الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -1-

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي: نحو نموذج مقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية

دراسة حالة تطبيق إصلاح ل.م.د في عينة من الجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه نظام ل.م.د في علوم التسيير شعبة: تسيير المنظمات

إعداد الطالبة: **إشراف:**

بوطبة نور الهدى **ا.د بن زيان إيمان**

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د/ هارون الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا
أ.د/ بن زيان إيمان	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	مقررا
أ.د/ مقاوسي صليحة	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا
أ.د/ بوعشة مبارك	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا
أ.د/ عماري عمار	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف	عضوا
د/ عباس نجمة	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة باتنة	عضوا

السنة الجامعية 2016/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -1-

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي: نحو نموذج مقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية

دراسة حالة تطبيق إصلاح ل.م.د في عينة من الجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه نظام ل.م.د في علوم التسيير شعبة: تسيير المنظمات

إعداد الطالبة: **إشراف:**

بوطبة نور الهدى **ا.د بن زيان إيمان**

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د/ هارون الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا
أ.د/ بن زيان إيمان	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	مقررا
أ.د/ مقاوسي صليحة	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا
أ.د/ بوعشة مبارك	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا
أ.د/ عماري عمار	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف	عضوا
د/ عباس نجمة	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة باتنة	عضوا

السنة الجامعية 2016/2015

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة بن زيان ايمان، أ.دردور عبد الفتاح، أ.ميهوب مراد، أ.عيشوش رياض، أ.بن عباس سامية، على مجهوداتهم الطيبة وتوجيهاتهم لإتمام هذا العمل.

شكري أيضا موصول للمحكمين على كرمهم وملاحظاتهم القيمة، وكذا لكل من ساهم في الاجابة على أسئلة الاستبيان بكل موضوعية.

وشكري وتقديري لوالديَّ الحبيبين وكافة أفراد عائلتي العزيزة على الدعم الكبير الذي قدموه لي في حياتي وطوال مشواري الدراسي.

فهرس المحتويات:

المواضيع	رقم الصفحة
شكر وتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ي
الفصل الاول: الاطار العام للدراسة	**01**
أولا: مشكلة وفرضيات الدراسة	01
ثانيا: أهداف وأهمية الدراسة	03
ثالثا: حدود الدراسة	04
رابعا: نموذج ومفاهيم الدراسة	05
خامسا: الدراسات السابقة وهيكل الدراسة الحالية	07
الفصل الثاني: إدارة التغيير وإستراتيجية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي	**17**
تمهيد	19
أولا: مفاهيم عن التغيير ومقاومة التغيير	20
1- مفهوم وخصائص التغيير.	20
2- القوى المؤدية إلى إحداث التغيير في مؤسسات التعليم العالي.	22
3- مجالات وأنواع التغيير.	26
4- مفهوم وأسباب مقاومة التغيير.	32
5- مظاهر ومراحل مقاومة التغيير لدى الأفراد.	38
6- التعامل مع مقاومة التغيير.	41
ثانيا: إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي	43
1- مفهوم، خصائص ومتطلبات إدارة التغيير.	44
2- استراتيجيات إدارة التغيير.	48
3- الأدوات المساعدة على إدارة التغيير.	51
4- نماذج إدارة التغيير.	61
5- مراحل إدارة التغيير.	78
6- معوقات إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي.	81
خلاصة الفصل الثاني.	86

الفصل الثالث: إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د	**87**
تمهيد	89
أولا: التعليم العالي والاصلاح	90
1- مفهوم التعليم العالي واهميته.	90
2- التطور التاريخي للتعليم العالي ووظائفه.	94
3- خصائص التعليم العالي وتحدياته في عصر العولمة.	99
4- مفهوم الاصلاح والعوامل المؤثرة فيه.	103
5- إصلاح التعليم العالي في الجزائر.	105
ثانيا: الاصلاح وفق نظام ل.م.د	112
1- مفهوم ومميزات نظام ل.م.د.	112
2- تطور الاهتمام العالمي بنظام ل.م.د.	114
3- تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.	122
4- متطلبات التغيير نحو نظام ل.م.د والأطراف المشاركة.	125
5- معوقات التغيير نحو نظام ل.م.د.	129
خلاصة الفصل الثالث	139
الفصل الرابع: عرض إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس	**134**
تمهيد	136
أولا: إجراءات الدراسة	137
1- المنهج المستخدم.	137
2- مجتمع وعينة الدراسة.	137
3- أداة الدراسة.	138
4- صدق وثبات درجات المقياس.	140
5- خصائص عينة الدراسة.	141
6- المعالجة الاحصائية.	144
ثانيا: نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة	145
1- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تقبل إصلاح ل.م.د	145
2- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ملاءمة اصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية.	149
3- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تحقيق أهم أهداف	153

الاصلاح.	
4- النتائج المتعلقة بالأسئلة المفتوحة.	156
ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة	160
1- اختبار الفرضية الأولى.	160
2- اختبار الفرضية الثانية.	162
خلاصة الفصل الرابع	178
الفصل الخامس: عرض إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية الموجهة للاداريين والنموذج المقترح	**179**
تمهيد	181
أولا: إجراءات الدراسة	182
1- عينة وأداة الدراسة.	182
2- صدق وثبات درجات المقياس.	183
3- خصائص عينة الدراسة.	184
4- المعالجة الاحصائية.	187
ثانيا: نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة	187
1- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ممارسة إدارة التغيير.	193
2- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تقبل إصلاح ل.م.د	197
3- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ملاءمة اصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية	200
4- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تحقيق أهم أهداف الاصلاح.	204
5- النتائج المتعلقة بالأسئلة المفتوحة.	206
ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة	206
1- اختبار الفرضية الأولى.	208
2- اختبار الفرضية الثانية.	226
رابعا: نموذج إدارة التغيير المقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية.	226
خلاصة الفصل الخامس.	235
الخاتمة	**236**
أولا- النتائج المتعلقة بالدراسة النظرية.	237
ثانيا- النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية.	**239**
ثالثا- التوصيات والمقترحات.	242

قائمة المراجع	**245**
الملاحق	**262**
الملخص	**273**

قائمة الجداول

عنوان الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم(01) أسباب مقاومة التغيير	38
جدول رقم(02) أساليب الحد من مقاومة التغيير	42
جدول رقم (03) مستويات الثقافة والتعلم التنظيمي	57
جدول رقم(04) محاور الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس	139
جدول رقم (05) الدرجات المقابلة لبدائل الاجابة	140
جدول رقم(06) معامل ثبات الفا كرونباخ لكل محور (أعضاء هيئة التدريس)	141
جدول رقم(07) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (أعضاء هيئة التدريس)	141
جدول رقم(08) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر(أعضاء هيئة التدريس)	142
جدول رقم(09) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس بالجامعة (أعضاء هيئة التدريس)	142
جدول رقم(10) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د (أعضاء هيئة التدريس)	142
جدول رقم(11) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي (أعضاء هيئة التدريس)	143
جدول رقم(12) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الناحية (أعضاء هيئة التدريس)	143
جدول رقم(13) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (أعضاء هيئة التدريس)	144
جدول رقم(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تقبل الاصلاح	145
جدول رقم(15) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح	150
جدول رقم(16) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق أهداف الاصلاح	153
جدول رقم(17) اجابات أعضاء هيئة التدريس على السؤال المفتوح حول معيقات تطبيق نظام ل.م.د	156
جدول رقم(18) اجابات أعضاء هيئة التدريس على السؤال المفتوح حول المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية	158
جدول رقم(19) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس أثر تقبل الاصلاح وملاءمته على تحقيق أهداف الاصلاح	160
جدول رقم(20) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لقياس أثر تقبل الاصلاح وملاءمته على تحقيق أهداف الاصلاح	162
جدول رقم(21) اختبار t لدلالة الفروق بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان حسب متغير الجنس	163
جدول رقم(22) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان حسب متغير العمر	164
جدول رقم(23) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير العمر	166

جدول رقم(24) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي	167
جدول رقم(25) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير المؤهل العلمي	168
جدول رقم(26) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في التدريس بالجامعة	169
جدول رقم(27) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في التدريس بالجامعة	170
جدول رقم(28) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د	172
جدول رقم(29) اختبار اقل فرق ممكن LSD لتوضيح مصدر الفروق بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د	173
جدول رقم(30) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير الجامعة	174
جدول رقم(31) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير الناحية	175
جدول رقم(32) اختبار t للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير التخصص	176
جدول رقم(33) محاور الاستبيان الموجه للاداريين	182
جدول رقم(34) معامل ثبات الفا كرونباخ لكل محور	183
جدول رقم(35) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (الإداريون)	184
جدول رقم(36) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر (الإداريون)	184
جدول رقم(37) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة بالجامعة (الإداريون)	185
جدول رقم(38) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د (الإداريون)	185
جدول رقم(39) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي (الإداريون)	185
جدول رقم(40) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المركز الاداري (الإداريون)	186
جدول رقم(41) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الناحية (الإداريون)	186
جدول رقم(42) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (الإداريون)	186
جدول رقم(43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور ممارسة إدارة التغيير	187
جدول رقم(44) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور تقبل الاصلاح	193
جدول رقم(45) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح	197
جدول رقم(46) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور تحقيق أهداف الاصلاح	200

جدول رقم(47) اجابات الاداريين على السؤال المفتوح حول معيقات تطبيق نظام ل.م.د	204
جدول رقم(48) اجابات الاداريين على السؤال المفتوح حول المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية	205
جدول رقم(49) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعد لقياس أثر ممارسة إدارة التغيير تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح على تحقيق أهدافه	207
جدول رقم(50) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لقياس أثر ممارسة إدارة التغيير تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين	208
جدول رقم(51) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير العمر	209
جدول رقم(52) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير العمر	211
جدول رقم(53) اختبار اختبار t للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي	212
جدول رقم(54) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات الاداريين حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في الإدارة بالجامعة	214
جدول رقم(55) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات الاداريين حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د	216
جدول رقم(56) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د	217
جدول رقم(57) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير المركز الاداري	218
جدول رقم(58) اختبار اقل فرق ممكن LSD لتوضيح مصدر الفروق بين المتوسطات حسب متغير المركز الاداري	220
جدول رقم(59) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير الناحية	221
جدول رقم(60) شيفيه للفروق المتعددة لتوضيح مصدر الفروق بين المتوسطات حسب متغير الناحية	223
جدول رقم(61) اختبار t للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير التخصص	224

قائمة الأشكال

عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم(01) نموذج الدراسة المتبع في الجزء المتعلق بأعضاء هيئة التدريس	05
شكل رقم(02) نموذج الدراسة المتبع في الجزء المتعلق بالاداريين	06
شكل رقم (03) مكونات الخطة الاكاديمية	30
شكل رقم(04) نموذج لإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي	227

قائمة الملاحق

عنوان الملحق	رقم الصفحة
ملحق رقم(01) أهم القوانين المنظمة لتطبيق نظام ل.م.د في الجزائر	263
ملحق رقم(02) الاستبيان الموزع على أعضاء هيئة التدريس	266
ملحق رقم(03) الاستبيان الموزع على الاداريين	269
ملحق رقم(04) قائمة المحكمين	272

الفصل الأول:

الاطار المفاهيمي للدراسة

المقدمة

إن التطورات السريعة التي يشهدها العالم اليوم، وضعت المؤسسات أمام تحديات كثيرة للبقاء، ما دفعها إلى تبني تغييرات عدة لمسايرتها، إذ أصبح للتغيير مكانة دائمة في نشاطاته، ومؤسسات التعليم –كغيرها من المؤسسات– سعت هي الأخرى لمسايرة هذا التطور بإدخال إصلاحات جديدة تضمن أقلمة مناهجها وأنظمتها مع كل ما هو جديد، إذ أن الحاجة للتغيير في هذا النوع من المؤسسات تبدو أكبر بسبب ارتباطها الوثيق ببيئتها، لذا حظيت مؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة باهتمام مختلف الدول حيث أصبح التوجه نحو اقتصاد المعرفة يجعلها تولي أهمية بالغة لتخريج موارد بشرية ذات كفاءة ومهارة تخصصية عالية قادرة على مسايرة مختلف هذه التطورات، مما حتم على هذه المؤسسات تحديث مناهجها وتطوير أنظمتها بإتباع إصلاحات فعالة تواكب مختلف التوجهات الحديثة، ولعل أهم هذه الإصلاحات كان استحداث نظام تعليمي جديد يتجاوب مع متطلبات العولمة، ويعمل على تسهيل تنقل الطلبة في مختلف الدول التي تعتمده أمام مقروئية الشهادات التي يضمنها، وهو ما يطلق عليه نظام "ل.م.د" LMD (ليسانس–ماستر–دكتوراه)، والذي تم اعتماده في البداية من قبل الجامعات الانجلوسكسونية (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، بريطانيا)، ليتم استقدامه لاحقا من طرف الجامعات الأوربية في إطار ما يسمى بمسار **بولونيا** والذي انطلق سنة 1998م بهدف توحيد الشهادات الأكاديمية على المستويين الأوربي والعالمي، وتسهيل حركية الباحثين والطلبة.

وانطلاقا من النتائج الايجابية التي حققها النظام سواء على مستوى الدول الانجلوسكسونية المبادرة، أو الدول الأوربية اللاحقة، تم تطبيقه في دول الجوار التي تسمى دول الشراكة مع الاتحاد الأوربي، والجزائر باعتبارها إحدى هذه الدول، سعت هي الأخرى إلى اعتماد هذا النظام في إطار الاستجابة لمتطلبات الشراكة من جهة ومقتضيات العولمة من جهة أخرى، إذ تم الشروع في تنفيذ هذا الإصلاح مع بداية الموسم الجامعي 2005/2004م.

وكأي تغيير يحتاج هذا الإصلاح إلى أسلوب إداري ممنهج يتجاوب مع متطلباته للوصول الى الأهداف المرجوة منه، ويضمن استمرارية تنفيذه.

أولا: مشكلة وفرضيات الدراسة

لقد واجهت الجامعات الجزائرية موجة انتقادات كبيرة، تمحورت أساسا حول مدى ملاءمة إصلاح ل.م.د وكذا تقبله من طرف الاسرة الجامعية، حيث تم تسجيل العديد من النقائص والصعوبات التي تحتاج إلى إدارة فعالة لتجاوزها والوصول الى تحقيق الاهداف المسطرة لهذا الاصلاح، وتعد إدارة التغيير من أهم

الأساليب الإدارية التي يفضل ممارستها عند تطبيق أي تغيير لما لها من انعكاسات ايجابية على تحسين تطبيقه وضمان وصوله إلى الأهداف المسطرة وتجاوز أهم الصعوبات، وعليه لابد من التفكير مليا في تطبيق هذا الأسلوب لتحسين عملية تنفيذ الإصلاح، ومواجهة مختلف المعوقات التي تحول دون السير الحسن له، وهذا ما تدعو إليه هذه الدراسة والتي جاءت للتأكيد على أهمية ممارسة إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي عند تطبيق الإصلاح، لأن فرضه قانونيا لا يكفي لضمان نجاحه، بل يجب ممارسته في إطار تنظيمي محكم وفق إدارة فعالة تسهر على السير الحسن لجميع مراحله، وهذا ما توفره إدارة التغيير، لكن باعتبار مؤسسات التعليم العالي لها مميزاتها الخاصة فإن التعامل معها يتطلب دراسة الواقع ووضع حلول تتناسب مع طبيعتها، وفي ظل تعدد نماذج إدارة التغيير ستحاول هذه الدراسة الانطلاق من واقع تطبيق نظام ل.م.د للخروج بنموذج يساعد على تحسين تطبيق الاصلاح، ويكون بمثابة موجه للإصلاحات القادمة التي تتطلب إدارة تغيير تتناسب مع طبيعة هذه المؤسسات وطبيعة البيئة الجزائرية.

وعليه فالإشكالية المطروحة هنا هي:

ما هو نموذج إدارة التغيير المناسب لتنفيذ الاصلاحات الجامعية في ظل تطبيق نظام ل.م.د (LMD) بالجامعات الجزائرية؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم تسليط الضوء على وجهة نظر كل من اعضاء هيئة التدريس والاداريين، كأهم الاطراف القريبة من هذا الاصلاح، وفق الاسئلة الفرعية التالية:

- هل هناك تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف هذا الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية؟
- هل هناك تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من ممارسة إدارة التغيير، تقبل الاصلاح، وملاءمته، على تحقيق أهدافه من وجهة نظر الاداريين في الجامعات الجزائرية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات أعضاء هيئة التدريس حول فقرات الاستبيان ترجع الى المتغيرات الديمغرافية: الجنس، العمر، الخبرة في التدريس، الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، الناحية، التخصص؟

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول فقرات الاستبيان ترجع الى المتغيرات الديمغرافية: العمر، الخبرة في الادارة، الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المركز الاداري، الناحية، التخصص؟

وتماشيًا مع ما سبق، يمكن صياغة **الفرضيات** التالية:

- يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف هذا الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية.
- يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من ممارسة إدارة التغيير، تقبل الاصلاح، ملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف هذا الاصلاح من وجهة نظر الاداريين في الجامعات الجزائرية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات أعضاء هيئة التدريس حول فقرات الاستبيان ترجع الى المتغيرات الديمغرافية: الجنس، العمر، الخبرة في التدريس، الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، الناحية، التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول فقرات الاستبيان ترجع الى المتغيرات الديمغرافية: العمر، الخبرة في الادارة، الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المركز الاداري، الناحية، التخصص.

