعتبر (Moreno,1954) أن التفاعل يهدف إلى التعايش* و الاندماج الأفراد في الفريق.

الفعل و التفاعل عنصران محركان لبنية نظام المجموعة. وضعية التفاعل تنتج سلوك يعبر عن تصرف الفاعلين نحو أهدافهم، حسب الموارد المتوفرة لديهم و وفق كفاءاتهم الفردية.

أ. مكونات التفاعل: تتكون وضعية التفاعل من[135]:

ــ الأهداف: تعد ركيزة إشكالية التفاعل، تكون متوافقة أو غير متوافقة بين الاطراف.

ــ العلاقة مع الموارد: الموارد مكون آخر لتفاعل، تمثل التجهيزات التي تدخل في الفعل. قد تحدث النزاعات حول الموارد المشتركة لتحقيق فاعلين أعمالهم.

ــ كفاءة الفاعل مقارنة بمهامه: العلاقة بين الكفاءة و المهام تشكل مكون للتفاعل. هل الفاعل يحقق مهمة واحدة، أم يحتاج لمهام آخرى بغية الوصول لأهدافه؟

---

* **التعايش:** يعني الاشتراك في المنفعة المتبادلة بين الأطراف. علاقة التعايش قريبة من مفهوم الاختيار الأمثل وفق Pareto التي لا يمكن فيها تحسين منفعة طرف دون المساس بالطرف الآخر.

[135] Jacques Ferber, « les systémes multi-agents : vers une intelligence collective », interEdition, 1995, p 65.

ب. نوعية التفاعل: نبين نوعية التفاعل حسب المكونات في الجدول التالي:

الهدف	الموارد	الكفاءة	طبيعة الوضعية	الملاحظة
متوافقة	كافية	كافية	إستقلالية	وضعية اللامبالاة
متوافقة	كافية	غير كافية	تعاون	وضعية التعاون
متوافقة	غير كافية	كافية	التراكم	
متوافقة	غير كافية	غير كافية	التعاون المنسق	
غير متوافقة	كافية	كافية	منافسة فردية	وضعية التضاد
غير متوافقة	كافية	غير كافية	منافسة جماعية	
غير متوافقة	غير كافية	كافية	نزاع فردي حول الموارد	
غير متوافقة	غير كافية	غير كافية	نزاع جماعي حول الموارد	

الجدول 23 : تصنيف وضعيات التفاعل

Source : Jacques Ferber, cit, op, p69

ثالثا: الاشتراك في النشاطات laco-activité: تشير إلى التحقيق المتزامن : وحدة الوقت، و الفعل المشترك الذي يحتاج إلى ضرورة التعاون و التنسيق الشفوي، البصري، السمعي.

رابعا: الاستقلالية l'autonomie: تكون على مستويين (الفريق، و الفرد ضمن الفريق). يتمتع الفريق بأكبر قدر من الحرية لتحقيق هدفه، لكن أعضاءه قد لا يملكون حرية الكافية لأن المهام ضمن الفريق. حسب (Langfred,2000) التوترات بين هذين الشكلين من الاستقلالية تؤثر على فعالية الفريق. يشير (Markham,1995) إلى صعوبة وضع الاستقلالية على مستوى الفرد و الفريق معا. في كل فريق يوجد التعاون synergies و العداء و التنافس antagonisme و يمكن تحويلها إلى فرصة للتطور الجماعة.

إضافة إلى إمكانية الاتفاق، يرى Boltanski et Thévenot,1987 [136] ، أن الاتفاق يسمح بتخطي الاختلاف الموجود بين العقلية الفردية و العقلية الجماعية بتبادل كفاءاتهم و سلوكياتهم ، كل فرد مكمل للآخر ، يحتاجون إلى بعضهم البعض لإتمام أو تكملة العمل . الاتفاق ضروري للتوصل إلى التناسق بين المصالح المتعارضة و تحقيق الاستمرارية للعمل الجماعي.

2. **الثقة la confiance:**

الثقة تدعم الفعل الجماعي، تعمل على تعزيز الاشتراك في المعارف بين الأطراف. كيف تساهم في تقوية نظام العمل الجماعي؟

أولا: مساهمة الثقة في تعزيز العمل الجماعي

قد يواجه الذكاء الجماعي إشكالية التفاعل حسب المكوناته في النظام أثناء ممارسة الفعل الجماعي. هنا تبوز بوضوح تأثير الثقة على نظام الحوكمة. تظهر كآلية أساسية لتنظيم و معالجة المعاملات بين الأطراف المشاركة[137].

نذكر بمنظور الحوكمة الذي يعتمد على الثقة: Approche fonde sur la confiance: قدم Fukuyana شرح لنجاعة النظام بتركيزه على العلاقة بين الثقة والتعاون كمحددان لنظام الحكم من أجل خلق القيمة و الازدهار . عرف الثقة: " أنها التوقعات التي يمكن أن تتم في مجموعة يحكمها سلوك منظم، نزيه و متعاون، استنادا إلى المعايير المشتركة بين كافة الأعضاء"[(138)].

كما عرف Charreaux,1997 نظام الحوكمة بمجموعة من الآليات منها: الثقة التي تحدد القيادة الإدارية[139] .

أيضا يشير (Cummings Bromily ,1992) لثقة أنها:" توقع شخص أو مجموعة ستعمل جاهدة على التصرف العادل بما يتلائم مع الأ طراف، و تكون مخلصة في التفاوضات و عدم أخذ أي منفعة زائدة على حساب الآخرين حتى عندما تكون الفرصة سانحة "[(140)].

---

[136] R. Reard et P. Pastor, « Gestion des conflits », Editions laisions, 2[e]édition, 2004, p 116.

[137] Gerad Charreaux , « le rôle de la confiance dans le système de gouvernance des entreprises », TAE DIJON-CREGO/LATEC, Université de Bourgogne, p 3

[138] Gerad Charreaux , cit,op ,p2

[139] Idem, p 2

إذن الثقة ضرورية لتقوية النظام و خلق الرضا و دعم الأداء العمل الجماعي. لكن:

ــ كيف نبني الثقة؟

ــ ما الذي يشجع الأفراد على الاشتراك في المعارف؟

ــ ما هي شروط الثقة؟

ــ ما هي العوامل المقوية و المضعفة للثقة؟

ثانيا: تنشأ الثقة بين الأفراد وفقا للعوامل التالية:

1ــ تبادل المشاعر: Réciprocité يقبل أحد أفراد الجماعة إعطاء أفكاره، مهاراته، و خبرته للفريق إذا لاحظ احترام التوازن في الأداء لصالح الجماعة. مثلا: نسبة الجهد على الفائدة للفرد ضمن جماعته (le ration effort/bénéfice)[141]، هنا تحمل الثقة وجهة نظر عقلانية.

2ــ الأبوة: Paternité

يقبل أحد الأفراد إعطاء أفكاره للجماعة لما يراها ستتحول إلى نتائج، لا يرضى أن تكون أفكاره تحت اسم الرئيس بدلا منه، يحتاج لمعرفة مساهمته في الفريق.

ثالثا: تتمثل شروط الثقة حسب Robert, B.Shaw [142] في:

1ــ إنتاج النتائج: Production de résultats

غياب النتائج يولد الشك في كفاءة الإدارة و ينمي عدم الثقة في الأهداف . توجد الثقة لما يكون الأداء قابل للقياس، معلن عنه و كل واحد له دور واضح يقوم به.

2ــ النزاهة: Intégrité

تعني النزاهة: التنسيق بين القول و الفعل، تقوم على الأسس التالية:

ــ يقول الفرد ما يعرف، لتفادي الإشاعات.

ــ يعمل الفرد ما يقول.

ــ ينسق الفرد سلوكه في مختلف المواقف.

---

[140] زكريا مطلك الدوري و أحمد علي صالح، " إدارة التمكين و اقتصاديات الثقة "، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان 2009، ص 325

[141] Jen.yues Prax, « Le management du knouledge Management », Dunod, Paris,2003, p110

[142] Idem, p394

3ــ تشجيع الآخرين: Souci des autres

يكون تشجيع الآخرين من خلال:

ــ نشر القيم و تأسيس الشعور بالانتماء، مما يساعد على تجاوز المصالح الخاصة.

ــ تشجيع التقارب من خلال الحوار و الإنصات لتجنب الفهم الخاطئ.

ــ التعريف بمساهمة كل فرد.

رابعا: العوامل المقوية و المضعفة للثقة

يمكن تلخيص العوامل التي تقوي الثقة و تضعفها في الجدول التالي:

الثقة قوية لما يكون	**الثقة ضعيفة لما يكون**
ــ الاتصال دائم و مستمر ــ التوفر الدائم للمعلومات لدى الأفراد ــ المشاركة بين الأفراد	ــ ضعف الاتصال ــ قلة المشاركة و ضعف التبادل في الأفكار.
ــ رسائل الاتصال معالجة: تسمح بتقليص الوقت لدى المستقبل، الفهم الصحيح و إظهار ردود الفعل.	ــ الرسائل الضرورية بدون جواب أو استفسار لغياب رد الفعل.
ــ المهام و الأدوار و المسؤوليات و الأهداف محددة.	ــ الأهداف غامضة.
ــ الآجال محددة للأداء.	ــ الآجال غير محددة بدقة.
ــ التعاون المتبادل بين الأفراد.	ــ الأفراد يبحثون دائما عن تفادي علاقة المشاركة
ــ حاجات الأفراد واضحة و دقيقة.	ــ حاجات الأفراد غير واضحة .

الجدول 24: العوامل المقوية للثقة و مضعفة لها

Source : Jen.yues Prax, op, cit, p 398

خامسا: تتمثل الفوائد التي تقدمها الثقة للإدارة [143] في:

ـــ تبادل الآراء، وجهات النظر بحرية و موضوعية.

ـــ ارتفاع الرضا لكافة الأطراف.

ـــ تعزيز تحمل المسؤولية.

ـــ المشاركة في اتخاذ القرار.

ـــ بناء المعاملات على أساس الصدق و الصراحة

3.III) تأسيس البعد التنظيمي:

بينت أعمال Ludwig 1949 et l'école de Palo-Alto [144] مفهوم النظام العمل الجماعي. يمكن القول أن نظام الفريق système d'équipe هو تفاعل مجموع أعضاء ه من أجل غاية معينة. يشمل التعريف أربعة مفاهيم تحدد العمل الجماعي:

. التعاون la synergie: الكل أحسن من الجزء.

ـــ مبدأ التكاملية le principe de complémentairerité: ينطلق من وجود الاختلاف. و عمل الفريق في ظل الاختلاف يرتكز على ترتيب الأدوار بطريقة توضح المسؤولية المشتركة (coresponsable) من أجل التعاون. لكن، كيف يمكن تفسير التقارب في العلاقات؟

يعتبر G.Homans,1974 [145] أن التقارب في العلاقات يكون تحت إيطار الفائدة الظاهرة (Profit)، يعني الانطلاق من تحديد المكافأة أو ما ينتظر من العلاقة و تكلفة هذه العلاقة.

ـــ الغاية la finalité: مثل الاشتراك في الابداع.

ـــ التوازن أو الثبات الداخلي l'homéostasie: تتمثل قوة الثبات الداخلي في التنظيم. ينتج ه ذا النظام القواعد، يحقق الأداء الجيد و يقوي العمل الجماعي.

يدعم الذكاء الجماعي تأسيس نظام العمل الجماعي؛ بتشكيله لنظام ا لتفاعل (نظام التفكير و القرار، نظام للأعمال). يشرحه (Ribette,1996,) على نحو التالي:

---

[143] عبد العزيز أبو نبعة، دراسات في تحديث الإدارة الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2004، ص 36

[144] Michel Moral, « L'intelligence collective pas si facile…Psychologues et psychologies, décembre 2010, P5

[145] Nicole Aubert, « Management :aspects humains et organisationnel », Puf Fondamental Presses Universitaires de France, Paris 1991, p512

أ. نظام التفكير و القرار le système pensant et décidant: يؤدي وظيفتين للتسيير مرة الفعالية و أخرى الفاعلية . التعرف على الارتباط (التفكير – الفعل) تقود للنظر في إشكالية الذكاء الجماعي و فهم (الفاعلية و الفعالية) لكل من إجراء التفكير و القرار و الفعل.