ثانيا: أهداف وأهمية الدراسة:

يكمن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في معرفة وتحليل واقع التغيير المُحدث في الجامعات الجزائرية في إطار إصلاح ل.م.د، وتصميم نموذج لإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي وفق هذه المعلومات، وذلك من خلال:

- تسليط الضوء على واقع ممارسة إدارة التغيير عند تطبيق نظام ل.م.د حسب وجهة نظر الاداريين في الجامعات الجزائرية.
- التحري عن مستوى تقبل كل من اعضاء هيئة التدريس والإداريين لإصلاح ل.م.د.
- معرفة وجهة نظر كل من اعضاء هيئة التدريس والإداريين تجاه ملاءمة إصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية.

- معرفة درجة تحقيق إصلاح ل.م.د لأهم الاهداف المسطرة له، من وجهة نظر كل من اعضاء هيئة التدريس والإداريين.
- معرفة أهم المتغيرات المؤثرة على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر كل من اعضاء هيئة التدريس والاداريين.

أما **أهمية** هذه الدراسة فلها جانبان، أحدهما علمي والآخر عملي:

إذ تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في كونها تتناول قطاع حساس وذو مستوى عال من الأهمية، ألا وهو التعليم العالي، والذي يعتبر عجلة تطور أي مجتمع يعيش اليوم على وقع ما يعرف باقتصاد المعرفة، حيث أصبح تخريج كفاءات بشرية ذات مستوى عال محور اهتمام كل المجتمعات، لذا فإصلاح التعليم العالي وأقلمته مع مختلف المستجدات من أهم متطلبات هذا العصر، والأهم هو إيجاد الآليات المناسبة لإدخال هذا الإصلاح إليه وضمان تحقيقه للأهداف المسطرة له، والتي تعد إدارة التغيير من أنسبها، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء عليه، والتي تعد اضافة مكتبية فريدة نظرا لقلة الدراسات حول موضوع إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي وندرتها على المستوى المحلي.

أما من الناحية العملية فمن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في توضيح أهم مرتكزات نظام ل.م.د ورصد وجهة نظر كل من اعضاء هيئة التدريس والاداريين في تطبيقه، مع محاولة اقتراح نموذج لإدارة التغيير نحو تحسين تنفيذ الإصلاحات الجامعية، والذي يمكن ان تستعين به الوزارة الوصية في الاصلاحات القادمة.

ثالثا: حدود الدراسة:

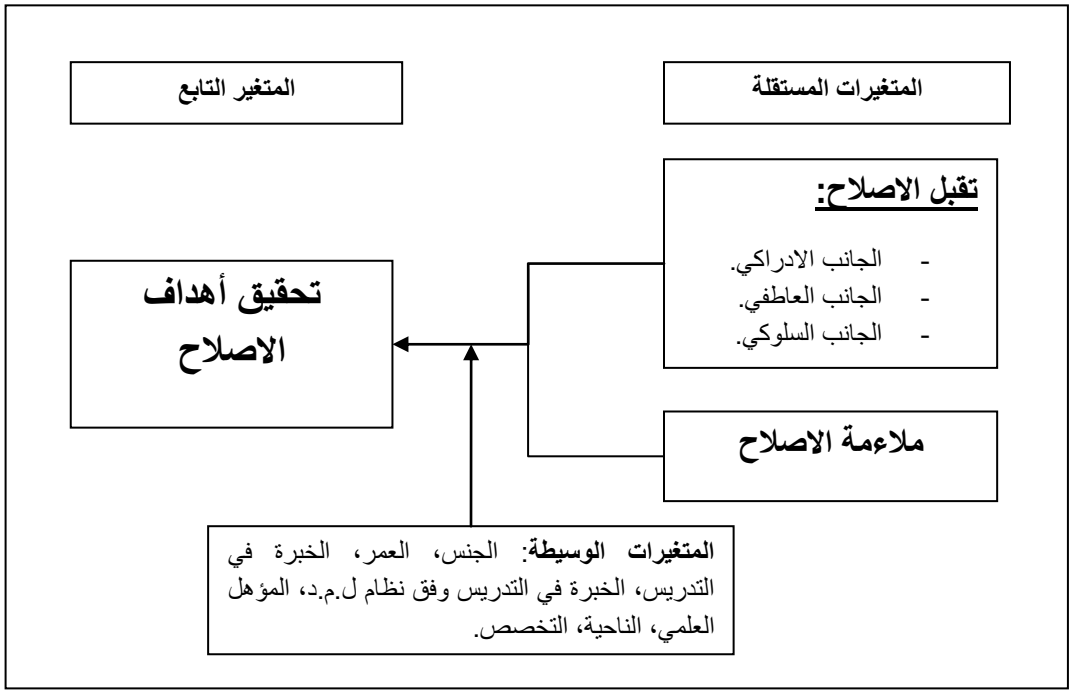
تتمثل حدود الدراسة الحالية في:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الجامعات العمومية التي تنشط تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر.
- **الحدود الزمانية:** استغرق اعداد هذه الدراسة فصلين دراسيين هما الفصل الدراسي الاول، والفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معرفة وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس الدائمين، والاداريين (عميد، ونوابه، رئيس قسم ونوابه) الذين شهدوا تطبيق إصلاح ل.م.د في الجامعات الجزائرية التي شملتها العينة.

- **الحدود العلمية:** اقتصرت هذه الدراسة على نظام ل.م.د كتغيير في الجامعات الجزائرية، ووجهة نظر المبحوثين حول تقبله وملاءمته لجامعاتهم، وكذا درجة ممارسة ادارة التغيير، وما ان توصل الى تحقيق أهم أهدافه.

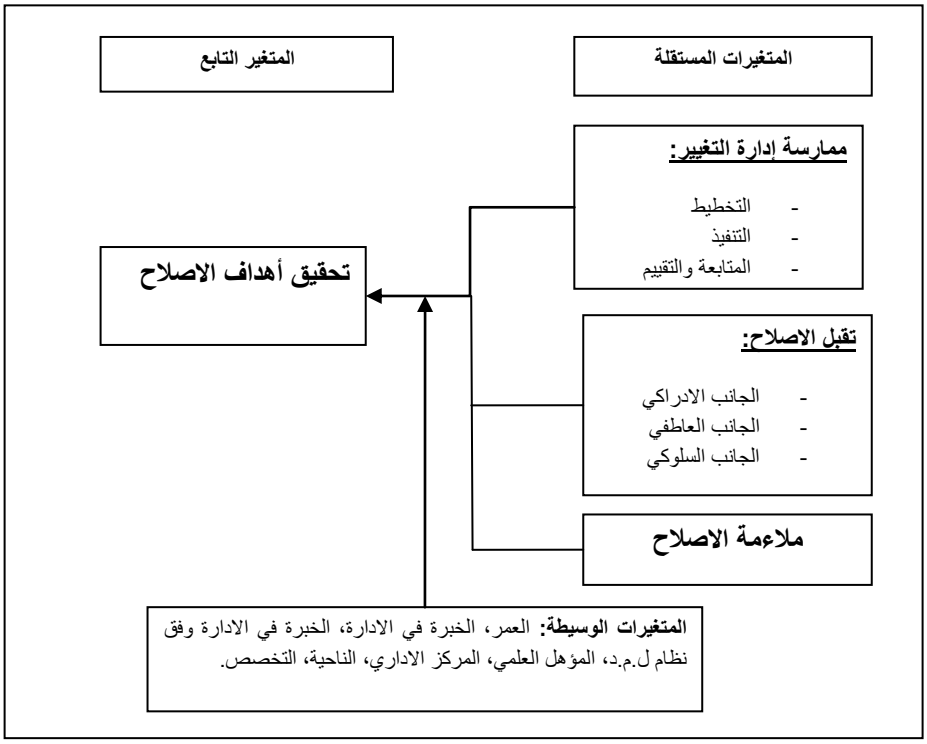
رابعا: نموذج ومفاهيم الدراسة:

للوصول إلى أهداف الدراسة، ومعرفة درجة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، قامت الباحثة بإعداد **نموذج الدراسة** وفق ما يوضحه الشكلان رقم(01) ورقم(02)



شكل رقم(01) نموذج الدراسة المتبع في الجزء المتعلق بأعضاء هيئة التدريس

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الدراسات السابقة



شكل رقم(02) نموذج الدراسة المتبع في الجزء المتعلق بالاداريين

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الدراسات السابقة

ولتوضيح اتجاه هذه الدراسة يجب ضبط **المفاهيم** المستخدمة بإعطائها المفهوم المراد منها في ظل المفاهيم الموجودة، وفق الآتي:

- **التغيير**: ويُعَرّف على أنه "تحول في وضع معين عما كان عليه من قبل، وقد يكون هذا التحول في الشكل أو النوعية أو الحالة."[1] ويقصد به في هذه الدراسة الاصلاح الذي تدخله الجامعات في ممارساتها للانتقال من وضع الى وضع احسن.
- **إدارة التغيير**: هي "التقنيات التي تستخدم لخلق التغييرات والحفاظ عليها داخل المنظمة."[2] ويقصد بها في هذه الدراسة إدارة الاصلاحات التي تتبناها الجامعات الجزائرية، بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع الاوضاع الجديدة، من خلال الاستغلال الأمثل للموارد والامكانيات المتاحة بكفاءة وفعالية وحل المشاكل المصاحبة لذلك، خصوصا مقاومة الأسرة الجامعية للتغيير.
- **نماذج إدارة التغيير**: المقصود بنموذج إدارة التغيير في هذه الدراسة هو بناء مبسط للإجراءات التي يجب اتباعها لتطبيق الاصلاحات الجامعية، والذي يراعي خصائص الجامعات بصفة عامة، وطبيعة

[1] : علي الحمادي، **التغيير الذكي**، لبنان، دار ابن حزم، ط1، 1999، ص25

[2] : Jared N. Tippets,**Changing the way we do things around here**: **strategies presidents use for creating organizational change in higher education**, PhD thesis, USA, College of educationat the university of Kentucky, 2011, p13.

البيئة الجزائرية بصفة خاصة، وذلك انطلاقا من وجهة نظر كل من اعضاء هيئة التدريس والإداريين لإصلاح ل.م.د الحالي.

- **نظام ل.م.د:** يعرف نظام ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) على أنه نظام للتعليم العالي يرمي إلى "إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات ابتكارية في بناء برامج للتعليم والتكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع وكذا من خلال تطوير قدرات البحث وتطبيقاته."[1] وهو الاصلاح الذي باشرت في تطبيقه الجامعات الجزائرية مطلع الدخول الجامعي 2005/2004.
- **الجامعات الجزائرية:** وهي مؤسسات عمومية تنشط تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية، تمثل 48 جامعة موزعة عبر الوطن، منها 21 جامعة في الشرق، 16 جامعة في الوسط، و11 جامعة في الغرب، وتضم هذه الجامعات العديد من التخصصات منها العلمية، والانسانية، وقد تم استبعاد كل من تخصص الصيدلة والطب إذ لم يشملهما اصلاح ل.م.د.

خامسا: الدراسات السابقة وهيكل الدراسة الحالية

1- الدراسات السابقة:

حظي موضوعا إدارة التغيير ونظام ل.م.د باهتمام العديد من الباحثين، مما أفرز العديد من الدراسات التي تتناول هذين الموضوعين، لعل أبرزها:

1-1- الدراسات العربية:

- دراسة شرف ابراهيم الهادي حول **إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء** (2013)[2] والتي هدفت إلى التعرف على إدارة التغيير في مؤسسات التعليم للوصول إلى جودة النوعية والتميز في الأداء مستخدما المنهج الوصفي التحليلي المستند على البيانات حول التنفيذ والجودة، وقد تناولت الدراسة كيفية إدارة التغيير والآليات المطلوبة في المؤسسات الجامعية وأساليب إدارة الجودة النوعية وتميز الأداء كمدخل حديث للتغيير ونماذج الجودة العالمية للأخذ بالنموذج الأنسب تطبيقه في الجامعات العربية وتطرقت الدراسة أيضا إلى تجارب مؤسسات التعليم العالي في

[1] : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، الجزائر، جوان 2007، ص13

[2]: شرف إبراهيم الهادي، إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، في: **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، ع11، مج 06، اليمن، 2013.

بعض الدول المتقدمة خاصة تجارب بعض الجامعات الامريكية والبريطانية كونها من أكثر التجارب نجاحا وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح تطبيقه في الجامعات العربية للارتقاء بها نحو الجودة والتميز من خلال وضع تصوير نموذج هيكلي للتغيير، واختيار نموذج مناسب من نماذج الجودة الشاملة، وتنفيذ برنامج للجودة الشاملة وفق مجموعة من المهام والمراحل تشتمل الترتيبات الاستراتيجية ووضع الاستراتيجية المطلوبة وتطويرها، ووضع عملية التخطيط موضع التنفيذ، وإحداث التقييم الذاتي بحسب معايير نموذج الجودة المطبق، وأخيرا تطبيقات إجرائية مقترحة للتحول نحو جودة النوعية وتميز الأداء.

- دراسة فتيحة كركوش حول "**اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د**" (2012)[1] وقد تم انجاز الدراسة على عينة من أساتذة جامعة البليدة، وهدفت هذه الدراسة إلى تبيان اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب بالبليدة نحو تطبيق نظام ل.م.د على اعتباره نظام حديث العهد وبالتالي ما يزال يطرح إشكاليات تتعلق بتطبيقه ومردوديته. وعليه قامت الباحثة ببناء استبيان احتوى على مجموعة من الأسئلة بحيث كانت هذه الأسئلة من مغلقة إلى مفتوحة؛ وقد أظهرت النتائج أن معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة تجاه هذا النظام الجديد بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه وكذا لقلة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية واعلامية لإنجاح هذا المشروع.
- دراسة ليلى زرقان حول **إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف**، (2012)[2] هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى استجابة الإجراءات الخاصة بإصلاح ل.م.د للمشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية (التحجيم، التمويل، التأطير، الهياكل والتجهيز)، من خلال آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حول هذه الإجراءات ومدى مساهمتها في حل هذه المشكلات والتي تمت صياغتها من خلال الوثائق والملفات الخاصة بإصلاح التعليم العالي الجديد الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وتمثلت عينة الدراسة في عمداء الكليات ورؤساء الأقسام بجامعة فرحات عباس –سطيف– حيث تم اعتماد طريقة المسح الشامل لكل وحدات البحث وعددهم 34 فرد وهم 6 عمداء و28 رئيس قسم، واعتمد على الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة الى أن: نسبة 64.48% من المبحوثين عبروا بأن

[1] : فتيحة كركوش، اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د: دراسة ميدانية بجامعة البليدة، في: **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، الجزائر، جامعة ورقلة، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 8 جوان 2012،

[2] : ليلى زرقان، إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف، [En ligne] **مجلة العلوم الاجتماعية**، الجزائر، جامعة سطيف، ع 16 ديسمبر 2012.

الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية، كما عبر المبحوثين وبنسبة 80.48%على أن الإجراءات الجديدة للإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية، كما يرى 73.92% من المبحوثين أن الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التأطير على مستوى الجامعة الجزائرية وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية، وأكد المبحوثين وبنسبة 65.66% على أن السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد لا تستجيب لمشكلة الهياكل والتجهيز.

- دراسة أسماء هارون حول "**دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية: تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر: نظام LMD**" (2009)[1] والتي أجريت في جامعة قالمة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير التكوين الجامعي في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية ومحاولة تقييم التجربة الجزائرية على ضوئها، وتشخيص واقع تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، وضمت عينة الدراسة مجموعة من الأساتذة والطلبة في بعض أقسام كليات: العلوم وعلوم الهندسة، العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الحقوق والآداب والعلوم الاجتماعية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، بالاعتماد على كل من الملاحظة والاستمارة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن نظام ل.م.د يفتقر للوضوح لدى كل من الأستاذ والطالب محل الدراسة، إضافة إلى عدم وجود دعم وتوجيه لهذا الاصلاح من خلال غياب التهيئة الفعالة للظروف المادية والبشرية لتطبيقه، وبالتالي فقد أجمع أغلبية أفراد العينة المدروسة أن هذا النظام متهم بالتقصير في تطبيق مبادئه وأنه لم يستطع أن يحقق التغيير المرغوب فيه إذ حافظ على تخصصات النظام الكلاسيكي، إضافة إلى نقص الامكانيات البيداغوجية، والنقطة المشتركة بين الأساتذة هي اتفاقهم على أن نظام ل.م.د بمبادئه الحقيقية هو نظام من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا وجذريا في الوظيفة التكوينية، بشرط تكييفه مع واقع الجامعة الجزائرية واحتياجات المجتمع المحلي ومتطلباته التنموية على المدى البعيد.
- دراسة أحمد زرزور (2006)[2] بعنوان: "**تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ليسانس.ماستر.دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل: دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي**"، وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقييم الاصلاح الجامعي

[1]: أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية: تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر: نظام LMD**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة قسنطينة، كلية العلوم الانسانية، 2009.

[2]: أحمد زرزور، **تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ليسانس.ماستر.دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل: دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية، 2006.