ب. نظام الأعمال le système d'action: يحدث في بيئة معينة بغية تحقيق الأهداف. تبرز فيه: " الأهمية الأساسية لبناء الكفاءات، قدرة على الابتكار ، خلق فرص للاستثمار أو بهدف التأقلم مع المحيط " [146] (Charreau,2004).

يقود الذكاء الجماعي إلى رفع الأداء الجماعي ، لاحظ المعادلة[147] التالية:

الأداء الجماعي = الإنتاجية + الإيجابية

عرف Michel Moral الانتاجية و الايجابية على النحو التالي:

1. الانتاجية* Productivité: تتمثل في جودة القيادة، المسؤولية، اتخاذ القرار و وضوح الأهداف.

2. الايجابية Positivité: تتضمن القيم و السلوك مثل: الاحترام، التفاؤل، الثقة، التواصل المفتوح و التفاعل البناء.

شرح أيضا العلاقة بينهما وفق الجدول التالي:

الانتاجية / الايجابية	الانتاجية ضعيفة	الانتاجية مرتفعة
الايجابية مرتفعة	وضعية الخطر	أداء جماعي محقق
الايجابية ضعيفة	وضعية الركود	وضعية التوتر

جدول 25: الأداء الجماعي

[146] Pascal Charpentier, Pascal Charpentier, « Management et gestion des organisation »,Armand colin, Paris, 2007,p 101

[147]Michel Moral, cit, op, P7

* هذا التعريف يختلف عن تعريف الانتاجية المنتشر: النسبة بين المنتوج و أحد عوامل الإنتاج أو كلها.

برجوعنا إلى أداء العمل الجماعي في الجامعة الجزائرية نستنتج أنه في وضعية الركود:

1. **الانتاجية ضعيفة:** بينت الدراسة:

ــ الغموض حول الأهداف بين الإداريين و الأساتذة و الطلبة : تعمل الجامعة الجزائرية باعتمادها على الرسالة العامة (التكوين العالي و البحث العلمي) دون تحديد أهداف بدقة لفترة زمنية معينة، حتى و إن وجدت فهي غير معلن عنها.

ــ القيادة ضعيفة: تبين من خلال تشخيص علاقة الجامعة الجزائرية مع سوق العمل أنها شبه غائبة، للفرق بين التخصصات الطلبة و حاجات سوق العمل.

ــ جودة إتخاذ القرار: يعتمد الإداريين في اتخاذهم للقرارات على الطابع القانوني الصادر من وزارة التعليم العالي. تأتي التعليمات الوزارية لتسهيل سيرورة العمل الجامعي و تضبطه. لكن من جهة تقلص نطاق التصرف للعمداء و نواب العمداء و رؤساء الأقسام، ه ذا قد يفقدهم المرونة في التعامل مع الوضعيات الحرجة و الخروج بمبادرات فكرية لتسير الاداري و البيداغوجي. حتى و إن كان إحتمال وجود فرص لتحسين يبقى لهم سمة التردد و القلق لارتباط تفكيرهم بالاحتياط بالقوانين.

2. **الايجابية ضعيفة:**

بينت لنا الدراسة مؤشرات السلوك السلبي للطالب، نلخصه في النقاط التالية:

ــ ضعف قدرة الطالب على التواصل أثناء العملية التعليمية.

ــ ضعف مبادرة الطالب في:

- ✓ تحسين وضعية المكتبة غير المرضية و لو باقتراحات.
- ✓ تحسين سلوك التعاون في البحث عن المعرفة داخل أو خارج القسم.
- ✓ مشاركته للتنظيمات الطلابية تكاد تنعدم، في حين لو صار فاعل فيها كانت اهتمامات التنظيمات قد يعاد ترتيب أولوياتها : تحسين المكتبة، إيجاد علاقات مع المؤسسات لدعم الطلبة في أبحاثهم، و الاعداد لنشاطات تدعم التنمية الفكرية للطالب (كالمسابقات بين الطلبة على مستوى الجامعات).

خلاصة:

الذكاء الجماعي نموذج حديث للحوكمة و تنمية الموارد البشرية، يساعد على تجاوز تعقد وضعيات العمل، يعمل على تقوية البعد العلاقاتي و المعرفي و التنظيمي بين الأطراف. عرضنا أهميته على المستوى البيداغوجي و الإداري. لكن تشخيصنا لوضعية الجامعة الجزائرية حدد نقاط ضعف. يمكن إعتماد إجراءات الذكاء الجماعي لتنشيط هذا الضعف، بالمقابل نحتاج إلى وعي كافة الأطراف الفاعلة في الجامعة (الداخلين و الخارجين) لهذه الإجراءات من أجل إنجاح ممارستها الفعلية.

الخاتمة:

أثبتت التجارب في بلدان نحو كوريا، ماليزيا، أندونيسيا أن أداء التعليم العالي سبب أساسي في التنمية، لأنه ينمي الأفراد بتحسين نظرتهم و تعديل سلوكهم، يعزز البحث العلمي بغية تفسير الوقائع الاقتصادية و الاجتماعية. و بالرجوع إلى التعليم العالي الجزائري نجده يواجه تحديات مرتبطة بالجودة التي من شأنها أن تلبي متطلبات البحث العلمي و سوق العمل. هذا رغم الفرص التي يتيحها ال NTIC قصد تحسين نوعية التعليم العالي. و الإصلاحات التي طرأت

مؤخرا في إيطار نظام LMD تماشيا مع التعليم العالي الدولي و سعيا لتكافؤ بين خريجي الجزائر و أقارنهم في الخارج.

في هذا السياق يتوجب مراجعة حوكمة الجامعة لمواجهة تحديات التعليم العالي. لأنها العنصر الأساسي الذي يساهم في تحسين جودة التعليم العالي. توجه الحوكمة أداء الأطراف الفاعلة باعتمادها للشفافية و محاسبة المسؤولين و تعزيز الثقة و المشاركة في الإدارة.

بينت الدراسة كيف تتميز حوكمة الجامعة الجزائرية بنفوذ الطابع القانوني. و غالبا ما يطغى على أخلاقيات المهنة الجامعية. من هنا يغيب التفكير المتفتح و المرن، لما نكتفي بالتركيز على كيفية تطبيق القواعد، بدلا من تنشيط اللجان العلمية و البيداغوجية. و تظهر هذه في المعاملات الإدارية الصلبة.