الجديد ل.م.د تقييما مرحليا وجزئيا في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل باعتبار التوظيف إحدى الأهداف الأساسية لهذا النظام وهذا من خلال بعض العناصر التقييمية اهمها التوجيه إلى نظام ل.م.د ومحتوى البرامج ومصالح مساعدة وإعلام الطلبة، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام المقابلة نصف الموجهة في الدراسات الاستطلاعية، والاستمارة الموجهة للطلبة في النظام، لجمع البيانات، أما العينة فكانت مقصودة للطلبة الذين يدرسون وفق ل.م.د بأم البواقي وقسنطينة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك نقص في إعلام الطلبة عن ل.م.د ولا يملك الطلبة معلومات كافية عن الدراسة وفق النظام، وأن معظم الطلبة يجدون صعوبة في استيعاب وفهم البرنامج الدراسي المخصص لهم، كما أن هناك غياب شبه كلي لمصالح مساعدة للطلبة مكلفة بإعلامهم حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل.

- دراسة هوازن محمد بن عبد الوهاب نوح، حول **معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة** (2006)[1] وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات إدارة التغيير، والمتعلقة بالجوانب السلوكية، الاجتماعية، والتنظيمية لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، والتعرف على الآليات المقترحة للتغلب على معوقات إدارة التغيير، وقد تكون مجتمع الدراسة من 966 عضوا وعضوة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد الدراسة البالغ عددهم 208 عضوا وعضوة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية –حسب أفراد عينة الدراسة– بصورة عامة منخفضة، وأن معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب الاجتماعية بصورة عامة متوسطة، أما معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية فهي عالية، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية حول معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية تبعا لمتغير الجنس، كانت لصالح الذكور، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية حول معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية تبعا لمتغير الدرجة العلمية، كانت لصالح الأستاذ المشارك، ووجود فروق ذات دلالة احصائية حول معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية تبعا لمتغير مدة الخبرة، كانت لصالح من تقل خبرتهم عن خمس سنوات، أو تزيد عن خمسة عشر سنة.

[1]: هوازن نوح، **معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2006.

- دراسة محمود خالد الجردات حول **إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية** (2013)[1] والتي هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في إدارة التغيير في منطقة حائل التعليمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة البحث باختلاف المركز الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة العلمية، وقد تكونت عينة الدراسة من 1036 فردا وزعت عليهم استبانة ترتبط بإدارة التغيير تكونت من 49 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه والرقابة، اتخاذ القرارات، التقويم، وخلصت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير كانت بدرجة عالية، وأن أكثر المجالات ممارسة هي التقويم، وأقلها مجال التنظيم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في ممارسة مديري المدارس لمجالات إدارة التغيير وفقا لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة العملية، ووجود فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير المركز الوظيفي في مجال التنظيم بين المشرفين والمرشدين وكان اتجاه الفروق لصالح المشرفين التربويين.

1-2- الدراسات الأجنبية:

- دراسة Vas Alain & Lejeune Christophe حول: **إدارة التغيير في الجامعات** (2006)[2] والتي هدفت إلى توضيح أهم العوامل التي يأخذها الاساتذة الجامعيون بعين الاعتبار لدعم أو مقاومة التغيير المفروض من المحيط السياسي الاوربي ضمن ما يعرف بمسار بولونيا (نظام ل.م.د)، وقد تم اجراء 84 مقابلة مع هيئة التدريس، والتي تُبين تصور متناقض لعوامل ذات مضمون داخلي وخارجي، ومرتبطة بمرحلة التنفيذ وكذا جوهر الاصلاح، كما تَبين من خلال هذه الدراسة وجود تردد نحو التغيير من طرف وكلاء التغيير (الاساتذة) والذي يفسر من خلال غموض التغيير المقترح، هذا الغموض مبني على نقص الفهم المشترك، ويتميز بالتردد والشك الذي يرجع لنقص المعلومة، كما أن تناقض وتعارض التصورات يوضح صعوبة توقع تصرفات ومواقف المعنيين بالتغيير.
- دراسة Kittiwan Sinthunava **حول التغيير وإدارة التغيير في التعليم العالي بتايلاندا: دراسة حالة ستة جامعات ببانكوك**، (2009)[3] وقد ركزت هذه الدراسة على التغيير وإدارته في مجال التعليم

[1]: محمود خالد الجردات، إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية، في: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج14، ع2، السعودية، جامعة حائل، يونيو 2013.

[2]: Vas Alain & Lejeune Christophe, La gestion du changement à l'université: une approche interprétatiste, **XVI éme Conférence internationale de management stratégique**, Canada, Montréal, 6-9 Juin 2006.

[3] : Kittiwan Sinthunava, **Change and change management in higher education in Thailand**: **A case study of six Rajabhat universities in Bangkok**, PhD thesis, Australia, University of Sydney, February 2009.

العالي في تايلاندا، وتحديدا في ستة جامعات في بانكوك خلال الفترة 2004–2006، والتي شهدت فترة تغيير من العمل وفق نظام الكليات إلى الجامعات، وذلك بهدف تحديد كيفية استجابة الرؤساء والنواب لمثل هذا التغيير التحولي، واعتمد الباحث على المقابلة، وتحليل محتوى التقارير والوثائق من الجامعات والوزارة كأدوات للبحث، في إطار منهج دراسة الحالة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن: الجامعات قد حصلت على استقلالية في تسيير أمورها، غير أن هذه الاستقلالية طرحت مشكل التمويل، إذ سعت الجامعات الى الدخول في مشاريع مختلفة، والتعاقد مع الموظفين الجدد على أساس تعاقدي يحرمهم من المزايا الحكومية كمنح التقاعد، مما ولد ضغوط أكثر على الرؤساء ونوابهم بخصوص التمويل حسب تصريحهم، كما توصلت الدراسة إلى أن الجامعات الستة قامت بتطبيق إدارة التغيير بعدة طرق مختلفة، إذ أدخلت تقنيات مختلفة في المستقبل وستواصل التحرك في اتجاهات مختلفة، فقد غيرت معظمها في هياكلها التنظيمية من خلال تمكين العمداء وتشجيع الموظفين على المشاركة في صنع سياسات جامعاتهم، إضافة إلى تحفيز الموظفين للتغيير من خلال وضع مكافآت ومعايير ترقية للأشخاص الذين يساهمون في تحقيق أهداف الجامعة، وقد أكد الرؤساء الست للجامعات بأن التغيير أمر صعب ويتطلب استخدام العديد من التقنيات والخبرات من القادة، وقد تم استخدام تقنيات الاتصال في اتجاهين في الجامعات، ويعتقد الرؤساء أن تحقيق التغيير لن يتم إذا لم يتمكنوا من العمل مع أعضاء آخرين في جامعاتهم، فالتغيير يحتاج إلى إشراك الجميع، وقد تم استخدام برامج الكمبيوتر الحديثة واستبدال الطرق التقليدية لتشغيل وإدارة الجامعات... وقد تم تسجيل تخوف الموظفين من السياسات الجديدة التي تستدعي تقييمهم.

- دراسة Kathleen Barnett (2005)[1] حول "**خلق المعنى في التغيير التنظيمي: حالة التعليم العالي**" وقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أحد جوانب الاتصال في التغيير التنظيمي وهو خلق واستخدام المعنى أثناء عملية التغيير، ويتمثل التغيير الذي تتناوله هذه الدراسة في تطبيق معايير قبول جديدة للتعليم العالي، وقد شارك في هذه الدراسة مدراء الجامعات، الاستشاريون والمتعاقدون، وأعضاء مجلس الإدارة، قصد معرفة المعاني التي تم إنشاؤها أثناء فترة التغيير، ومعرفة تأثير المعاني المتشابهة وغير المتشابهة على عملية التغيير، وقد تم استخدام المنهج الكمي والاستعانة بالمقابلات، تحليل المحتوى، والملاحظات لمعالجة الموضوع بمعدل 20 مقابلة، و15 نص مراجعة للتحليل، وقد تم التوصل الى عدة نتائج من بينها: أن استخدام البيانات من قبل أصحاب المصلحة في اقناع

[1] : Kathleen Barnett, **Creating meaning in organizational change**: **A case in higher education**, PhD thesis, USA, University of Louisiana Lafayette, 2005.

المجموعات الأخرى يلعب دورا كبيرا في التقريب بين الناس وخلق معاني مماثلة، كما أن العمل وفق الشفافية من شأنه التغلب على المعاني التي ولدتها التجارب السابقة وخلق معنى مشترك، وأن تعلم التفكير بشكل مختلف عن الوضع الراهن يشكل عنصرا أساسيا للتغيير، كما أن استخدام أدوات الاتصال من اجتماعات ووثائق مكتوبة مثلا من شأنه خلق معنى مشترك وفهم الأفراد لما يجري حولهم، وقد تم التوصل الى أن كل من المعاني المتشابهة وغير المتشابهة تؤثر في عملية التغيير بشكل مختلف، فالمعاني المتماثلة تعمل على تسهيل وتحريك عملية التغيير إلى الأمام وعلى كل الأصعدة، أما المعاني المتباينة فتخلق شعور من عدم الثقة مما يؤدي إلى سلوكيات التردد والمقاومة، وقد توصلت الدراسة إلى أن لمستويات القوة تأثير واضح على المعاني التي يتم إنشاؤها، إذ أن هناك أنواع معينة من القوة تسمح لأصحاب المصلحة من امتلاك بعض الهيمنة على الآخرين، إذ لديهم القدرة على تحديد المعلومات المقدمة بما يتماشى مع مصالحهم الخاصة.

- دراسة Stephen Weller (2009)[1] عن "**العدالة التنظيمية والمشاركة في التغيير في التعليم العالي الاسترالي**" وسعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مشاركة الموظفين في إدارة التغيير في مكان العمل ومدى وجود عدالة تنظيمية لهذا التغيير في التعليم العالي الاسترالي، وقد غطت هذه الدراسة التغييرات التي شهدها في الفترة الممتدة من 1997–2009، وقد تم إجراء 20 مقابلة شبه منظمة مع الإدارة والمديرين التنفيذيين، وتوزيع الاستبيان على عينة بلغت 580 إداري ونقابي في الجامعة وكبار المسؤولين التنفيذيين والمدراء التنفيذيين في 37 جامعة استرالية، وقد تلقى الباحث ردود من 170 فرد فقط بنسبة قدرت بـ29%، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود انخفاض في كل من شكل ودرجة مشاركة الموظفين في التغيير بمكان العمل، وقد كشفت الدراسة عن وجود اختلاف بين الإدارة والمديرين التنفيذيين يتعلق بمشاركة العمال، تغيير مكان العمل، والعدالة التنظيمية.
- دراسة Pauline Ash Ray Cypress حول "**إدارة التغيير لضمان نجاحه**" (2011)[2] هدفت هذه الدراسة إلى فهم تأثير إدارة التغيير على نجاح تطبيق نظام المعلومات، عن طريق دراسة العلاقة السببية بين تصور المستخدمين حول فعالية إدارة التغيير، والاستعداد للتغيير ومقاومة التغيير، ورضا المستخدم النهائي، في المراحل المتتالية: "قَبل" (أي بعد اتخاذ القرار وقبل الشروع في التطبيق)، إضافة إلى

[1] : Stephen Weller, **A study of organisational justice and participative work place change in Australian Higher education**, PhD thesis, Australia, Victoria university, 2009.

[2] : Pauline Ash Ray Cypress, **Management of change to ensure is success**: **Alongitudinai study**, PhD thesis, USA, California, 2011.

مرحلة "أثناء"، و"بَعد" تطبيق نظام المعلومات، وقد ساهمت البيانات التي تم جمعها قبل–أثناء–وبعد تنفيذ نظام المعلومات على مستوى المؤسسة، في اختبار الفرضيات المقترحة، ليتم التوصل إلى أن استخدام إدارة التغيير يؤدي إلى زيادة الاستعداد للتغيير ورضا المستخدم النهائي أثناء وبعد التنفيذ، كما أن الاستعداد للتغيير يؤثر ايجابا على الرضا أثناء التنفيذ ولكن ليس بعده، وخلافا للأدبيات لا توجد علاقة كبيرة بين مقاومة التغيير والرضا الموجود (المقاومة ليس لها أثر على الرضا)، وأن إدراك المستخدمين لفعالية إدارة التغيير يؤثر إيجابا على الاستعداد للتغيير وعلى رضا المستخدم النهائي في أثناء وبعد التنفيذ، أما الاستعداد يؤثر ايجابا على الرضا خلال التنفيذ فقط.

- دراسة Man Cheung حول **تقديم نموذج للتغيير في إدارة المشاريع** (2010)[1] إذ هدفت الدراسة الى تقديم نموذج للتغيير بالاستناد إلى أهم النماذج القائمة، حيث قام الباحث بالبحث عن أهم النماذج المتداولة، وذلك بدراسة المواضيع التي تتناول إدارة التغيير والواردة في أهم المجلات المتخصصة في الادارة بين عامي 1989–2009 وتم اختيار 13 مجلة بطريقتين، حيث قام الباحث في البداية باختيار المجلات الموجودة على قائمة Finacial Times45 (FT45) والتي تصنف أفضل 45 مجلة في الإدارة والأعمال لعام 2009، بعدها تم استبعاد 38 مجلة من هذه المجلات والتي أعطت أهمية محدودة لموضوع إدارة التغيير، ليتم الخروج بسبعة (07) مجلات، أضيفت إليها في المرحلة الثانية ستة (06) مجلات مرموقة ومتخصصة في مجال إدارة التغيير وتنشر أعمال أكاديميين رائدين في الميدان، بعدها استخرج الباحث أهم النماذج التي تكرر الاستشهاد بها في هذه المجلات، وذلك وفق معيار تكرار ذكر النموذج في أربعة (04) مجلات على الأقل من أصل 13 مجلة، ثم تم تحديد الخطوات المشتركة بين هذه النماذج، والخروج بعشرة خطوات في نهاية الدراسة تمثل النموذج المقدم من طرف الباحث، والذي يضم:
  - فهم احتياجات التغيير.
  - خلق صفة الاستعجال.
  - تشجيع الناس على الانضمام إلى المشاركة في قيادة التغيير.
  - خلق رؤية وأهداف مشتركة.
  - وضع خطة للتغيير.
  - تقوية الاتصال.

[1] : Man Cheung, **An integrated change model in progect management**, PhD thesis, USA, University of Maryland, 2010.

- تمكين الآخرين للعمل على التغيير.
- خلق انتصارات على المدى القصير.
- تعزيز وصقل التغيير.
- تعزيز المكاسب وإنتاج المزيد من التغييرات.

- **دراسة Eileen Franzese** حول مقاومة التغيير (2011)[1] وتعالج هذه الدراسة مقاومة التغيير كرد فعل غير قادر على التأقلم مع التغيير، إذ هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مقياس لمقاومة التغيير وذلك بالاعتماد على أداة تحليل المحتوى، وقد توصل الباحث إلى أن مفهوم مقاومة التغيير متعدد الأوجه، ويتألف من مظاهر داخلية (على الصعيدين المعرفي والعاطفي)، وخارجية (على الصعيدين السلوكي والجسدي)، وفي هذا الاطار قام بتقديم مقياس لردود المقاومة للأفراد، ما من شأنه زيادة فهم المدراء لموظفيهم حسب الباحث، وذلك من حيث ردود أفعالهم تجاه التغيير، وتسهيل وضع استراتيجيات ملائمة لإدارة التغيير، وقد ضم المقياس 42 مؤشر، تم تقسيمها على كل من الجانب الادراكي، العاطفي، السلوكي، والجسدي.

1-3- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين بأن موضُوعَي إدارة التغيير، ونظام ل.م.د قد حظيا باهتمام العديد من الباحثين محليا ودوليا، إذ تم استقاء العديد من المعلومات من هذه الدراسات والتي تم استخدامها في تصميم الاستبيان ومعالجة الاشكالية، دون اغفال الطابع الخصوصي لهذه الدراسة والتي تتميز عن الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- أجريت أغلب الدراسات السابقة في دول أجنبية، ولم يحض هذا الموضوع باهتمام كاف من قبل الباحثين في المنطقة العربية وخصوصا الجزائر.
- من الملاحظ بأن هناك دراسات قليلة تناولت موضوع إدارة التغيير في فترة الاصلاحات، إذ جاءت هذه الدراسة بالموازاة مع تغيير كبير مس نظام التعليم العالي في الجامعات الجزائرية ككل.
- تضمنت العينة في معظم الدراسات السابقة على الاداريين او الموظفين فقط بينما تميزت هذه الدراسة باختيار عينة من الاساتذة وأخرى من الاداريين في الجامعات الجزائرية، للوصول الى تصور أدق.

[1] : Eileen Franzese Schiffer, **Resistance to change**: **implications of individual differences in expresistance of resistance to change**, PhD thesis, USA, university of south florida, February 2011.

- تناولت الدراسة الحالية كل من ممارسة إدارة التغيير، تقبل الاصلاح، ملاءمة الاصلاح كمتغيرات مستقلة، وتحقيق اهداف الاصلاح كمتغير تابع، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة مما يعزز تميز هذه الدراسة.

2- هيكل الدراسة:

وبناء على المعطيات السابقة، وفي إطار الاجابة عن نص الاشكالية المطروحة، تم تقسيم الدراسة الحالية إلى خمسة فصول: يتطرق الفصل الأول إلى الاطار العام للدراسة، والفصل الثاني إلى إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي، ويتناول مفاهيم عن التغيير ومقاومة التغيير، إضافة إلى إدارة التغيير بالإحاطة بمختلف جوانبها، أما الفصل الثالث فقد تطرق إلى إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د، حيث تم تناول التعليم العالي والإصلاح بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة، ليتم التطرق إلى إصلاح ل.م.د وتطبيقه عالميا ومحليا، وتطرق الفصل الرابع إلى عرض إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس واختبار الفرضيات، كما تم عرض إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية الموجهة للإداريين واختبار الفرضيات في الفصل الخامس وعرض النموذج المقترح، ليأتي في الأخير تلخيص للنتائج المتوصل إليها، وكذا التوصيات في خاتمة الدراسة.