نظريا للحوكمة دور هام في رفع جودة التعليم العالي و تنمية الموارد البشرية. إلا أنه لا يبدو ذلك جليا في واقع الجامعة الجزائرية. هذا ما استخلصناه من خلال دراسة ميدانية تناولت التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية. لا الحوكمة تعمل على تنمية الموارد البشرية و لا الموارد البشرية تعزز تطبيق مبادئ الحوكمة.

تناولنا التأثير المتبادل بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية اعتمادا على التحليل البنيوي و الوظيفي. و الهدف من ذلك هو إظهار الوظائف المعطلة و النشطة:

أولا: الوظائف المعطلة

* ضعف مؤشر الثقة في حوكمة التعليمية في علاقة (الأستاذ ـــــ الطالب)، نتيجة الاختلاف في:

ـــ طريقة عمل الطالب و تقييمه (غالبية الأعمال تقدم جماعيا و التقييم فرديا).

ـــ الشعور بعدم العدالة في التقييم.

ـــ صعوبة مساءلة الأستاذ.

* شبه غياب مؤشر الثقة و المشاركة في علاقة (الطلبة و التنظيمات الطلابية).

* شبه غياب الشفافية و سيادة الغموض في حوكمة الإدارة فيما يخص الأهداف و الحصول على المعلومات.

* شبه غياب مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف الخاصة بعلاقة (الادارة و الأساتذة).

* حوكمة نظام المكتبة الجامعية غير مرضي نتيجة:

ـــ نقص الكبير في التجهيزات من وسائل الحديثة للإعلام و الاتصال.

ـــ المعاملات غير محفزة لدعم البحث العلمي.

* أهملت حوكمة الجامعة الاتفاق حول نظام LMD، الذي واجه عدم القبول من نسبة معتبر من الأساتذة. نتيجة للعراقيل التي لم تعالج أثناء تبني النظام.

* ضعف مبادرة الطالب اتجاه تعزيز مبدأ المشاركة لحوكمة العلاقة (طلبة، مكتبة و تنظيمات طلابية) في تحسين الوضعيات غير المرضية له:

ـــ نظام الإعارة و المعاملات في المكتبة.

ـــ اهتمامات و أداء التنظيمات الطلابية.

* ضعف مؤشر فن المعاملة لدى الطالب، تؤثر في مبدأ المشاركة في حوكمة التعليمية و التجاوب معها.

* ضعف المشاركة بين الأساتذة و الطلبة، يؤثر ذلك في مبدأ (الثقة و المشاركة) في حوكمة التعليمية.

* ضعف مؤشر فن المعاملة لدى موظفين الإدارة، تؤثر في المعاملات و المعلومات الموجهة للطلبة، و كذلك في مبدأ الثقة في حوكمة العلاقة (إدارة و طلبة).

ثانيا: الوظائف النشطة

* تتميز الحوكمة التعليمية بمبدأ تعزيز التشارك بين الأساتذة و الطلبة. ذلك من خلال تشجيع العمل الجماعي. في هذا الايطار حاولت دراستنا الاجابة على السؤال: هل الطالب فاعل في العملية التعليمية؟

* جانب آخر من الحوكمة يتعلق بأداء الأستاذ كطرف ثاني في المنظومة. و يكون ذلك من خلال تعزيز العمل الجماعي بالمشاركة في مشاريع البحث. يتعلق أداء الأساتذة بتجهيز مخابر البحث كميا و نوعيا.

يمكن معالجة الوظائف المعطلة بتحريض الوظائف النشطة المعتمدة على المشاركة و العمل الجماعي، فكرنا في رؤية تدعم هذه الفكرة، انصب خيارنا على الذكاء الجماعي بهدف إنجاح العمل الجماعي.

يعمل الذكاء الجماعي على تجهيز الكفاءات الفردية لخدمة هدف مشترك، هو إجراء معالجي يرفع قدرات المجموعات للتكيف مع البيئة، يسمح بتكوين تفكير مشترك، يقوي تطوير المسؤولية و الابداع.

أبرزنا أهمية الذكاء الجماعي على المستوى البيداغوجي من حيث ضروريات التفكير الجماعي حول البيداغوجية. ثم أهميته على المستوى الإداري بتوضيح مميزات الإدارة بالذكاء الجماعي؛ و ضرورة التدرج من الإدارة الفردية إلى الجماعية ثم الإدارة الذكاء الجماعي. مستوى الإدارة الجامعة الجزائرية يتوقف عند (نموذج الإدارة الشورية).

نرجع إلى إجراءات الذكاء الجماعي في دعم الحوكمة و تنمية الموارد البشرية مع محاولة تشخيص للجامعة الجزائرية، مست ثلاثة مستويات:

1. البعد المعرفي: المبني على أساس الفهم الجماعي، و يعتمد على التعاون الفكري. تعاني الجامعة الجزائرية من ضعف في قيم التعاون تخص: المسؤولية، التشارك و الاحترام (الفصل 4 ص 155). مع وجود عوائق تخص: الاتصال، التنظيم، التكنولوجية و مقاومة التغيير (الفصل 4، ص156).

2. البعد العلاقاتي: المبني على الفعل الجماعي، و المرتبط بسلوك التعاون، حللنا سلوك التعاون بين الأطراف في الجامعة وفق مؤشرين: الرغبة في المساعدة و البحث عن المساعدة (الفصل4 ص162).

3. البعد التنظيمي: حللنا البعد التنظيمي وفق مؤشرين: الانتاجية و الايجابية.

تبين أن الجامعة الجزائرية في وضعية ركود لضعف الانتاجية و الايجابية معا، من مؤشراتها:

ــ الغموض حول الأهداف بين الاطراف.

ــ القيادة ضعيفة في توجيه الجامعة نحو سوق العمل.

ــ جودة اتخاذ القرار: المعتمدة على القوانين و القرارات و التعليمات الوزارية.

ــ ضعف مبادرة الطلبة و قدرتهم على التواصل.

تحتاج الجامعة الجزائرية إلى جهد هادف و مخطط له و معلن عنه لإرساء إجراءات الذكاء الجماعي بين مختلف الأطراف، إنطلاقا من خلق:

ــ الرغبة في التعاون التي تبني ثقافة الذكاء الجماعي.