الفصل الثاني:

إدارة التغيير وإستراتيجية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

أولا: مفاهيم عن التغيير ومقاومة التغيير

1- مفهوم وخصائص التغيير.

2- القوى المؤدية إلى إحداث التغيير في مؤسسات التعليم العالي.

3- مجالات وأنواع التغيير.

4- مفهوم وأسباب مقاومة التغيير.

5- مظاهر ومراحل مقاومة التغيير لدى الأفراد.

6- التعامل مع مقاومة التغيير.

ثانيا: إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي

1- مفهوم، خصائص ومتطلبات إدارة التغيير.

2- استراتيجيات إدارة التغيير.

3- الأدوات المساعدة على إدارة التغيير.

4- نماذج إدارة التغيير.

5- مراحل إدارة التغيير

6- معوقات إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي.

خلاصة الفصل الثاني.

تمهيد

إن التغيّرات التي يعيشها العالم اليوم في مختلف المجالات أدت إلى تعالي الاصوات المطالبة بضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي لبرامج تغيير حديثة تسمح لها بالقيام بوظائف وأدوار جديدة، وذلك بالمساهمة في حل المشكلات اليومية التي يواجهها المجتمع، وتقديم بحوث ودراسات تساهم في تحقيق التنمية المجتمعية.

لذا فقد شهدت مؤسسات التعليم العالي مؤخرا حِراكًا كبيرًا أدى بها إلى إدخال تغييرات جديدة استجابة لهذه الاصوات، والتي تحتاج إلى إدارة واعية تسمح بتطبيقها التطبيق السليم لكي تحقق الغاية المنشودة منها.

ويحاول هذا الفصل إبراز إدارة التغيير كأسلوب يساهم بدرجة كبيرة في إحداث هذه التغييرات وايصالها إلى تحقيق الأهداف المسطرة، كما يسعى الى محاولة ربط هذا المفهوم بمؤسسات التعليم العالي بمختلف جوانبه.

لذا سيتناول هذا الفصل مفاهيم عن التغيير، ومقاومة التغيير –باعتبارها من أهم الصعوبات التي تواجهه– كما سيتم التطرق إلى إدارة التغيير ومختلف المفاهيم المرتبطة بها في محاولة لوضع تصور عام عن ضرورة الأخذ بهذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي.

أولا: مفاهيم عن التغيير ومقاومة التغيير

لقد شهدت مؤسسات التعليم العالي مؤخرا العديد من التغييرات، رغم أن الاعتقاد السائد يدور حول أنها "مؤسسات مستقرة لا تتغير كثيرا مع مرور الوقت."[1] لكن كونها مصدر التغيير للمجتمع في مختلف مجالاته، فقد أصبح التغيير –حسب العديد من الباحثين– "المشكلة الأولى التي تواجه قطاع التعليم العالي."[2] فأي إصلاح يبدأ من المنظومة التعليمية، لذا وجب دراسته والاستعداد له، وسيحاول هذا المبحث التطرق الى مفهوم التغيير وخصائصه، والقوى التي تحركه، وكذا مجالاته وأهم أنواعه، كما سيتم التطرق الى واحدة من أهم الصعوبات المرافقة لأي تغيير وهي مقاومة التغيير والمفاهيم المرتبطة بها.

1- مفهوم وخصائص التغيير: هناك الكثير من الجدل حول معنى التغيير، وذلك حسب الزاوية التي ينظر من خلالها إليه، مما جعل هذا المفهوم يتميز بعدة خصائص.

1-1- مفهوم التغيير: إذ يُعرّف هذا المصطلح بأنه:

"مجهود طويل المدى لتحسين قدرة المنظمة على حل المشاكل، وتجديد عملياتها على أن يتم ذلك من خلال إحداث تطوير شامل في المناخ السائد في المنظمة، مع تركيز خاص على زيادة فعالية جماعات العمل فيها."[3] فالتغيير هنا طويل المدى، شامل، ويحمل أفكارا جديدة.

وهو "نشاط حتمي، مستمر، تفاؤلي، يقوم عل استجابة مخططة أو غير مخططة أو محتملة تواكب أو تؤثر في التغيّرات البيئية الداخلية والخارجية الحالية أو المحتملة، وذلك بإحداث تعديلات في بعض أو جميع العناصر التي تتكون منها المنظمة تكون عبر مراحل معينة باستخدام أدوات محددة من قبل أعضاء المنظمة أو من طرف جهات خارجية متخصصة للانتقال بالمنظمة من حيث هي الآن في فترة زمنية معينة (الوضع الراهن) إلى حيث ترغب أن تكون خلال المستقبل(الوضع المنشود)، من أجل تحقيق أهداف المنظمة بشكل أفضل."[4]

---

[1] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, **Higher Education Management and development**, Germany, WAXMANN Publishing, 2010, p51.

[2] : هشام يعقوب مريزيق وفاطمة حسين النفيه، **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص15.

[3] : زيد منير عبودي، **إدارة التغيير والتطوير**، الأردن، دار كنوز المعرفة، ط1، 2007، ص21.

[4] : بلال خلف السكارنه، **التطوير التنظيمي والإداري**، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2009، ص52.

وهو عملية "التحول من الواقع الحالي للفرد أو المؤسسة إلى واقع آخر منشود يرغب في الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة، بأساليب وطرق معروفة، لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى."[1] وهنا يعتبر التغيير عملية تحول للمنظمة من وضع إلى آخر.

ومن الملاحظ استخدام مصطلح التغيير كمرادف لبعض المفاهيم، ومن أبرزها مصطلح التغيُّر الذي يستخدم كبديل له في بعض الكتابات والذي "يحدث دون تدخل ولا تتبع خطة معينة."[2] على عكس التغيير الذي يكون بتخطيط مسبق.

كما يستخدم التغيير في مجال التعليم كمرادف للإصلاح في بعض الكتابات، حيث أن "التغييرات البيداغوجية المتمثلة في إصلاح المنظومة التعليمية، يظهر نوعا محددا من مبادرات التغيير الذي يتم التركيز فيه غالبا على القضايا البيداغوجية من تعليم وتعلم."[3]

وعليه يمكن تعريف التغيير على أنه عملية انتقال من وضع إلى وضع جديد أكثر ايجابية استجابة لتهديدات وتغيّرات خارجية، أو استجابة لتطلعات تحمل طرق عمل جديدة، ومن الملاحظ بأن التغيير يتقاطع مع الكثير من المعاني في إشارته لعملية الانتقال من حالة إلى حالة أخرى أفضل، وتبقى التفرقة بينها من حيث جزئية هذا الانتقال أو شموليته، وإن كان جذريا أو تبديلا وتحسينا للممارسات القائمة، فالمعنى يتوقف على الهدف من التغيير في حد ذاته، غير أن التغيير ليس تغيّرا، فالأول مقصود ومخطط، والثاني رهين بالظروف التي تُحدثه في صيغة غير مخطط لها.

1-2- خصائص التغيير: يتصف التغيير بجملة من الخصائص، لعل أهمها:

- التغيير عملية مستمرة: حيث أن "التغيير هو استجابة لتغيّرات حدثت في ظروف المنظمة أو من المتوقع أن تحدث."[4] لذا فهو أمر ضروري ودائم، خصوصا في مؤسسات التعليم العالي المتواجدة في بيئة تتصف بالحركية وعدم الثبات، باعتبارها تتعامل مع المعرفة التي تتغير وتتجدد باستمرار.

[1] : محمد بن يوسف النمران العطيات، **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص94.

[2] : عبد الله عبد الغني الطجم وطلق عوض الله السواط، **السلوك التنظيمي**، السعودية، دار حافظ للنشر والتوزيع، ط4، 1424هـ (2003م)، ص298.

[3] : Adrianna Kezar, **Synthesis of scholarship on change in higher education**, University of Southern California, *Center for Higher Education Policy Analysis, 2008*, (http://evergreen.edu), p15.

[4] : محمد الصيرفي، **إدارة التغيير**، مصر، دار الفكر الجامعي، 2006، ص34.

- التغيير عملية توافقية شرعية: حيث يجب أن "يُبنى التغيير على مبدأ احترام الأنظمة والقوانين وعدم مخالفتها والعمل ضمن الصلاحيات الممنوحة وعدم تجاوزها."[1]
- لا يوجد أسلوب موحد لإحداث التغيير: حيث أن أسلوب إحداث التغيير يختلف من مؤسسة لأخرى باختلاف امكانياتها والظروف التي تمر بها، كما يتوقف على "المعايير الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والسياسية والفكرية والثقافية السائدة في كل مجتمع."[2] وبالتالي يجب إجراء تعديلات في التغييرات المستوردة حتى تتماشى مع الواقع، والتركيز على معالجة المشكلات المحلية بدل مشكلات البيئة الاجنبية.
- يولد التغيير دوما التوتر: فسواء كان التغيير ايجابيا أو سلبيا فإنه يجعل الأفراد يتوترون مما هو قادم، "وسوف يشعر أولئك الذين لا يستطيعون السيطرة على مجريات الأمور التي لهم بأعلى درجات التوتر"[3] مما يتسبب في مقاومتهم لهذا التغيير احيانا.
- التغيير عملية معقدة: إذ أن التغيير أمر صعب خصوصا ما تعلق بالافكار، والمعروف عن مؤسسات التعليم العالي أنها تتعامل مع البشر في معظم إجراءاتها وبالتالي يصعب تطبيق أي تغيير يمسهم ويمس تفكيرهم.

2- القوى المؤدية إلى إحداث التغيير في مؤسسات التعليم العالي:

لقد أصبح الجدل قائما حول طبيعة القوى المؤثرة في إحداث التغيير في مؤسسات التعليم العالي، ومدى دعمها فعلا لتوجهات الاصلاح في المؤسسة، حيث أن الاشكالية –التي يراها الكثير من الباحثين– "ليست في الحاجة إلى الاصلاح والتغيير، إنما في طبيعة عملية التغيير ذاتها، وحقيقة الاتجاهات المؤثرة فيها ونسق الأولويات التي تحكمها."[4] إذ يمكن وصف مؤسسات التعليم العالي "كنظم تكيُّفية معقدة والتي تتفاعل بشكل دائم مع بيئتها وتغيّر سلوكياتها حسب احتياجات الآخرين للبقاء والازدهار أو تجنب

[1] : عاكف لطفي خصاونة، **إدارة الابداع والابتكار في منظمات الأعمال**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2011، ص194، 195.

[2] : أنظر: فاروق عبده فليه ومحمد عبد المجيد، **السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية**،الاردن، دار المسيرة، 2005، ص363

[3] : آن ف لوكاس، **قيادة التغيير في الجامعات الادوار المهمة لرؤساء الاقسام في الكليات**، ترجمة وليد شحادة، السعودية، مكتبة العبيكان، ط1، 2006، ص124.

[4] : أحمد غالب الهيوب، اتجاهات الإصلاح التربوي وأولوياته في البلدان العربية في زمن العولمة، **في: مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع 58، اليمن، كانون الأول، 2011، ص490.

الانهيار، وتلعب كل من العوامل الداخلية والخارجية دورا مهما في تحديد قدرتها واستعدادها للتغيير."[1] وعليه يمكن عرض أهم هذه القوى فيما يلي:

2-1- القوى الخارجية: وتعتبر القوى الخارجية حسب الكثير من الباحثين "أكبر تأثيرا على المنظمة من القوى الداخلية لاتساع مجالاتها وهي أصعب في التنبؤ بأبعادها، وهي تؤثر على المنظمة أولا ثم على الأفراد العاملين بها أو المتعاملين معها."[2] فالتغيير في التعليم العالي "يتأثر ويؤثر بدوره في التغييرات الجذرية في حدود مؤسساته... والبرامج التعليمية اليوم أصبحت تستجيب أكثر للاحتياجات المهنية، التدريب المهني، التعليم المستمر والاعتماد على احتياجات الطلبة."[3] لذا فقد "ارتبطت الغالبية العظمى من الاصلاحات في التعليم العالي في السنوات الاخيرة بشكل مباشر بالتغيير في البيئة الخارجية."[4] والتي ولّدت العديد من القوى ابرزها:

- **الطلب الاجتماعي:** وهذا ما تعكسه "حالة سوق العمل المحلي والدولي ومتطلباته من مخرجات منظومة التعليم العالي."[5] لذا فهي تجد نفسها مجبرة على تبني تغييرات معينة لمقابلة تزايد الطلب على خدماتها.
- **التغيّر التكنولوجي:** فالتطورات التي يشهدها العالم اليوم دفعت العديد من دول العالم إلى الاهتمام "بتطوير الاستراتيجيات التعليمية في جامعاتها، وذلك من خلال تطوير أداء كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال سواء في المرافق التدريسية أو أساليب التقويم أو مجالات البحث العلمي."[6] وهذا في سبيل "البحث عن أنماط تعلم جديدة للتعليم العالي منها توظيف التقنيات الحديثة لإثراء التعليم وتطويره."[7]

---

[1] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, Op-cit, p51.

[2] : السيد عليوه، **ادارة التغيير ومواجهة الأزمات**، دار الأمين، ط1، 2005، ص14.

[3] : Robert L. Ringel, Managing change in higher education, in: **Assessment and Accountability Forum-Fall**, v10, N3, Switzerland, Phoenix Institute, 2000, P1.

[4] : N.V.Varghese, **Incitations et changements institutionnels dans l'enseignement supérieur**, France, Ed de l'OCDE: politiques et gestion de l'enseignement supérieur, N°016, 2004, p35.

[5] : جواد كاظم الفتة، **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص148.

[6] : تيسير محمود نشوان، واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، في: **مجلة جامعة الأقصى**: سلسلة العلوم الانسانية، فلسطين، جامعة الأقصى، مج 08، ع02، حزيران 2004، ص165.

[7] : عبد الواحد حمد الكبيسي، توظيف تقنيات التعليم الجامعي واتجاه التدريسيين نحوه، في: **المؤتمر الثالث لضمان الجودة**، العراق، جامعة الكوفة، 19-20 مارس 2012، ص01.

- **التغيّر القانوني:** وهو "تأثُّر المنظمات باللوائح والقوانين والأنظمة سواء كانت على مستوى المنظمة أو على المستوى الوطني أو العالمي."[1] فالتغيير أمر حتمي أمام هذه المستجدات.
- **حاجات ومشكلات المجتمع:** حيث تشكل حاجات المجتمع المتغيرة والمتزايدة عامل ضغط على مؤسسات التعليم العالي مما يجبرها على "إعادة هيكلتها وتنظيمها لمحاولة التخلص من الضغوط الواقعة عليها من جراء التحولات المختلفة في المجتمع ومحاولة لإثبات الوجود وخدمة المجتمع."[2]
- **تزايد الحاجات والمشكلات العالمية:** إذ تزايدت "الاحتياجات التعليمية للأفراد حول حركة المعرفة والاقتصاد العالمي، والنمو الهائل للمعرفة الجديدة والتخصصات الجديدة."[3]
- **التوجه السياسي:** من المعروف أن معظم "التغييرات التي جرت في إدارة الجامعات تقوم غالبا على أساس القرارات السياسية على المستوى الوطني عوضا عن العمليات الجارية داخل الجامعات نفسها."[4] إذ أن القوى السياسية لها تأثير قوي لا يمكن تجنبه في معظم الحالات.

كما يمكن إضافة القوى التالية:

- **التقارير الدولية:** كالتقارير الصادرة عن اليونسكو، والتي تحاول من خلالها رسم تصور جديد للتعليم العالي يكون أكثر عالمية وتوحدا، مما يدفع مؤسسات التعليم العالي إلى تغيير أظمتها استجابة لذلك.
- **الأزمات العالمية:** كالأزمات الاقتصادية التي امتد تأثيرها الى مؤسسات التعليم العالي خصوصا في الجانب التمويلي، ما اجبر العديد منها إلى تبني تغييرات احترازية ومحاولة الحصول على مصادر تمويل جديدة بعيداً عن الحكومة.

2-2- القوى الداخلية: رغم اتفاق معظم الباحثين على أن القوى الخارجية اشد تأثيرا على احداث التغيير في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن العوامل الداخلية "كثيرا ما تعتبر كعامل مثير بالنسبة لمشاريع التغيير الكبرى، لأن لها دورا مهماً في إضفاء الشرعية على التغيير."[5] وتحفيز الافراد عليه باعتباره نابعا من

---

[1] : محمد بن يوسف النمران العطيات، مرجع سابق، ص56.

[2] : فاروق عبده فليه ومحمد عبد المجيد، مرجع سابق، ص370، 371.

[3] : James J. Duderstadt, Leading Higher education in an Era of rapid change, **48th Annual Meeting Portland**, USA, State higher education executive officers, July 2001, p5, 6.

[4] : **موجز لدراسة الأثر البين لبرنامج تومبوس**، الاتحاد الأوربي، الهيئة التنفيذية للثقافة السمعي البصري والتعليم، *www.eacea.ec.europa.eu*، بتاريخ (15 فيفري 2014)، ص7.

[5] : Vas Alain & Lejeune Christophe, La gestion du changement à l'université: une approche interprétatiste, op-cit, p12.

احتياجاتهم والمشاكل التي يواجهونها، مما يعزز من انتمائهم اليه وتقبلهم لموضوعه، وتتمثل أبرز هذه القوى فيما يلي:

- **الرغبة في التطوير والتحسين:** وتعد من أبرز مسببات التغيير، كون تحسين الوضع الراهن وتطوير المنظمة من شأنه تحسين ظروف كل العمال وذلك من ناحية "تطوير وتحسين وضع الأفراد المادي والمعنوي."[1]
- **المشكلات التعليمية:** وعلى عكس سابقتها، هذه المشكلات "تعبّر عن العوامل السلبية المحركة لعملية التغيير، مثل: الترقية عن طريق الأقدمية لا الكفاءة، المقررات التقليدية، ضعف مستوى خريجي الجامعة..."[2] إضافة إلى "عدم الرضا عن طريقة الأداء التنظيمي ومستوى الخدمات للمستفيدين والعاملين..."[3] مما يحتم ضرورة التغيير لمعالجة هذه الاختلالات، وعليه فالقوى الداخلية قد تكون ايجابية كما قد تكون سلبية، وكلاهما يؤثر بصورة واضحة على خلق الحاجة للتغيير.
- **تجديد المكتسبات:** وتكمن في "الحاجة إلى إعادة التدريب والتأهيل للعاملين لمواجهة متطلبات الحياة العصرية."[4] خصوصا في مؤسسات التعليم العالي التي تعد المعرفة المتجددة لمواكبة التطورات أهم مرتكزات عملها.
- **التغيير في هيكل المنظمة:** وذلك بسبب "الرغبة في تكامل المنظمة (الرغبة في توحيد إدارات المنظمة والتنسيق فيما بينها)، وتغيير في الإدارة العليا (بسبب صراع، فساد، حوكمة، استراتيجية جديدة..)."[5] مما يؤدي إلى إحداث تغييرات لاحقة تمس باقي المؤسسة التعليمية، باعتبارها نظام متكامل ومترابط الوحدات.
- **تقادم الأساليب والممارسات الإدارية:** وذلك "عندما لا تعود الأساليب والممارسات متناسبة مع الأهداف المتوخاة لأن الزمن قد تجاوزها، أو لأنها لم تكن مناسبة أصلا فيما مضى."[6] خصوصا في ظل ظهور أساليب إدارية جديدة أثبتت نجاعتها في مؤسسات التعليم العالي بالدول المتقدمة، إذ أصبح هذا المجال يستقطب اهتمام العديد من الباحثين لتطويره.

---

[1] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص25.

[2] : فاروق عبده فليه ومحمد عبد المجيد، مرجع سابق، ص370، 371.

[3] : محمد بن يوسف النمران العطيات، مرجع سابق، ص55.

[4] : نفس المرجع، ص55.

[5] : أنظر: أحمد ماهر، **تطوير المنظمات الدليل العملي إعادة الهيكلة والتميز الاداري وإدارة التغيير**، مصر، الدار الجامعية، 2007، ص57-67.

[6] : هالة عبد المنعم أحمد سليمان، **إدارة التغيير التربوي وإعادة هندسة المدرسة الثانوية العامة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2007، ص8.

- **ضغوطات الأفراد:** والمتمثلة هنا في "ضغوطات الكادر التدريسي واتحاداتهم المهنية، والطلاب واتحاداتهم."[1] والتي أثبتت بأنها تمثل عامل ضغط كبير يؤدي إلى تبني تغييرات جديدة في المؤسسة التعليمية.

والملاحظ اختلاف وتنوع العوامل الداخلية والخارجية والتي تشكل معًا قوى ضغط على مؤسسة التعليم العالي، مما يدفعها الى تبني تغييرات مختلفة لمسايرتها، وقد تغلب عوامل بعض القوى على الأخرى، غير أن تواجد كلاهما أمر ضروري للخروج بتغيير مقبول ومفيد لمؤسسات التعليم العالي.

3- مجالات وأنواع التغيير: تتعدد المجالات التي يمكن أن تتبنى مبادرة التغيير، كما تتنوع التغييرات الممكن احداثها، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي.

3-1- مجالات التغيير: ويمكن أن يشمل التغيير المجالات التالية:

أ- **مجالات التغيير في المؤسسات عامة:** إن التغيير عملية متعددة المجالات، إذ يمكن أن يشمل مايلي:

- **التغيير في العنصر البشري:** يرى الكثير من الباحثين في التغيير التنظيمي أن "أُولى الجوانب التي يجب أن تنطلق منها عملية التغيير تتمثل في العنصر البشري."[2] وتكون التغييرات في هذا المجال على شكل "زيادة حجم القوى العاملة عن طريق الاختيار والتعيين أو تخفيض حجمها عن طريق التسريح والفصل، أو زيادة مهارتها من خلال برامج التدريب والتنمية."[3]
- **التغيير على مستوى الهيكل التنظيمي:** ويركز على "تحسين أداء العمل من خلال توضيح وتحديد الأعمال، وايجاد العلاقات المناسبة بين الوظائف، وتحديد نطاق الاشراف، وتحديد السلطات، واللامركزية وغيرها."[4]
- **طرق واجراءات العمل:** ويكون التغيير هنا "بإحداث أعمال أو أنشطة جديدة، أو دمج مع أنشطة أخرى، أو إلغاء أعمال قائمة."
- **تغيير في سياسة المنظمة:** ويأخذ التغيير هنا شكل "إلغاء سياسات قائمة، إدخال أخرى جديدة، تعديل سياسات معمول بها."
- **تغيير في قوانين سير العمل:** والتي تضم "الجوانب التشريعية، والأنظمة والقوانين."[1]

---

[1] : أنظر: جواد كاظم الفتة، مرجع سابق، ص148.

[2] : رحيم حسين، التغيير في المؤسسة ودور الكفاءات: مدخل النظم، في: **مجلة العلوم الانسانية**، بسكرة، 2009، ع07، ص15.

[3] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص40.

[4] : حسين حريم، **إدارة المنظمات: منظور كلي**، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع، 2010، ص 286-288.

- **التغيير على مستوى الاستراتيجيات:** إذ تسعى المنظمات عادة إلى "إجراء التعديلات والتغييرات على استراتيجياتها وذلك لتحقيق التوافق مع التغييرات البيئية المحيطة بها."
- **التغيير على مستوى أنماط القيادة:** في بعض الحالات "قد تلجأ المنظمة إلى تغيير النمط الحالي إلى نمط قيادي جديد من أجل انجاح عملية التغيير."[2]
- **التغيير على مستوى الموارد المادية والتقنيات:** والذي يشمل "رفع المستوى التكنولوجي المستخدم، تغيير نوع المواد الأولية..."[3]
- **تغيير الخدمات أو المنتجات:** حيث "تعمل العديد من المنظمات على تقديم منتجات/خدمات جديدة من أجل تسويقها إلى عملائها."[4]

ب-مجالات التغيير في مؤسسات التعليم العالي: يمكن للتغيير في مؤسسات التعليم العالي أن يمس مجالات متعددة مما ذُكر سابقا، وبتعبير أكثر خصوصية يوضح Gabor Halasz مجالات التغيير في مؤسسات التعليم العالي حسب ما يلي:[5]

- الاهداف الاستراتيجية، المهمة (مثل خلق استراتيجية مؤسساتية جديدة أو تعديل الحالية).
- المناهج وطرق التدريس (مثل إدخال برنامج تدريس جديد، تعديل أو إلغاء البرنامج الحالي أو تشجيع استخدام التكنولوجيا والتعليم الالكتروني في التدريس).
- الموارد البشرية (مثل إدخال التمايز في الراتب بناء على مؤشرات الاداء أو تغيير قواعد الحصول على عقود عمل دائمة).
- البحث، التطوير والابتكار (مثل تعزيز التعاون بين الجامعات والصناعة أو خلق آليات جديدة لنقل المعرفة).
- الهيكل التنظيمي والإداري الداخلي (مثل دمج الجامعات اللامركزية من خلال تحويل بعض السلطة من الكليات إلى مكتب رئيس الجامعة).
- الجودة والتقييم (مثل: تقديم نموذج قياس جديد للتقييم أو نظام جديد لتقييم الاساتذة من طرف الطلاب).

---

[1] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص13,

[2] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص68.

[3] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص40.

[4] : خضر مصباح إسماعيل الطيطي، إدارة **وصناعة الجودة: مفاهيم إدارية وتقنية وتجارية في الجودة**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2011، ص 241-243.

[5] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, Op-cit, p53.

- الخدمات الطلابية والرعاية (مثل إنشاء خدمة جديدة للاستشارات المهنية).
- آليات تخصيص الموارد داخل المؤسسة (مثل السماح للكليات أو الوحدات الصغيرة برفع الايرادات أو إدخال آليات لإعادة تخصيص الموارد من الكليات الغنية إلى الفقيرة).
- العلاقات مع المحيط (مثل اشراك الشركاء الخارجيين في مجالس الادارة أو محاولة الوصول إلى شركاء جدد عن طريق تحسين الاتصالات).
- ثقافة المؤسسة (مثل ظهور ثقافة النظرة الخارجية التي تحفز على المجازفة أو التحول من التنظيم البيروقراطي إلى المنظمة المتعلمة).

وتجدر الاشارة إلى أن هذه المجالات والعمليات مترابطة بقوة مكونة ما يمكن تسميته نظام، وتغيير أحدها قد يؤثر على البقية، وعليه فالتغيير في منظمات التعليم العالي لا يمس مجالا معينا دون أن يؤثر على باقي المجالات الأخرى، وهذا ما يؤكده المنظرون التنظيميون باعتبار الجامعات "مؤسسات معقدة، ومتعددة الوظائف."[1] مما يزيد من صعوبة التغيير.

3-2- أنواع التغيير في مؤسسات التعليم العالي: هناك تصنيفات عديدة للتغيير لعل أبرزها مايلي:

أ- **التغيير المادي والتغيير المعنوي:** ويمكن التمييز هنا بين التغيير المادي (مثل التغيير الهيكلي والتكنولوجي) والتغيير المعنوي (النفسي والاجتماعي).[2]

ب- **التغيير التدريجي البطيء:** وهنا يتم التغيير بالتدريج وعلى دفعات، ويمكن تطبيقه "عندما يكون التغيير شاملا لكل المنظمة أو عندما يتوقع مقاومة عنيفة للتغيير المزمع إجراءه."[3] إذ "يقل فيه الصراع، ويعتبر من اكثر انواع التغيير الذي يؤثر في التعليم."[4] حيث أنه حسب معظم الباحثين "أكثر ملاءمة للجامعات، فالثقافة الاكاديمية تفضل التغيير التدريجي."[5] باعتبار أن التغيير فيها غالبا ما يحدث "بتأثير لكل من الضغوط الخارجية والداخلية، مما يجعل منه عملية صعبة، معقدة وغالبا ما تكون بطيئة للغاية."[6]

---

[1]: Ivar Bleiklie and Maurice Kogan, Organization and Governance of Universities, in: **higher education policy**, N°20, 2007, Paris, International Association of universities, p483.

[2] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص28.

[3] : محفوظ جودة، **إدارة الجودة الشاملة: المفاهيم وتطبيقات**، الأردن، دار وائل، 2010، ص38.

[4] : سلامة عبد العظيم حسين، **ثورة إعادة الهندسة مدخل جديد لمنظومة التعليم**، مصر، دار الجامعة الجديدة، 2007، ص135-137

[5] : KANTER, R.M, STEIN, B.A, JICK, T.D, **The challenge of organizational change**, New York, USA: Free Press, 1992, p19.

[6] : Linda Scholl& Susan B.Millar & LatishvOwusu-Yaboa, **Organizational Change in an institution of higher education**: **Improving** K-20 Math and Science education through a university-school partnership, system-wide change for all learners and educators (SCALE), USA, university of Wisconsin-Madisconsin, 2006, p5, 6.

ت- **التغيير السريع:** وعلى عكس سابقه، التغيير السريع "يتم مرة واحدة وبسرعة، ويسمي البعض هذا النوع من التغيير بالصدمة القوية، حيث أن تنفيذه يشكل صدمة قوية للجميع... وهناك ظروف معينة يمكن أن ينفذ فيها التغيير السريع كأن يكون التغيير جزئيا أو أن يكون هناك ضرورة ملحة لإجراء التغيير منعا لاستفحال مشكلة كبيرة تؤثر على مستقبل المنظمة أو أن يكون تأثر الموظفين بالتغيير المنوي إجراءه بسيطا."[1] لكن تعد "السرعة في التنفيذ مصدرا لعدم الرغبة في التغيير."[2] خصوصا في ميدان التعليم العالي.

ث- **التغيير الجذري:** حسب الكثير من الباحثين "ينبغي أن يشهد التعليم العالي تغييرا جذريا كي يستجيب بصورة أفضل لمتطلبات العصر في عالم يشهد تغييرات وتطورات كثيرة وسريعة جدا."[3] وقد كيَّف كل من Becher and Kogan افتراضين كلاسيكيين حول التغيير التنظيمي في التعليم العالي: "فرضية التغيير الجذري وتعني أن المُثل والأهداف الجديدة تحل محل تلك المعمول بها، وفرضية النمو العضوي أو الترسيب، وينظر في هذه الحالة إلى التغيير كعمليات تأتي بمُثل جديدة إضافية تترسب فوق تلك المعمول بها (أي الاحتفاظ بالممارسات القديمة واضافة ممارسات جديدة عكس الفرض الاول الذي يُنهي الممارسات القديمة)، غير أن الكثير من الأدبيات التي تتحدث عن التغيير التنظيمي في التعليم العالي تركز على كيفية استبدال المثل التقليدية بأخرى جديدة (أي التغيير الجذري)، في ظل الافتراض بأن المثل الجديدة تؤدي على الفور إلى إدخال هياكل تنظيمية جديدة وتغيير سلوك الأفراد في المنظمة... وغالبا ما تقدم الاصلاحات في مؤسسات التعليم العالي كتغييرات جذرية تقدم كنتيجة لإعادة تصميم هيكلي شامل وجيّد التخطيط."[4]

ج- **التغيير الجزئي:** ويرتبط هذا النوع "بالنظم والإجراءات والهياكل والتكنولوجية الحديثة والتي سيكون لها تأثير مباشر على تنظيمات وترتيبات العمل في جزء من التنظيم."[5] "وقد يأتي الاصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية تتناول جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية، بما تنطوي عليه

[1] : محفوظ جودة، إدارة الجودة الشاملة: المفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، ص38.

[2] : KANTER, R.M, STEIN, B.A, JICK, T.D, op-cit, p20.

[3] : داخل حسن جريو، **دراسات في التعليم الجامعي**، بغداد، منشورات المجمع العلمي العراقي، 2005، ص355.

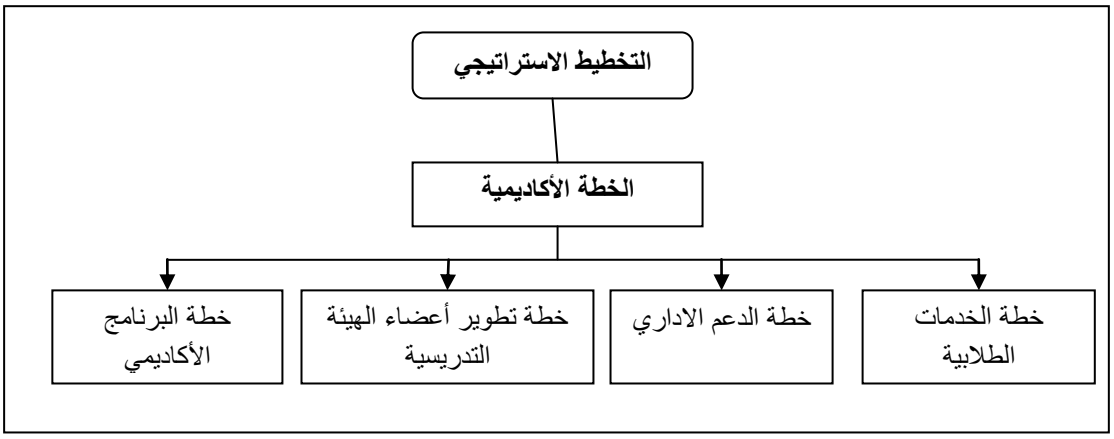
[4] : Ivar Bleiklie and Maurice Kogan, op-cit, p482-483.

[5] : سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص135-137

من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة."[1] لكنه يقتصر على جانب واحد فقط مما يولد حالة من عدم التوازن أحيانا بين أجزاء المنظمة.

ح- **التغيير الشامل:** ويتميز هذا النوع من التغيير بشموله لكافة المستويات بالمنظمة، وتُعد "عمليات التغيير المؤسسي الناجحة أمر كلي، حيث أن الأجزاء الوظيفية للكلية أو الجامعة مترابطة مع بعضها البعض بشكل معقد، فإن تغيير جزء واحد يتطلب تغيير باقي الأجزاء لضمان أن جميع مناحي المؤسسة تتحرك في الاتجاه نفسه، وبالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، فإن طبيعة الاصلاحات العميقة والموضوعية ستتطلب من الكليات والجامعات أن تطور الخطط الأكاديمية والتي تجعل المكونات الأربعة للخطة الأكاديمية متكاملة."[2] والشكل رقم (03) يوضح ذلك.

شكل رقم (03) مكونات الخطة الاكاديمي



المصدر: وليام بالدوين، **إصلاح التعليم العالي: جمع قطع الاحجية معا**، ترجمة علائي عواد وآخرون، في: مؤتمر إصلاح التعليم العالي، الأردن، ص23.