ــ تعلم التعاون: المرتبط بكفاءة المسير في خلق و تطوير التعاون الفكري بين الأفراد.

ــ القدرة على التعاون: بتوفير كافة التجهيزات و التسهيلات للتعاون بين الأطراف.

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
الايطار المنهجي للبحث		

رقم الجدول	العنوان	الصفحة

1	خطوات دراسة مشكلة	2
2	مصادر الملاحظة حسب الأولوية	6
3	مصادر المعطيات الرئيسة و الثانوية للدراسة	7
الفصل الأول		
4	هيكلة شاملة لنظام المحاضرات عن بعد	16
5	الأطراف الفاعلة في الجامعة الجزائرية	33
6	عناصر البيداغوجية	48
الفصل الرابع		
7	هرم إدارة الذكاء الجماعي	145
8	نموذج المعالجة الاجتماعية	151
9	الحوكمة بإدارة الذكاء الجماعي	153

قائمة الجداول:

الفصل الأول		
1	معدل البطالة في الجزائر من 2000 إلى 2010	25
2	علاقة البطالة بالمستوى التعليمي لسنة 2010	25
3	عدد الطلبة المسجلين حسب بعض الشعب من 2009 إلى 2011	27
4	عدد الطلبة الحاصلين على شهادات التخرج حسب بعض الشعب من 2009 إلى 2011	27
الفصل الثاني		
5	التفاعل بين الحوكمة و تنمية قدرات الطالب	59
6	التفاعل بين الحوكمة و أداء الأستاذ	59
7	تأثير محددات الحوكمة على تنمية الجانب المعرفي و السلوكي للطالب	61
8	تأثير محددات الحوكمة على أداء الأستاذ	61
9	تأثير الجانب المعرفي و السلوكي للطالب على توجيه نظام الحوكمة	63
10	تأثير أداء الأستاذ في دعم الحوكمة	63
11	خصوصيات الجامعات المختارة للدراسة الميدانية	65
الفصل الرابع		
12	الفرق بين الإدارة الفردية و الجماعية و إدارة الذكاء الجماعي	146
13	خصائص الإدارة الفردية	147
14	خصائص الإدارة الشورية	148
15	خصائص إدارة الذكاء الجماعي	149
16	قيم التعاون في الجامعة الجزائرية	155
17	عوائق التعاون في الجامعة الجزائرية	156
18	إجراءات إبراز الذكاء الجماعي	157
19	الفرق بين العقد الفردي و التعاوني	158
20	خصائص المتعاون و غير المتعاون	161

21	تحليل السلوك التعاوني	161
22	سلوك التعاون في الجامعة الجزائرية	163
23	تصنيف وضعيات التفاعل	164
24	العوامل المقوية للثقة و المضعفة لها	168
25	الأداء الجماعي	170

المراجع

المراجع العربية:

- **الكتب:**

1. أحمد فتحي أبو كريم، الشفافية و القيادة في الإدارة، دار الحمامة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى عمان، الأردن، 2009.

2. ابراهيم مراد الدعمة، التنمية البشرية بين النظرية و الواقع، دار المناهج للنشر و التوزيع 2009.

3. ثابتي حبيب و بن عبو جحيلالي، تطوير الكفاءات و تنمية الموارد البشرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الطبعة الأولى، سنة 2009.

4.جواد كاظم لفتة، " الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي "، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان الطبعة الأولى، 2010.

5. رواية حسن، مدخل استراتيجي لتخطيط و تنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية، 2002ـ 2003.

6. زكريا مطلك الدوري و أحمد علي صالح، " إدارة التمكين و اقتصاديات الثقة "، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان 2009.

7. عطا الله وارد خليل و محمد عبد الفتاح العشماوي، " الحوكمة المؤسسة "، مكتبة الحرية للنشر و التوزيع، القاهرة،2008.

8. عبد العزيز أبو نبعة، دراسات في تحديث الإدارة الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع الطبعة الأولى، عمان، 2004.

9. منال طلعت محمود، الموارد البشرية و تنمية المجتع المحلي، ناشر الكتب الجامعي الحديث 2003.

10. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، دار القصبة للنشر، الطبعة الثانية، الجزائر، سنة 2006.

11. مصطفى محمود أبوبكر، أخلاقيات و قيم العمل في المنظمات المعاصرة، دار الجامعية الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2010.

12. نجم عبود نجم، أخلاقيات الإدارة و مسؤولية الأعمال في شركات الأعمال، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى،2006.

13. هاشم فوزي دباس العبادي و يوسف حجيم الطائي و أفنان عبد على الأسدي، " إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر "، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان 2009.

14. يوسف حجيم الطائي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مؤسسة الأوراق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2008.

➢ **المجلات:**

15. بلقاسم سلطانية و أسماء بن تركي، " العلاقة التكاملية بين الجامعة و المجتمع و مسألة التنمية الاجتماعية "، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 34 / 35، مارس 2014.

16. ثريا عبد الجواد، الأوضاع الراهنة للتعليم الجامعي، مجلة تطوير الجامعات العربية " تقويم الأداء و تحسين الجودة "، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر الجديدة سنة 2007.

17. خالد أحمد الصرايرة و ليلى العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الأول، السنة 2008.

18. سمايلي محمود، مقال بعنوان " دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية "، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، 16 ديسمبر 2012.

19.عاصم شحاتة على، تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة الباحث، عدد 07/ 2009 ــ 2010، الجامعات الاسلامية العالمية بماليزيا.

20. يس عبد الرحمن قنديل، نظم الجودة و معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعة الافتراضية مجلة تطوير الجامعات العربية، مجلة تطوير الجامعات العربية " تقويم الأداء و تحسين الجودة "المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر الجديدة سنة 2007.

21. نورة عبد الله باديباب، ضبط قواعد الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم العلي، جامعة الدول العربية المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الشارقة الإمارات العربية المتحدة، سنة 2009.

مراجع الكتب بالفرنسية:

22. Delphine Billouard, « Emergence d'intelligence collective dans un environnement numérique de travail », IAE de Lyon, France, 2009.