إذ يلاحظ من خلال الشكل رقم(03) بأن الخطة الاكاديمية التي تكون في إطار التخطيط الاستراتيجي للتغيير تستوجب وجود خطط لتنفيذ تغييرات في كل من مجال الخدمات الطلابية، الدعم الاداري، تطوير أعضاء هيئة التدريس، وكذا البرامج الأكاديمية، إذ أن مؤسسات التعليم العالي تعرف بأنها نظام شامل لنظم فرعية تتكامل فيما بينها، وأن التغيير في إحداها يستوجب خططا لاجراء سلسلة من التغييرات في كل من هذه النظم.

[1] : علي أسعد وطفة، إشكالية الاصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، في: **مجلة الطفولة العربية**، مج2، ع6، الكويت، 2001، ص03.

[2] : وليام بالدوين، إصلاح التعليم العالي: جمع قطع الاحجية معا، ترجمة علائي عواد وآخرون، في: **مؤتمر إصلاح التعليم العالي**، الأردن، أنظر: www.abegs.org، بتاريخ (22 فيفري 2013)، ص23.

خ- **التغيير التطويري:** ويستند على "التركيز على المدى الطويل وهو نهج أقرب إلى التحسين المستمر والذي يسعى إلى بناء قبول للتغيير على المدى الطويل."[1]

د- **التغيير الثقافي:** ويعد التغيير الثقافي "عملية داخلية، تهدف من خلالها المنظمة التكيف مع عمليات التغيير الداخلية من أجل الاندماج، والخارجية من أجل التكيف."[2] أي "تطوير المواقف والمعتقدات والقيم التي تتلاءم مع رسالة المؤسسة واستراتيجيتها ومناخها وتكنولوجيتها."[3] وعليه تعد "الثقافة التنظيمية عامل مساعد أو عائق لعملية التغيير."[4]

ذ- **التغيير من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى:** يتميز نمط أعلى-أسفل من التغيير "بالتخطيط المتعمد بينما نمط أسفل-أعلى يعود إلى العفوية، الارتجال والتوعية لاحقا، كما أنه في نموذج أعلى-أسفل التغييرات تُصنع بينما في نموذج أسفل-أعلى فإنها تظهر (ناشئة)... ومن المهم التأكيد على أن هذين النموذجين متكاملان، فالقادة الفعالون يستخدمون كلا النموذجين وفقا للمهام التي يودون تحقيقها، والضغوط الداخلية والخارجية التي يجب أن يتعاملوا معها، وبشكل خاص وفقا للظروف الخاصة لمنظماتهم، فقد يستخدمونهما معا أو قد يفضلون واحدا على الآخر في مراحل مختلفة لتطوير المنظمة."[5] ونظرا لخصوصية مؤسسات التعليم العالي "فمن النادر فعالية استخدام نموذج التغيير أعلى-أسفل المحض إذ كما يتضح من العديد من حالات التغيير الناجحة في الجامعات، أن الطريقة الاكثر فعالية لتنفيذ التغييرات في المؤسسة الاكاديمية هي التغيير أسفل-أعلى مع التزام فوري ودائم بأهداف التغيير إلى جانب المرونة الكافية في التنفيذ."[6] وحسب دراسات عديدة حول التغيير التنظيمي على مستوى التعليم العالي، فإن "مخاطر الفشل عند تبني التغييرات الكبيرة تكون عادة مرتفعة بالنسبة للذين يفرضونه من أعلى."[7]

---

[1] : Stephen Weller, **A study of organisational justice and participative work place change in Australian Higher education**, PhD thesis, Australia, Victoria university, 2009, p 65,66.

[2] : يوسف جغلولي، **إدارة السلوك التنظيمي داخل الثقافة التنظيمية من منظور سوسيولوجي**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ع7، الجزائر، جامعة البليدة، جوان 2012، ص144.

[3] : سهام شيهاني، ثقافة المؤسسة وتأثيرها على السلوك الابداعي في المنظمة، في: **مجلة الحكمة**، ع5، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2011، ص210.

[4] : C.Bussmault & M.Prétet, **Organisation et gestion de l'entreprise**, Paris, imprimeur hérissey, 1991, p61.

[5] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, Op-cit, p52.

[6] : Ibid, p56.

[7] : Vas Alain & Lejeune Christophe, La gestion du changement à l'université: une approche interprétatiste, op-cit, p01.

4- مفهوم وأسباب مقاومة التغيير

تعد مقاومة التغيير من أكثر المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في مجال إدارة التغيير إذ أن الاتفاق السائد بأن أي مبادرة تغيير ستواجه بالضرورة مقاومة، "فالمقاومة هي جزء طبيعي من عملية التغيير."[1] لذا وجب توخي الحذر في التعامل معها وايجاد الحلول المناسبة لتخطيها وإنجاح مبادرة التغيير.

4-1- مفهوم مقاومة التغيير:

لا يزال مفهوم مقاومة التغيير محل جدل لدى الكثير من الباحثيتن، ويقدم كل من Vas Alain & Lejeune Christophe أهم المحطات التي مر بها هذا الموضوع إذ أن "الاهتمام بدراسة عوامل مقاومة التغيير يرجع إلى أواخر الاربعينيات، إذ فسر Frensh و Coch (1948) مقاومة التغيير بالعوامل الانفعالية، التي تولد مشاعر عدوانية وحرمان لدى العمال، وتورطهم في تصرفات غير مرغوب فيها، وفسر Zaltman و Duncan (1977) مقاومة التغيير على أنها كل سلوك يؤدي إلى المحافظة على الوضع الحالي في مواجهة ضغوط تغييره، وحديثا عرف Collerette وآخرون (1997) المقاومة بأنها تعبير ضمني وواضح لردود أفعال الأفراد نحو نية التغيير... وبطريقة أكثر تخصيص وضح Thévenet (2003) بأن المصطلح يتطلب فهم أكثر للأفراد ومدى تمثيلهم، إذ لا يوجد مقاومة تغيير، وإنما مجرد أفراد لا يدركون الفوائد التي سيحصلون عليها من وراء التغيير."[2] ومهما تعددت وجهات النظر تبقى مقاومة التغيير من أصعب العقبات التي تواجه أي تغيير، ويمكن شرح هذا المصطلح وفق المفاهيم التالية:

مقاومة التغيير هي "رد فعل فردي أو جماعي، شعوري أو لا شعوري تجاه الاعلان عن فكرة التغيير."[3]

---

[1] : Susan M. Awbry, General education reforme as organizational change: Integrating cultural and structural change, in: **JGE**: **The Journal of General Education**, Vol 54, n°1, 2005, The Pennsylvania State University, University Park, PA, p15.

[2] : Vas Alain & Lejeune Christophe, La gestion du changement à l'université: une approche interprétatiste, op-cit, p2-4.

[3] : Céline Bareil, **La résistance au changement**: **synthèse et critique des écrits**, cahiers du CETO, n° 4, 2003,Canada, HEC Montréal, p486.

وهي عبارة عن "أي شيء يقوم به الأفراد أو يمتنعون عن القيام به كمحاولة لتجنب عملية التغيير... فقد تظهر على المستوى الفردي أو أحد المجموعات أو على مستوى المنشأة ككل."[1] لكن المقاومة الجماعية "تكون عادة أكثر خطورة على تنفيذ مشروع التغيير."[2]

كما تمثل "رفض التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة ومحاولة المحافظة على الوضع القائم، وفي بعض الحالات القيام بعمليات مناقضة ومنافية لعمليات التغيير."[3]

وعليه فمقاومة التغيير هي رد فعل سلوكي واستجابة عاطفية تعود لخلفية إدراكية للأفراد في مختلف المؤسسات عامة، وفي مؤسسات التعليم العالي خاصة نتيجة تبنيها لإصلاحات لا تتوافق مع توجهاتهم، قصد الابقاء على الوضع الراهن واحباط جهود التغيير عن طريق تعبير ضمني أو واضح على شكل تصرفات غير مرغوب فيها.

4-2- أسباب مقاومة التغيير:

عادة ما يكون التغيير التنظيمي مرغوبًا فيه، ولكن "من الصعب إدارته خصوصا عندما يكون مصحوبا بالجدل والصراع."[4] فالتغيير له تأثير نفسي كبير على العقل البشري من نواحي عدة: "فمن ناحية الخوف: إذ يشكل تهديدًا لأنه يعني أن الأمور قد تزداد سوءً، ومن ناحية الأمل: إذ أنه مشجّع كون الأمور قد تتحسن، ومن ناحية أخرى الثقة: إذ أنه ملهم، لأن التحدي موجود بجعل الأمور أفضل."[5] لذا فإن ردود أفعال الافراد تختلف بحسب تأثرهم بهذا التغيير.

وتعد مؤسسات التعليم العالي محل جدل في هذه النقطة، إذ أن الاشخاص المكلفين بتحليلها يوافقون على أنها ولأسباب مختلفة "منظمات مقاومة للتغيير بشكل خاص، إذ لديها خصوصيات فريدة من نوعها تتعلق بتاريخها، رسالتها الاجتماعية والثقافية، وبالاشخاص الذين يعملون بها، والتي تجعلها مختلفة عن غيرها من المنظمات."[6] ومن أهم الأسباب المؤدية لهذه المقاومة نجد مايلي:

---

[1] : دانا جاينس روبنسون وجيمس روبنسون، **التغيير أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج**، ترجمة عبد الرحمن توفيق، مصر، مركز الخبرات المهنية للإدارة (PMEC)، 2000، ص194.

[2] : رحيم حسين، مرجع سابق، ص07.

[3] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص320.

[4] : Linda Steele, **Organizational change and conflict in Higher education Management leadership and management**, , 2008, https:/ssm.com/abstract=1298491 P04, (14 March 2014).

[5] : Robert L. Ringel, op-cit, P3.

[6] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, Op-cit, p51.

أ- **على مستوى الافراد:** هناك العديد من الاسباب التي تجعل الافراد مقاومين للتغيير، ومن أبرزها:

- **فرض التغيير:** عند فرض التغيير على الافراد دون اشراكهم في صنع القرار "يقومون برد فعل طبيعي من جانبهم في صورة قوة رفض داخلية تتمثل في إبداء المقاومة في مواجهة التغيير."[1] لكن هناك من يرى عكس ذلك وبأن "التغيير الذي تفرضه جهة رسمية منظمة للعمل (قانون حكومي جديد، أو علاقة مع البيئة، أو عدم توافق مع منظمات البيئة، أو المنظمات النقابية) يظل أقل عرضة للمقاومة الداخلية."[2] كون الافراد يصبحون مجبرين على التطبيق، لكن التغيير حتى وإن كان يحمل سلطة التنفيذ إلا أن المقاومة قد تكون بصفة ضمنية وخفية.
- **تأثير التنظيم غير الرسمي:** ويلعب التنظيم غير الرسمي دورا كبيرا في مقاومة الأفراد للتغيير، "ولا سيما المنتمين إليه، حيث يعمد إلى خلق الشكوك عندهم في نيات الادارة، ويبرر احتمال ظهور نتائج سيئة مترتبة عليه... وقد أوضحت عدة دراسات أن إقناع قادة التنظيم غير الرسمي وجلب ثقتهم وانخراطهم في مشروع التغيير قد يؤدي إلى نجاح صيرورة تنفيذه."[3] بفضل تأثيرهم على المنتمين إليه لصالح التغيير.
- **الغموض وسوء الفهم:** من أبرز الأسباب التي تولد مقاومة الأفراد للتغيير هي نظرة الأفراد له، حيث أن "جزءً كبيرًا من مقاومة أي تغيير يحصل نتيجة لعدم الفهم أو سوء الفهم لأهداف التغيير وطبيعته وكيفية تحقيقه."[4] والذي يكون بسبب الغموض الذي يحيط بهذا التغيير، فحسب Martin (1992) "الغموض عند بعض الافراد يكون بسبب عدم وضوح في الاهداف المتبعة، يسمح بتعدد التفسيرات المقنعة... فالأفراد المعارضون يطورون التصورات لمقاومة التغيير لأن هناك غموض في الاهداف."[5] فهم يبنون تصورات شخصية قد تكون بعيدة عن حقيقة هذا التغيير، وذلك بسبب عزوفهم عن الشروح المقدمة، أو بسبب قلتها.

---

[1] : يورك برس، **إدارة التغيير**، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2005، ص132

[2] : المعتصم بالله الجوارنة ودية محمد صوص، **التربية وإدارة التغيير**، الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص114.

[3] : جمال بن زروق، التغيير التنظيمي داخل المنشأة ومدى مساهمة النسق الاتصالي في انجاحه، في: **مجلة جامعة دمشق**، مج 26، ع 1 و2، 2010، ص416.

[4] : الهادي المشعال، **التخطيط وتحسين أداء المؤسسات الانتاجية والخدمية في البيئة العربية الاسلامية**، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 2010، ص72.

[5] : Vas Alain & Lejeune Christophe, La gestion du changement à l'université: une approche interprétatiste, op-cit, p10,-12..

- **عدم اليقين من جدوى التغيير:** وحسب كولين كارنال "الكثير مما يشار إليه بأنه مقاومة للتغيير هو في الحقيقة مقاومة لعدم التأكد."[1] إذ أن "العديد من حالات مقاومة التغيير التي يمكن مصادفتها في الجامعات، تعود بصورة أساسية إلى عدم اليقين حول المسار المستقبلي للأحداث."[2]
- **الاختلاف في وجهات النظر:** ويعد الاختلاف في وجهات النظر احتمال قائم في أي تغيير، خصوصا في مؤسسات التعليم العالي التي ينتمي إليها نخبة كبيرة من المثقفين بمختلف التتخصصات، والذين ينظرون الى التغيير المنوي إحداثه من زوايا تختلف بحسب تخصصاتهم، "هذا الاختلاف يتسبب في كثير من الأحيان في مقاومة التغيير، والذي يحدث عندما يعبر صناع القرار عن أفكارهم، آرائهم، استنتاجاتهم المتعارضة، والنظريات والمعلومات التي تعيق –على الأقل مؤقتا– التغيير."[3]
- **الخوف:** فعند إجراء التغيير في مؤسسات التعليم العالي "غالبا ما تأتي المقاومة من الأفراد العاملين بها في الدرجة الأولى خوفا على وضعيتهم وامتيازاتهم، كما أن هناك مقاومة أخرى تأتي من خارج المؤسسة ممن يستفيدون من خدماتها وخاصة إذا شعروا بأن هذه الخدمات قد تتأثر سلبا بسبب هذا التغيير."[4]
- **ميل الأفراد نحو الثبات والاستقرار:** فمن المعروف "أن الانسان بطبعه، وبالأخص القدامى من العاملين، لا يميل للتجديد ويقاوم التغيير بالحالة العامة."[5] باعتبار تعوده عليه، "ويحاول عادة الإبقاء على نمطية الحياة أو العمل الذي يقوم به، وذلك تجنبا لأي تغيير قد يؤدي لزعزعة نمط الحياة والقواعد والأسس التي أدت إلى استقرارها."[6] وهذا حتى لا يضطر لتعلم القيام بعمله بطريقة أخرى.
- **عدم مراعاة احتياجات الافراد وحالاتهم:** إن عدم اهتمام القائمين على التغيير باحتياجات الأفراد المعنيين به من شأنه التأثير على نفسيتهم تجاه مقاومة هذا التغيير، فإذا ما تمت معاملتهم كأدوات "دون مراعاة لأحوالهم النفسية والصحية والاجتماعية والمادية واحتياجاتهم ورغباتهم فإن النتيجة المتوقعة في المدى البعيد هي انعدام الفعالية."[7]

---

[1] : كولين كارنال، **صندوق أدوات التغيير**، ترجمة سرور علي إبراهيم سرور، السعودية، دار المريخ، 2004، ص16.

[2] : N.V.Varghese, op-cit, p30.

[3] : Linda Steele, op-cit, P09.

[4] : محمد بن يوسف النمران العطيات، مرجع سابق، ص111.

[5] : اسماعيل ابراهيم القزاز وآخرون، **six sigma وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص294.

[6] : زيد منير عبودي، **الاتجاهات الحديثة في المنظمات الادارية**، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، ص177، 178.

[7] : زيد منير عبودي، **الإدارة بالأهداف**، الأردن، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص155.

- **المحافظة على توازن القوى والسلطة الذاتية:** تعد "نظرة أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وبخاصة الفئات العليا منهم إلى التطوير والاصلاح، على أنه ضرب من التهديد ليس فقط للقيم الأكاديمية الراسخة بل تهديدا لمفهوم السلطة الأكاديمية الذاتية كذلك."[1] وبالتالي فأي تهديد لهذه السلطة من شأنه الإخلال بتوازنات القوى داخل الحرم الجامعي، وهذا من شأنه عرقلة مساعي التغيير وظهور مقاومة شديدة نحو هذه المبادرة.
- **زيادة العبء الوظيفي للعاملين:** إذ أن هناك اعتقاد سائد بأن التغيير متعب، فغالبا "يشعر الناس أن التغيير قد يزيد من اعبائهم في العمل."[2] إذ يجلب معه العديد من المهام الجديدة، أو قد يضطرهم إلى تعلم أساليب جديدة للعمل وهذا غير محبب لدى الأغلبية.
- **صورة المُغيِّر أمام الأفراد:** فالمقاومة قد تأتي بسبب "عدم الثقة في من يقومون بالتغيير، وسوء العلاقة مع المُغيِّر."[3] والتي تنعكس على تقبل الأفراد للتغيير أو مقاومته.

ب- **أسباب تتعلق بطبيعة التغيير:** وتضم:

- **درجة التغيير:** يشير كل من (Kinicki & Kreither) إلى "العلاقة بين التغيير المطلوب والمخطط وشدة مقاومة التغيير، ففي حالة التغيير التكيفي adaptive (مثلا ادخال اسلوب عمل مألوف) تكون المقاومة منخفضة، وتزداد شدة في حالة التغيير الابداعي (innnovative) (ادخال أسلوب عمل جديد) وتبلغ المقاومة ذروتها في حالة الابداع الجذري (Radical Innovation) مثل ادخال أسلوب جديد بالنسبة لمجال أو نشاط المنظمة."[4] ومن المتداول أن "التعليم العالي عادة ما يشهد عملية تغيير مؤسسي عميق والذي ينطوي على إلغاء السياسات والقيم المتجذرة وجذب أخرى جديدة، مما يتسبب في ظهور المقاومة."[5] ومن المتوقع أن تكون شديدة بسبب عمق التغييرات التي تصاحبها.
- **التأثير على العلاقات الاجتماعية:** فالكثير من التغييرات المقترحة "تؤثر على سير العمل في الوحدة وتغير العلاقات الاجتماعية التي تكونت داخل المجموعة."[6] مما يعرضها للمقاومة.

---

[1] : عبد الفتاح أحمد حجاج، اتجاهات جديدة في تطوير التعليم الجامعي وإصلاحه، في: **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعة لجامعة عين شمس، مصر، عالم الكتب، 1993، ص63.

[2] : إخليف الطراونة، **التطوير التربوي**، مصر، دار الشروق، ط1، 2003، ص105، 106.

[3] : عارف محمد سمان، **التعامل مع مقاومة التغيير باستخدام الهندسة النفسية (NLP)**، الجمعية السعودية للإدارة، www.sma.org.sa، بتاريخ (17 افريل 2014)، ص05.

[4] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص291.

[5] : Massimilliano VAIRA, Globalization and higher education organizational change: A frame work for analysis, in: **Higher education**, n° 48, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Nether, 2004, p485.

[6] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص96-98.

- **تهديد ثقافة المؤسسة:** يتعلق الأفراد بثقافة مؤسستهم باعتبارها "دليلهم الذي يؤثر في سلوكياتهم داخل المنظمة."[1] لذا لا يجب أن يكون بعيدا عن الممارسات المتعارف عليها وإلا تعرض للمقاومة.
- **سرعة التغيير:** إذ تؤثر درجة السرعة المعتمدة في التغيير في ردة فعل الأفراد، والذين يميلون للمقاومة بسبب السرعة الكبيرة للتغيير، وعدم إعطائهم فرصة لفهمه وتقبله.
- **غياب النتائج:** فقد تتولد المقاومة نتيجة "عدم وجود أثر أو نتائج كبيرة من التغيير."[2]

ت- **أسباب تتعلق بالتنظيم:** وأبرزها:

- الفشل السابق من جهود التطوير (لفشل المنظمات في تجارب سابقة، أو لعدم استفادتها..)
- عدم وجود خطة محددة توضح الأهداف، الخطوات، المسؤوليات، الميزانية..
- التكلفة العالية (تمثل كل من الميزانية والتكلفة عائق كبير لقبول التغيير في ظل غموض العائد المتوقع)
- قصور في الهيكل التنظيمي: "إن الهيكل التنظيمي لمعظم الجامعات القائمة يشكل عائقا أمام تحقيق المهام المركزية للجامعات... كما يعوق التغيير معالجة هذه الحواجز الرسمية."[3]
- ظاهرة تمركز السلطة.
- قلة تدفق المعلومات السليمة من قمتها إلى قواعدها.
- ضعف أساليب القيادة والاشراف، وعدم قدرتها على تحفيز الفاعلين.[4]
- الثقافة التنظيمية: ومن أمثلتها، التي تؤكد على عدم الاختلاف مع المدير اطلاقا، أو تحث على عدم مشاركة المعلومات مع الزملاء أو تلك التي تضع قيودا على قدرة المدير على تقديم المكافآت أو العقاب في إطار قواعد وأنظمة الخدمة المدنية.[5]

ومن خلال الاطلاع على هذه الاسباب يمكن القول بأن هنالك فوائد جيدة لمقاومة التغيير ذات الأسباب المنطقية، إذ من شأنها لفت الانتباه لبعض الأخطاء المرتكبة في عملية التغيير.

ويصنف عليوه أسباب المقاومة إلى فردية وأخرى جماعية وفق الجدول رقم (01)

---

[1] Michel Petit & Audry Klesta, **Management d'equipe**: **concepts et pratiques**, Paris, dunod Editions, 2000, p178.

[2] : عارف محمد سمان، مرجع سابق، ص05.

[3] : John Harris & John Tagg & Mike Howeli**, Organise to optimize: organizational change & higher education**, The observatory on Border less higher education, John Faster House, UK, 2005, p18.

[4] : جمال بن زروق، مرجع سابق، ص416.

[5] : عبيد بن عبد الله بن بحيتر السبيعي، **الادوار القيادية لمديري التربية في ضوء متطلبات إدارة التغيير**، رسالة دكتوراه في الادارة التربوية والتخطيط، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، 1430، ص30.

جدول رقم(01): أسباب مقاومة التغيير

على مستوى الفرد	على مستوى الجماعة
- العادات، القيم، السلوك المترسخ. - التعود على الأساليب القديمة. - الحرمان من المزايا، الخوف من فقد الوظيفة أو المراكز أو السلطة. - الذات العليا (الأنا) والرغبة في السيطرة المتأصلة منذ الطفولة والتي ترفض كل ما هو جديد. - بقاء الوضح الحالي على ما هو عليه.	- التقاليد، الأعراف. - الشكلية، تقاليد الجماعة. - العدوانية، الإستياء من الغرباء عن المنظمة. - الاتصالات المحدودة، عدم الثقة في القيادات، التبادل المحدود للمعلومات. - التصدي لمحاولات التطور.

المصدر: السيد عليوه، **إدارة التغيير ومواجهة الأزمات**، فلسطين، دار الأمين، ط1، 2005، ص59.

إذ ركز الكاتب في تصنيفه على الأسباب الفردية التي تجعل الفرد متمسكا بالوضع القديم الذي يخدم مصالحه ويبقيه بعيدا عن المخاطرة، إضافة إلى الأسباب الجماعية التي تخدم الجماعة ككل وتبقيها المسيطرة ضمن العلاقات التي تعَود عليها الأفراد.

5- مظاهر ومراحل مقاومة التغيير لدى الأفراد:

من خلال الاسباب السابقة يلاحظ بأن إحداث التغيير داخل مؤسسات التعليم العالي يتوقف على تقبل الأفراد له وسلوكهم تجاهه، لذا وجب تتبع ردود أفعالهم ومعرفة سلوكهم تجاه التغيير، وذلك من خلال تسليط الضوء على مظاهر ومراحل مقاومة التغيير.

5-1- مظاهر مقاومة التغيير:

إن تتبع المؤسسة لمقاومة التغيير يحتم عليها الانتباه إلى العديد من المظاهر، لعل أبرزها ما يلي:

- بطء تنفيذ إجراءات التغيير.
- كثرة الشكاوى.
- كثرة التجمعات والكلام عن التغيير.
- تفسير بعض القرارات الجديدة على نحو يخدم النظام القديم.
- فقدان المبادرة.

- رفض التغيير والعناد لمجرد العناد.[1]
- اضراب العاملين عن العمل.[2]
- الانضمام إلى التنظيم غير الرسمي (النقابات) الذي يتشكل على أساس التشابه في القيم والمبادئ والميولات والرغبات الاجتماعية طلبا للحماية من الأوضاع الجديدة.[3]
- يقوم الفرد بسرعة بتحويل المناقشة إلى مناظرة فكرية ويحاول تحليل لماذا يعتقد بأن الأسلوب الحالي هو الافضل.
- يصر الفرد على أن التغيير ليس عادلا.
- يثير الفرد نتائج سلبية للمقترحات المقدمة، حتى وإن كانت هذه النتائج ليست لها صلة بالتغيير.
- يقلل الفرد من الحاجة للتغيير.[4]

ويمكن تصنيف هذه المظاهر ضمن أحد السلوكات التالية:[5]

- السلوك الدفاعي العلني: والذي قد يتمثل في الاضطرابات أو التباطؤ أو زيادة الأخطاء أو الالتجاء إلى النقابات أو الرفض والمعارضة الشديدة وقد تنتهي بالاستقالة وترك العمل.
- السلوك الدفاعي الضمني أو المستتر: وذلك من خلال ضعف الولاء للمؤسسة وفقدان الدافعية للعمل، حيث تبرز ظاهرة التأخير والتأجيل والتناسي أو الانسحاب.
- الاستسلام دون مناقشة للقيم والمهارات الجديدة وهذا يتطلب زيادة وقت التعلم والتدريب والتمارض وعدم الرضا بشكل عام.

وعليه يمكن تصنيف الافراد وفق استجابتهم للتغيير إلى:[6]

أ- المعارضون أو الخصوم: وهم الأفراد الذين ينظرون للتغيير نظرة سلبية، هذه النظرة إما لعدم فهمهم أو عدم إقتناعهم بأهداف ومنافع التغيير أو أنهم غير مقتنعين بحدوث منفعة شخصية من عملية التغيير.

---

[1] : عارف محمد سمان، مرجع سابق، ص06-09.

[2] : محفوظ جودة، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، ص44، 45.

[3] : جمال بن زروق، مرجع سابق، ص415.

[4] : حسين حريم، **السلوك التنظيمي: سلوك الافراد والجماعات في منظمات الاعمال**، الاردن، دار الحامد للطباعة والنشر، ط2، 2004، ص385.

[5] : محمد بن يوسف العطيات، مرجع سابق، ص113.

[6] : أمل مصطفى عصفور، **قيم ومعتقدات الأفراد وأثرها على فاعلية التطوير التنظيمي**، مصر، المنظمة العربية للتنمية العربية، 2008، ص26-29.

ب- المؤيدون: هم الذين ينظرون للتغيير نظرة إيجابية، ويسلكون في نفس الوقت سلوكا إيجابيا يتفق مع معايير الأداء المخططة، وغالبا ما يكون المؤيدون هم الأفراد او الجهات التي ستحصل على فوائد أو مزايا من عملية التغيير.

ت- المعارضون في الخفاء: هم الأطراف الذين لم يقتنعوا بجدوى التغيير ويرفضون التغيير لكنهم يبدون وكأنهم يدعمون جهود التطوير، هذه الإعاقة هي فقط المؤشر الظاهر والواضح للإدارة، والتي ترى أنها وضعت خططا تطويرية جيدة لكنها عند التنفيذ تفشل في تحقيق المرجو منها وكثيرا ما يرجع الفشل لهؤلاء المعارضين.

ث- المؤيدون المحتملون: هم الأشخاص أو الجهات الداخلية أو الخارجية الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو جهود المنظمة بشكل عام بالرغم من أنهم غير واثقين بدرجة كبيرة من جهود التطوير الحالية، وهذه الفئة إما أن تصبح من المؤيدين لعمليات التطوير، وإما أن تنقلب فتصبح من المناوئين لعملية التغيير ولخطواته.

5-2- مراحل مقاومة التغيير: إن معالجة المقاومة الموجودة تجاه التغيير المحدث تستلزم معرفة المرحلة التي وصلت اليها من بين المراحل التالية:

أ- مرحلة عدم الحراك: وهي أولى مراحل المقاومة إذ "يبدأ الأفراد بتكوين تصور للتغيير المحتمل، وتكون ردود أفعالهم الأولية مصحوبة بالصدمة وعدم التصديق، لذلك فإنهم لا يفعلون شيئا."[1]

ب- مرحلة إنكار الذات: ويلاحظ في هذه المرحلة إتخاذ "العديد من التصرفات كالانسحاب والتهرب من المسؤولية، والالتزام بأداء العمل بالطرق السابقة المعتادة قبل التغيير، والدفاع عن الاجراءات القديمة ورفض التغيير، وهي محاولة للحماية من الوقوع في دائرة الإرتباك."[2]

ت- مرحلة المقاومة: يلاحظ فيها المظاهر التي سبق ذكرها للمقاومة، "وقيام الفرد بوضع أسباب لعدم قبول التغيير."[3]

ث- مرحلة الاكتئاب: وهو بداية الاستسلام للتغيير والشعور بالكآبة لهذا الواقع، "فعندما يصبح التغيير حقيقة واقعة، ينتاب الأفراد شعور بعدم السعادة والارتباك، ويبذلون قصارى جهدهم لتكوين معنى للتغيير."[1]

---

[1] : المعتصم بالله الجوارنة ودية محمد وصوص، مرجع سابق، ص72.

[2] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص409، 410.

[3] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص48، 49.

ج- **مرحلة الاستكشاف:** وهنا يبدأ الفرد بتكوين معنى للتغيير، ويلاحظ في هذه المرحلة "مظاهر مثل كثرة الافكار الجديدة وزيادة الأعمال المطلوبة وعدم القدرة على التركيز وانخفاض مستوى العمل والتضارب في المسؤوليات، إلا أنها تعتبر بداية الشعور بالراحة منذ انطلاق التغيير وفيها يبدأ التركيز على المرحلة المستقبلية وبداية ظهور الحماس للمرحلة القادمة."[2]

ح- **مرحلة القبول:** وهي بداية التكيّف مع التغيير، إذ يشرع الأفراد في هذه المرحلة "بفهم الطرق الجديدة، والوقوف على كيفية استخدامها وتكييفها."[3] وبالتالي يتم فيها تقبل التغيير.

خ- **مرحلة الالتزام:** وهنا يتكيف الأفراد مع هذا التغيير، ويلاحظ خلالها "مظاهر مثل بناء فريق العمل وتحديد الأهداف والرضا عن العمل ووضوح الرؤية والتعاون والتنسيق لمواجهة تحديات العمل الجديدة وتبني المواقف الجديدة مما يعني التكيف مع التغيير."[4] وهي المرحلة التي يسعى للوصول اليها المسؤولون عن التغيير بأقل تكلفة وأقصر مدة.

وتختلف مدة كل مرحلة من هذه المراحل بحسب نوع التغيير، وكذا اسباب مقاومة التغيير بحد ذاتها.

6- التعامل مع مقاومة التغيير:

إن الاطلاع على مظاهر مقاومة التغيير من شأنه أن يحدد الطريقة المناسبة للحد من هذه المقاومة، لكن أهم ما يعترض هذا المسعى هو نوع مقاومة التغيير "فللمقاومة أشكال عدة، إذ قد تكون العدائية واضحة وصريحة، وقد تكون مخفية، كما أنها قد تكون موجهة ضد التغيير نفسه، أو ضد الذي يقوم بعملية التغيير."[5] لذا وجب التنبه إليها، والعمل على معالجتها.

وقد توصل خبراء الإدارة في مؤسسة devloping dimension international (DDI) الأمريكية (مؤسسة تطوير الأبعاد الإدارية) بعد تجربة عملية على ما يزيد عن ثلاثة آلاف من المديرين والعاملين

---

[1] : المعتصم بالله الجوارنة ودية محمد وصوص، مرجع سابق، ص72.

[2] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص409-411.

[3] : المعتصم بالله الجوارنة ودية محمد وصوص، مرجع سابق، ص72.

[4] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص409-411.

[5] : عطا الله بن فاحس راضي العنزي، **اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه في الادارة التربوية والتخطيط، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية،1429، ص61.

في مشروع الإدارة التفاعلية في شكل خطوات أساسية تمكن المدير أو المسؤول الذي يتولى التغيير من تقليل مقاومته سميت الخطوات الست للتغلب على مقاومة التغيير وهي:[1]

أ- تقديم جميع المعلومات عن التغيير: ويتم ذلك عن طريق فتح باب النقاش بإعطاء شرح مفصل عن حالة التغيير ولما سوف يتم انجازه.

ب- بيان أثر التغيير على الأفراد: حيث وجد أن الموظفين يكونون سعداء إذا تم إخبارهم بتفاصيل التغيير المنوي إحداثه بإنفتاح وأمانة...

ت- مناقشة جميع الأفكار والمخاوف الخاصة بالتغيير: ويكون بإخطار المتأثرين بالتغيير أن الهدف هو نجاح التغيير وأن هناك حاجة إلى مساعدة الجميع في ذلك.

ث- الإتفاق على إحداث التغيير: وفي هذه المرحلة تكون الإدارة قد وصلت إلى الاتفاق على تطبيق التغيير المنوي إحداثه، وجعل المتأثرين به يتكيفون معه بطريقة سهلة.

ج- تنفيذ التغيير ومتابعته: ويكون ذلك بوضع خطة تنفيذ لما تم الاتفاق عليه بتحديد ما يجب على الموظفين وكذلك الإدارة أن يعملوه، والأشخاص الذين يمكن أن يقدموا المساعدة لتحقيق المطلوب، وهنا يجب التأكد من عملية الفهم السليم لخطوات التنفيذ... كما يجب تحديد أوقات وتواريخ متابعة الأعمال.

ح- تلخيص ما تم التوصل إليه وتقدير القائمين على التغيير: ينبغي تلخيص ما تم التوصل إليه من أمور تم الاتفاق عليها، وأن يعبر عن قدرة الموظفين على القيام بالمهام الجديدة التي أوكلت إليهم، مما يرفع من روحهم المعنوية.