23. Frédérique Alexandre.Bailly, « Comportement humains & Management » pearson Education, France, 2003.

24. Frédenic Parrat, « Le gouvernement d'entreprise », Dunod, paris, 2003.

25. Frédérique Alexandre.Bailly, « Comportement humains & Management »pearson Education, France, 2003.

26. Hélène Hatzfeld et Jackie Spiegelstein, « Méthodologie de l'observation sociale, Comprendre, évaluer , agir » Dunod,paris, 2000.

27. Jacques Ferber, « les systémes multi-agents : vers une intelligence collective », interEdition, 1995.

28. Jen.yues Prax, « Le management du knouledge Management », Dunod Paris,2003.

29. Manu Carricano, « Analyse de données aves SPSS » , 2^{e}edition, Pearson Education France, Paris, 2010.

30. Nicole Aubert, « Management :aspects humains et organisationnel », Puf Fondamental Presses Universitaires de France, Paris 1991.

31. Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective vers nouvelle gouvernance », 2eme édition, M21 Edition, Paris 2008.

32. Pascal Charpentier, Pascal Charpentier, « Management et gestion des organisation »,Armand colin, Paris, 2007.

33. Pascal Charpentier, « Management et gestion des organisation »,Armand colin, Paris, 2007.

34. R.Sainsanlieu, « Sociologie de l'entreprise », France :Presses de sciences 1997.

35. R. Reard et P. Pastor, « Gestion des conflits », Editions laisions, 2eédition 2004.

36. S.Robbins et D.De Cenzo, « Management, l'essentiel des concepts et des pratiques », Pearson Education, 4eédition, France, 2004.

37. Stéphan Sassie, « Entreprise et marges de capitaux, la gouvernance d'entreprise », IAE, institut d'administration des entreprises de Paris .

38. Tony Alberto et Pascal Combemale, « Comprendre l'entreprise, théorie gestion, relation sociale », 4eédition, Armand Colin, Paris, 2006.

39. Xavier Montserrat, « Comment motiver », Edution d'organisation, Paris, 2004.

مراجع من الأنترنت:

40. إصلاح التعليم، نظام ال م د، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

41. أحمد عزت، مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها و سبل تطبيقها ، أبحاث و دراسات قانونية، قضايا و إصدارات حقوق الإنسان.

old.qadaya.net

42. أميمية أحمد، إستمرار البطالة و أزمة سوق العمل بالجزائر.

www.aljazeera.net/.../

43. بلعسل محمد، ظاهرة عدم التنسيق بين الجامعة و سوق العمل في الجزائر.

www.politics-ar.com/ar/index.php/.../3079.html

44. تكنولوجيات الإعلام والاتصال من أجل مفاهيم تربوية جديدة ومقاربات جديدة للتسيير، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

https://www.mesrs.dz/nouvelles-approches

45. جمال حلاوة و نداء دار طه، واقع الحوكمة في التعليم العالي، معهد التنمية المستدامة، جامعة القدس.

iefpedia.com/arab/wp.../06/حلاوة-جامعة-القدس1.doc

46. رياض عزيز هادي، الجامعات " النشأة و التطور، الحرية الأكاديمية، الاستقلالية "، بغداد، 2010 .

www.dcec.uobaghdad.edu.iq/uploads/pdf/.../no4.pdf

47. سيد محمد جاد، إدارة الجامعات و مؤسسات التعليم العالي: استراتيجيات التطور و مناهج التحسين، سنة، 2010.

www.madinahnet.com/.../كتاب-إدارة-ومؤسسات-الجامعات...

48. سميرة العابد و زهية عبار، ظاهرة البطالة في الجزائر بين الواقع و الطموحات، مجلة الباحث، عدد 11، سنة 2011.

oaji.net/articles/433-1402686446.pdf

49. طارق عبد الرءوف محمد عامر، تصور مفتوح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع

www.aou.edu.jo/actionmag/research4/AR4/fourth.doc

50.عبد الوهاب السويسي،" المنهج النظامي"، اليوم الدراسي الثامن عشر، السبت 21 فبراير 2009

www.veecos.net/.../index.php?...con**ten**t...

51. فضيلة مختاري، من مقال : " تصنيف و ترتيب الجامعات تثير قلق وزارة التعليم العالي:أحسن جامعة في الجزائر تحتل المرتبة 6275 عالميا "، 25/ 02 / 2012.

52. مختار عيواج و زهية بوديار، التكامل بين مخرجات نظام LMD و متطلبات سوق العمل في الجزائر، المؤتمر الدولي الثالث بعنوان: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص، من 28 أفريل إلى 01 ماي، سنة 2014 بالأردن ، العمان.

confjo.jilwan.com/.../download2014.php?f=jalsa3/3...

53. وزير التعليم العالي، إنشاء هيئة وطنية للتقييم و الضمان الجودة، موقع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي 2013/10/25.

54. Activité, Emploi & Chômage en Avril 2014, N° 671, ONS.

55. Activité, Emploi & chômage au 4 eme Trimestre 2010. Tableau N° 8, ONS.

56. Approche pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement, Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, 1993.
www.education.gov.sk.ca/approches_pedag

57. Boubacar Baidari et Elbachir wade, « Gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, et Amélioration de l'environnement des affaires en Zone UEMOA, Investement Climate and Busine Environnement Reseash Find (ICBE.RF), Centre Africain d'Etudes Supérieur en gestion (E S A G), 2011
www.aau.org/.../gouv_etab_denseign_sup_ame_de%20lenviro_aff_zone.

58. Barry Nyban, « Le developpement des ressources humaines en Europe…à la croisée des chemins », Revue Européenne, formation professionnelle, N 26
www7.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information.../26_fr_nyhan.pdf

59. Donald J.Johnston, Secrétaire général de l'OCDE, « L'investissement dans le capital humain, Une comparaison internationale », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. OCDE 1998.
https://books.google.dz/books?isbn=926426289X

60. Caroline Durand, « L'art de faire émerger l'intelligence collective comme processus de changement émergent », Université du OUEBEC a Montréal, Décembre 2011.
www.archipel.uqam.ca/4508

61. Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse, Avril, 2008.
www.oecd.org/dataoecd/20/5/40345193.pdf
62. Ecri Lesser, David Ransom, « Intelligence collective : capitaliser sur le talent de la foule », Etude stratégique , IBM : Institute for Busines Value.
www-935.ibm.com/services/.../ibv_intelligence_collective_fr.pdf
63. Evolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur, Analyse des politiques, OCDE, 2003.
www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/35747740.pdf
64. Fabrice Hénard, Alexander Mitterle, « Gouvernance et guides en matière de qualité dans l'enseignement supérieur », institutional Management in Higher Education.
www.oecd.org/.../Governance_summary%20Fabrice08%20Sept2010%2...
65. Frederik Harbison, « Planification de l'éducation et développement des ressource humaines », Unesco : Tnstitut International de Planification de l'Education, 1968,
unesdoc.unesco.org/images/0007/000757/075757fo.pdf
66. Gerad Charreaux, , « le rôle de la confiance dans le système de gouvernance des entreprises », TAE DIJON-CREGO/LATEC, Université de Bourgogne, Mai 1998.
67. Gérard Donnadieu, « L'approche systémique de quoi s'agit-il ? » Synthèse des travaux du Groupe AFSCET, septembre 2003.
www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf
68. Gouvernance, cohésion sociale et développement humain durable en république du Congo. Rapport national sur le développement humain 2005,
planipolis.iiep.unesco.org/upload/Congo/Congo_HDR_Synthesis.pdf
69. Jacques ATTALI, « pour un modèle Européen d'enseignement supérieur », Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie - 1998
www.villesmoyennestemoins.fr/espace-commun/rapport_attali.pdf

70. Kalim Hadji Ali, « la gouvernance de l'Université du Comores en question, Dimanche 13 mars, 2011.
comoresactualites.centerblog.net/15-comores-enseignement-superieur
71. La gouvernance de l'enseignement supérieurs en Europe : politiques, structure, financement et personnel académique , publie par l'Unité Europeénne d'Eurydice avec le financement de la Commission Europeénne, 2008.
eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic.../091FR.pdf
72. Michel Moral, « L'intelligence collective pas si facile…Psychologues et psychologies, décembre 2010.
www.michel-moral.com/.../Intelligence%20collective%20article%20Psyc...
73. Mme Monique, L. Aubin, secrétaire de la commission de l'enseignement supérieur, et M. Jean Proulx, secrétaire du conseil , « La pédagogie : un défi majeur de l'enseignement supérieur. Québec, 1989.
www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../Avis/50-0379.pdf
74. Madame Louise Clermont, coordonnatrice de la commission de l'enseignement supérieur, « L'enseignement supérieur et le développement économique : Pour l'ouverture dans le respecte de la mission et de l'autonomie institutionnelles ». Conseil supérieur de l'education, Québec. Rédaction : 1994.
www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../Avis/50-0396.pdf
75. Olfa Zaibet Grèselle, « Definir et reperer l'intellegence collective : Dans les equipes de travail operationnelles, le cas d'une PME du secteur de l'electronique » Institut d'Administration des entreprise de NICE.
www.gredeg.cnrs.fr/Documents/CV-Zaibet.pdf
76. Olivier Stettler, « Le développement personnel : au cour de l'entreprise performante ,Institut Cassiopée Formation, 2001.
www.cassiopee-formation.com/.../Article-developpement-personnel.pdf
77. Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective : vers une éthique de la collaboration », 2004.
www.cvconseils.com/Includes/Docs/intelligence_collective.pdf

78. Etiennette VELLAS, Groupe Romand d'Eduction Nouvelle « Pour parler clair : définir la bédagogie », (GREN), Juillet 2011.
www.gfen.asso.fr/...dial.../pour_parler_clair_d_finir_la_p_dagogie.pdf
79. Pour aller plus loin sur la notion de compétrnce, COMPETICE,
eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf
80. Pierre Lévy, « Vers une science de l'intelligence collective », 21 janvier, 2010.
lejeuneapl.free.fr/M2/levy.pdf
81. Shéphane Trébuuco, , « La gouvernance d'entreprise héritier de conflit idéologique et philosophiques », Communication pour les neuvièmes journées d'histoire de la comtapilité et du management, Jeudi 20 et vendredi 21 Mars 2003, Université Paris-Daufpine.
mba-controle.fr/recherche/histo_compta/trebucq.pdf

الفهرس

مقدمة..... أ

الايطار المنهجي للبحث.....1

القسم الأول: دراسة بنيوية لمنظومة ثلاثي: تعليم عالي ــ حوكمة ــ موارد بشرية

الفصل الأول: التعليم العالي، حوكمة الجامعة و تنمية الموارد البشرية.....11

تمهيد.....11

I. التعليم العالي، خصوصياته و تحدياته.....**12**

I.1) خصوصيات التعليم العالي.....12

1. مفهوم التعليم.....12

2. خصائص التعليم.....12

3. خصوصية الجامعة:.....13

4. الجامعة و المؤسسة التعليمية.....14

5. دعم تكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال للجامعة.....14

6. أهمية التعليم العالي في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية.....16

I.2) تحديات التعليم العالي

الجزائري.....19

1. قيادة التعليم العالي.....19

2. تمويل التعليم العالي.....20

3. جودة التعليم العالي.....22

4. دور التعليم العالي في البحث و الابتكار.....24

5.العلاقة مع سوق العمل.....24

II. الحوكمة أمام تحديات التعليم العالي.....28
II.1) خصوصيات حوكمة التعليم العالي.....29
1. مفهوم الحوكمة.....29
2.تعريف حوكمة التعليم
العالي.....29
3. العوامل المؤثرة على حوكمة التعليم
العالي.....30
II.2) هيكلة حوكمة التعليم
العالي.....31
1. القواعد
الخارجية.....31
2. الارشاد
الخارجي.....31
3. أسلوب الحوكمة الداخلي
التسيري.....31
4. أسلوب الحوكمة الداخلي الأكاديمي.....31
II.3) آليات حوكمة التعليم العالي.....31
1.الحوكمة
الخارجية.....31
2.الحوكمة الداخلية.....32
II.4) رهانات حوكمة التعليم
العالي.....34
1. الشفافية في الإدارة الجامعية.....35
2. نمط الإدراة
الجامعية.....36

3. الأخلاق الجامعية.....37

III. تنمية الموارد البشرية كرهان لحوكمة التعليم العالي.....40

1.III) أساسيات حول تنمية الموارد البشرية.....40

1.تعريف تنمية الموارد البشرية.....40

2.ضرورة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية.....42

3. أبعاد تنمية الموارد البشرية.....43

2.III) مساهمة التعليم في تنمية الموارد البشرية.....43

1. أعمال Theodore Schultz 44

2.أعمال Gary Becker.....45

3.III) إهتمام حوكمة التعليم العالي بتنمية الموارد البشرية.....46

1. حرص الحوكمة على تسيير الموارد البشرية.....46

2. حرص الحوكمة على تطوير الكفاءة البيداغوجية.....48

1.2. مفهوم البيداغوجية.....48

2.2. محتوى الكفاءة البيداغوجية.....49

3.2. حوكمة

البيداغوجية.....53

خلاصة.....57

الفصل الثاني: شبكة العلاقات بين الحوكمة و تنمية الموارد

البشرية.....58

تمهيد.....58

IV. أسس الدراسة

الميدانية.....59

1.I) بناء نموذج

الدراسة:.....59

II.2). التذكير بالفرضيات و بناء

المؤشرات:.....60

2).1. الجزء الأول : كيف تؤثر الحوكمة في تنمية الموارد

البشرية؟.....60

.1

الفرضيات.....60

2. تحديد

المؤشرات.....60

2).2. الجزء الثاني : كيف يؤثر المورد البشري في توجيه

الحوكمة؟.....62

1. الفرضيات.....

62

2. تحديد

المؤشرات.....62

I.3) تحديد العينة.....64

1. التعريف بنوع العينة.....64

2. حجم العينة.....65

I.4) . التعريف بالتقنيات المستعملة.....67

1. الغاية من الاستمارة.....67

2. نموذج الاستمارة.....69

1.2. الخاصة بالطلبة.....69

2.2. الخاصة بالأساتذة.....75

I.5) اختبار ثبات الاستمارة:.....79

V.محددات حوكمة التعليم العالي و تأثيرها على تنمية الموارد البشرية.....80

II . 1) الجزء الأول : كيف تؤثر الحوكمة في تنمية الموارد البشرية؟.....80

2. وصف الفرضية الأولى.....80

a. وصف مؤشرات الفرضية الأولى.....80

3. وصف الفرضية الثانية.....83

3.2. وصف مؤشرات الفرضية الثانية.....83

4. وصف الفرضية

الثالثة.....86

1.4. وصف مؤشرات الفرضية

الثالثة.....86

5.وصف الفرضية

الرابعة.....91

1.5. وصف مؤشرات الفرضية

الرابعة.....91

III. محددات الموارد البشرية وتأثيرها على الحوكمة.....92

1.III) الجزء الثاني : كيف يؤثر المورد البشري في توجيه الحوكمة؟.....92

5.وصف الفرضية

الأولى.....92

5.1. وصف مؤشرات الفرضية

الأولى.....92

6. وصف الفرضية

الثانية.....94

b. وصف مؤشرات الفرضية

الثانية.....94

7. وصف الفرضية

الثالثة.....96

c. وصف مؤشرات الفرضية

الثالثة.....96

8.وصف الفرضية
الرابعة.....97
d.وصف مؤشرات الفرضية الرابعة.....97
خلاصة.....98

القسم الثاني: دراسة وظيفية لمنظومة ثلاثي: تعليم عالي ــ حوكمة ــ موارد بشرية

الفصل الثالث: التدفقات بين الحوكمة و تنمية الموارد البشرية
99.....
تمهيد.....99
I. تشخيص التأثير من الحوكمة إلى تنمية الموارد البشرية
100.....
1.I) تحليل تأثير محددات الحوكمة على قدرات
الطالب.....100
2.I) تحليل تأثير الحوكمة على توجيه أداء
الأساتذة.....105I .3) تحليل تأثير الحوكمة على دعم
الأطراف الفاعلة.....111
II. تشخيص التأثير من الموارد البشرية إلى
الحوكمة.....118
1.II) تحليل تأثير سلوك الطالب على الحوكمة التعليمية.....118
2.II) تحليل تأثير الجانب المعرفي للطالب على الحوكمة التعليمية
.....124
3.II) تحليل تأثير أداء الأستاذ على الأطراف الفاعلة.....129
4.II) تحليل تأثير تعامل الموظفين مع الأطراف
الفاعلة.....131

VI. تحديد الوظائف المنشطة

والمعطلة.....132

III.1) نتائج تأثير الحوكمة على تنمية الموارد

البشرية.....132

III.2) نتائج تأثير الموارد البشرية على

الحوكمة.....134

خلاصة.....137

الفصل الرابع: الذكاء الجماعي نموذج لحوكمة الجامعة و تنمية الموارد

البشرية.....138

تمهيد.....138

V.الذكاء الجماعي على المستوى

البيداغوجي.....139

I.1) مفهوم الذكاء الجماعي و أهميته في تنمية الموارد

البشرية.....139

1. تعريف الذكاء الجماعي.....139

2. أهمية الذكاء الجماعي في تنمية الموارد

البشرية.....141

I.2) دور الذكاء الجماعي و إدارة المعرفة في تطوير

البيداغوجية.....142

I.3) التفكير الجماعي حول ضروريات

البيداغوجية.....144

II. الذكاء الجماعي على المستوى

الاداري.....144

II.1) خصوصية إدارة الذكاء

الجماعي.....144

1.تعريف إدارة الذكاء
الجماعي.....144
1. تشخيص الإدارة الذكاء الجماعي وفق مصفوفة
AXIO.....146
2. أهمية الذكاء الجماعي في تحقيق الفعالية التنظيمية.....149
2.II) خصوصية إدارة الجامعة
الجزائرية.....151
III. إجراءات الذكاء الجماعي في دعم الحوكمة و تنمية الموارد البشرية : محاولة تشخيص في
الجامعة.....152
1.III) تأسيس البعد المعرفي.....153
1.الفهم الجماعي.....154
2. التفكير الجماعي.....159
3.القرار الجماعي..... 159
2.III) تأسيس البعد العلاقاتي..... 160
1. الفعل الجماعي.....160
2. الثقة.....165
3 .III) تأسيس البعد التنظيمي.....168
خلاصة.....171
الخاتمة.....172
المراجع.....176
قائمة الأشكال.....ج
قائمة الجداول.....خ
الملاحق.....I

الفهرس.....
II