ويوضح الرشايدة أهم اساليب الرد على مقاومة التغيير وفق المواقف التي تتناسب معها في الجدول رقم (02)

جدول رقم(02) أساليب الحد من مقاومة التغيير

الأسلوب	المواقف التي تستخدم فيها	الميزات	العيوب
التعليم والتبليغ	حينما لا تتوفر المعلومات أو عندما تكون المعلومات غير دقيقة	حالما يقتنع الناس بالتغيير فإنهم سيساعدون في تنفيذه	تستغرق وقتا طويلا خصوصا إذا كان عدد الأفراد كبيرا.

[1] : محمد بن يوسف النمران العطيات، مرجع سابق، ص115-119.

المشاركة في الإدارة وصياغة التغيير	عندما لا تتوفر عند المبادرين بالتغيير كل المعلومات التي يحتاجونها لتخطيط التغيير، وللآخرين قوة كبيرة للمقاومة	سيكون المشاركون ملتزمين بتنفيذ التغيير، وسيتم الاستفادة من معنويات الأفراد	من الممكن أن يكون مضيعة للوقت إذا قام المشاركون بتخطيط تغيير لا يتلاءم مع الحاجة
التسهيل والدعم	المواقف التي يقاوم فيها التغيير بسبب مشكلات التكيف	يستخدم عندما لا يوجد أسلوب أفضل لمعالجة مشكلات التكيف ومتى اطمأن المستهدفون بالتغيير إلى جدية الوعد وكفاية الدعم تقل المقاومة	مكلف خاصة في الحالات التي يتجه فيها الآخرون إلى التفاوض للمواكبة والمسايرة.
المناورة والاستقطاب	حيث تفشل الوسائل الأخرى أو تكون عالية التكلفة	ممكن أن يكون حلا عاما غير مكلف نسبيا لمشكلات مقاومة التغيير	يحدث مشكلات في المستقبل عندما يظن الناس أنهم مستغلون أو مستهدفون بالمقاومة.
الترهيب الصريح أو الضمني	عندما تكون هناك حاجة للإسراع بالتغيير، وتتوفر للاشخاص الذين يسعون لتغيير سلطة واسعة ومركز تنظيمي مؤثر	سريع ويمكن التغلب على أي نوع من أنواع المقاومة ويتيح ردع مقاومين آخرين محتملين	أسلوب تحفه المخاطر إذا ما أدى إلى ثورة الناس على من يبادر بالتغيير وربما تفقد الادارة كفاءات بشرية.

المصدر: محمد صبيح الرشايدة، **الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح**، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، 2007، ص164، 165.

إذ يلاحظ من خلال الجدول أن التعامل مع مقاومة التغيير يستلزم دراستها بدقة ومعرفة أسبابها، وكذا المراد من عملية التغيير والظروف المحيطة بها، ليتم على اساسه اختيار الحل المناسب لمواجهتها، في ظل الوعي بمميزاتها وعيوبها، وسيتم شرح هذه الأساليب بشيء من التفصيل في الجزء المتعلق بإدارة التغيير.

ثانيا: إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي

مما تقدم يتضح بأن التغيير عملية حيوية تحتاج إلى بذل جهود كبيرة لمتابعتها وتوجيهها التوجيه السليم لتحقيق الاهداف المرجوة منها –خصوصا في ظل المقاومة التي تواجهها– وهذه مهمة إدارة التغيير، والتي

عرفت اهتماما واسعا في مؤسسات التعليم العالي إثر التحول الذي شهدته هذه المؤسسات نحو إدخال مفاهيم إدارية جديدة تم نقلها من القطاع الصناعي وأقلمتها مع طبيعة وبيئة هذه المؤسسات.

1- مفهوم، خصائص ومتطلبات إدارة التغيير

ان تعدد المفاهيم المتعلقة بإدارة التغيير ترتبط بصورة مباشرة بالخصائص التي تتمتع بها، مما يُحتم وجود عدة متطلبات لضمان نجاحها سيتم توضيحها في الآتي.

1-1- مفهوم إدارة التغيير

هناك العديد من المفاهيم المطروحة حول إدارة التغيير، والتي قد تختلف انطلاقا من مفهوم الباحث للتغيير في حد ذاته، فحسب Jared N "هي التقنيات التي تستخدم لخلق التغييرات والحفاظ عليها داخل المنظمة."[1] فلا يكفي خلق تغييرات إيجابية، بل يجب المحافظة عليها نحو تحقيق الأهداف المرجوة منها.

وهي من وجهة نظر Christoph Biester "إدارة عملية التكيف التنظيمي."[2] فالتغيير حسب الباحث هو تكيّف تنظيمي.

وهي "العملية التي من خلالها تتبنى قيادة المنظمة مجموعة معينة من القيم، المعارف والتقنيات، مقابل التخلي عن قيم، معارف أو تقنيات أخرى، وتأتي إدارة التغيير لتعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق اقتصادا، وفعالية لإحداث التغيير وعلى مراحل حدوثه بقصد بلوغ الأهداف المنظمية المحددة للاضطلاع بالمسؤوليات التي تمليها أبعاد التغيير الفعال."[3]

وهي "الآلية أو الدافع التي تحرك الإدارة والمؤسسة لمواجهة الأوضاع الجديدة وإعادة ترتيب الأمور... من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والامكانات المادية والفنية المتاحة للمنظمات على اختلاف أنواعها."[4]

---

[1] : Jared N. Tippets,op-cit, p13.

[2] : Christoph Biester, Change management in higher education: the introduction of performance oriented payment in German universities, **international conference on social sciences and humanities**, Athens, Greece, 17 October 2008, p06.

[3] : دودين أحمد يوسف، **أساسيات التنمية الادارية والاقتصادية في الوطن العربي: نظريا وتطبيقيا**، الأردن، الأكاديميون للنشر والتوزيع، ص81.

[4] : خضر مصباح اسماعيل الطيطي، مرجع سابق، ص30.

أما **إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي** فيقصد بها حسب شرف ابراهيم "كيفية استخدام أفضل الطرق اقتصادًا وفعالية لإحداث التغيير وعلى وفق مراحل حدوثه، بقصد خدمة أهداف مؤسسات التعليم العالي للإضطلاع بمسؤولياتها وإيجاد التغيير الفعال."[1]

إذ أن لإدارة التغيير أهمية كبيرة لهذا النوع من المؤسسات، فباعتبارها مصدر لتكوين الكفاءات فهي بحاجة إلى تبني تغييرات مستمرة لمواكبة مختلف المستجدات العالمية، مما يضعها أمام تحدي تطبيقها، لذا فالحل يشير Alvin Tofflert "ليس بمنع أو قمع التغيير، لكن بإدارته."[2] إذ تساهم إدارة التغيير في "توضيح الرسالة التنظيمية والرؤية والأهداف التنظيمية... وتقيس الفجوة بين الموقف الراهن والمستقبل المأمول، كما تحلل الفجوة في الأداء الحالي والمستقبلي، وتعمل على تعميم آليات التدخل التنظيمي المثالي."[3] وهذا لضمان نجاح التغيير وعدم خروجه عن الأهداف المسطرة.

وتأسيسا على ما سبق من مفاهيم يمكن القول بأن **إدارة التغيير** عبارة عن جهد مخطط ومنظم لإحداث التغيير وضبط حركته نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه، وزيادة قدرة المؤسسات عامة ومؤسسات التعليم العالي خاصة على التكيف مع الاوضاع الجديدة؛ وذلك من خلال الاستغلال الأمثل للموارد والامكانيات المتاحة بكفاءة وفعالية وحل المشاكل المصاحبة لذلك، خصوصا مقاومة الأسرة الجامعية للتغيير.

1-2- خصائص إدارة التغيير: تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص، أهمها:

- الاستهدافية: إدارة التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائيا وارتجاليا، بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غاية مرجوة وأهداف محددة.
- الواقعية: يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة، وأن يتم في إطار إمكانياتها ومواردها وظروفها التي تمر بها.
- الفاعلية: يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة، أي تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة، وتملك القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الادارية المستهدف تغييرها.

[1] : شرف إبراهيم الهادي، مرجع سابق، ص248.

[2] : Robert L. Ringel, op-cit, P1.

[3] : فريد راغب النجار، **إدارة التغيير الاستراتيجي العربي لمواجهة الأزمة المالية العالمية**، مصر، الدار الجامعية، 2010، ص 356.

- المشاركة: تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي، والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو المشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير.
- الإصلاح: حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تتصف بالاصلاح، بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب، ومعالجة ما هو موجود من اختلالات في المنظمة.[1]
- التوافقية: إذ يجب أن يكون هناك توافق في الآراء حول فائدة التغيير المنوي إحداثه وهذا ما تسعى إليه إدارة التغيير، "فتحقيق التغيير في الجامعة يعتمد على فرصة بناء توافق سريع للآراء بين الاساتذة والمسؤول عن تنفيذ التغيير."[2] كونهم من أكثر المتأثرين بهذا التغيير.
- القدرة على التطوير والابتكار: وهي خاصية عملية لازمة لإدارة التغيير، فالتغيير يتعين أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حاليا.
- القدرة على التكيف السريع مع الأحداث: ومن هنا فإنها لا تتفاعل مع الأحداث فقط، ولكنها أيضا تتوافق وتتكيف معها وتحاول السيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها، بل وقد تقود وتصنع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية المنظمة.[3]
- القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فاعلة للتغيير، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها من خلال الاستفادة المثلى من الموارد البشرية والمادية والتقنية، بهدف الارتقاء بالأداء وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة من التغيير.
- الارتقاء بقدرات المنظمة وأدائها لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة والتعامل معها بإيجابية.[4]
- الاستمرارية: إدارة التغيير عملية دائمة، ومن المهم ضمان استمرارية التغييرات المحدثة "فلأن البيئة الخارجية لا تَثبت على حال ولأن احتياجات المجتمع الأكبر وأصحاب المصلحة المهمين غير ثابتة تحتاج الكليات والجامعات إلى عملية التغيير المستمر."[5]

1-3- متطلبات إدارة التغيير: إن الشروع في عملية التغيير يستوجب مراعاة العديد من المتطلبات، أبرزها:[1]

---

[1] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص66،67.

[2] : Alain Vas & Christophe Lejeune, Rivisiting resistance to change at the university: An interpretative approach, in: **CRECIS**, Reprint, IAG wp, n° 115.04, 2004, p21.

[3] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص33،34.

[4] : إخليف الطراونة، مرجع سابق، ص103.

[5] : وليام بالدوين، مرجع سابق، ص20، 21.

أ- **المحتوى المتعلق بالبيئة الداخلية:** ومن أهم عناصرها ما يلي:

- **المنظمة أو التنظيم:** وهو كل ما يتعلق بتركيبة المنظمة الداخلية من حيث نوعها وحجمها وأهدافها وأنظمتها وقوانينها وهيكلها التنظيمي وإدارتها ومواردها المختلفة.
- **أصحاب المصالح الداخليين:** الذين لهم علاقة مباشرة مع المنظمة أو التنظيم كالإدارات العليا والعاملين والمساهمين ومجالس الادارة، حيث يجب على التغيير مراعاة احتياجاتهم ومصالحهم المختلفة بعدالة.

ب-**المحتوى المتعلق بالبيئة الخارجية:** وتضم:

- **العنصر السياسي والقانوني:** وهو العنصر الذي يرتبط بالنظام السياسي للدولة والفلسفة التي يتبناها ذلك النظام في حكم وإدارة شؤون الدولة، وما ينبثق عن الدولة من أنظمة وقوانين وتشريعات تفرض على الآخرين التقيد والالتزام بها.
- **العنصر الاقتصادي:** وهو العنصر الذي يتعلق بالموارد المالية التي يجب أن تراعى في عملية التغيير.
- **العنصر الاجتماعي والثقافي:** وهو العنصر الذي يتعلق بكيفية إدارة التغيير بما يتوافق مع التركيب المجتمعي والعلاقات الاجتماعية والقيم والعادات والتقاليد والطقوس والأديان المختلفة للمجتمع بما يضمن المحافظة على نسيج الترابط والتوازن.
- **العنصر الاعلامي:** وهو العنصر الذي يتعلق بكيفية إدارة التغيير من الجانب الإعلامي والاتصالي مع الجماهير المستهدفة في التغيير.
- **العنصر التكنولوجي:** وهو العنصر الذي يتعلق بضرورة إدخال وتطبيق إدارة التغيير تكنولوجيا جديدة تتناسب مع أهداف المجتمع المستهدف سواء منظمة أو تنظيم أو مجتمع، وكذلك تتناسب مع الكفاءات والقدرات والإمكانيات التشغيلية... بالاضافة إلى ضرورة توفير البيئة لتطبيق تلك التكنولوجيا من خلال الاعداد والتجهيز والتدريب اللازم.
- **العنصر الأمني لعملية التغيير**: وهو العنصر الذي يتعلق بضرورة توفير الأمن والحماية للمجتمع الذي أجرى عملية التغيير وتجنيبه العوائد السلبية التي يمكن أن تلحق بها نتيجة الوقوع في عيوب ما عند تنفيذ عملية التغيير.

[1] : عاكف لطفي خصاونة، مرجع سابق، ص190-194.

2- استراتيجيات إدارة التغيير:

تتعدد الاستراتيجيات المتبعة لإدارة التغيير وفقا لتعدد المداخل المتبعة "فالباحثون في علوم التسيير والادارة ينطلقون في دراسة التغيير التنظيمي من مدخل صيرورة اتخاذ القرار وكيفية حل المشاكل الادارية، أما الباحثون في علم الاجتماع التنظيمي فإنهم يتناولون الموضوع من خلال تحليل أدوار الفاعلين وعلاقات السلطة والتفاوض داخل المنشأة، في حين ينطلق الباحثون في علم النفس التنظيمي من زاوية دراسة العمل والتعديل..."[1] لذا فقد تنوعت الاستراتيجيات المتبعة، مما وضع الباحثين في مجال التعليم العالي أمام تحدي اختيار الاستراتيجية المناسبة، كون "التعليم العالي نوع فريد من المؤسسات والذي يحتاج إلى مداخل معينة للتغيير بطريقة مختلفة في بعض التفاصيل عن الاعمال التجارية أو المنظمات الأخرى."[2] ويمكن عرض أهم هذه الاستراتيجيات وفق ما يلي:

أ- **الاستراتيجيات العقلانية:** وتستند هذه الاستراتيجيات في تطبيق التغيير على أن "الانسان عقلاني وراشد وأنه سيطبق التغيير المقترح اذا اقتنع بانه سيستفيد من التغيير."[3] وعليه فهي تركز على زيادة الوعي لدى الافراد حول طبيعة التغيير وفوائده، وذلك بتعزيز "انشطة الاتصال التي توضح طبيعة التغيير، ومبرراته... ومن الآليات التي تستخدمها هذه الاستراتيجية في التربية والتعليم: التدريب قبل أو أثناء الخدمة، وإنتاج المعرفة، ونشر المعلومات وتقديم البراهين العلمية."[4]

ب-**استراتيجيات المناورة والاقناع:** وتفترض هذه الاستراتيجية "أن الحاجز الرئيسي أمام التغيير ليس نقص المعلومات أو عدم توافرها، بل عدم اقتناع الأشخاص أو المنظمات بضرورة التغيير أو عدم رغبتهم فيه أو خوفهم منه... ومن الأساليب المستخدمة في ذلك التدريب والذي يهدف إلى تغيير إتجاهات الفرد ومواقفه."[5] ويتم التوصل إلى ذلك:[6]

- عندما يقتنع الفرد أو المؤسسة أنه لا يوجد لديه خيار آخر سوى التغيير.
- عندما تدرك المؤسسة أو الفرد أن التغيير سينعكس عليهم بفوائد مباشرة وكافية.

---

[1] : جمال بن زروق، مرجع سابق، ص399.

[2] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p9.

[3] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص 287.

[4] : تركي بن كديميس العتيبي، قيادة التغيير في الجامعات السعودية: أنموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغيير، في: **ندوة القيادة ومسئولية الخدمة**، السعودية، جامعة الطائف، 25-26 ربيع الأول 1430 (2009)، ص16.

[5] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص85-88.

[6] : N.V.Varghese, op-cit, p33.

ج- **استراتيجية القيم- إعادة التعلم:** فحسب Gabor "إذا كانت المنظمة قادرة على التعلم، فإنها قادرة على التغيير."[1] وتفترض هذه الاستراتيجية أن "تغيير القيم والسلوك يأتي من عملية إعادة التعلم حيث يتضح عدم فاعلية القيم القديمة وضرورة إحلال قيم جديدة بدلا منها."[2]

ح- **استراتيجية إثارة عدم الرضا حول الوضع الحالي:** وتسعى هذه الاستراتيجية إلى توضيح السلبيات الحالية في المؤسسة واقناع الأفراد فيها بعدم ملاءمة الممارسات الحالية وبالتالي خلق عدم رضا تجاه الوضع القائم، إذ "من الأهمية بما كان خلق الاعتقاد لدى العاملين بأن الوضع الراهن غير مرضي وبحاجة إلى التصويب والتصحيح."[3] وهذا لتحفيزهم على تبني مبادرات التغيير نحو وضع أحسن من القائم.

خ- **استراتيجية التقريب المتتابع:** والذي "يطوّر مقياس متدرج يعكس مدى اختلاف المواقف حول برنامج معين، والهدف هو تغيير مواقف الأفراد السلبية حول النواحي التي تكون عدم موافقتهم عليها ضئيلة، على أساس أن مع كل تغيير ضئيل سيكون هناك تغيير في الموقف الكلي للفرد، وهكذا فالتغيير البسيط يؤدي إلى تغيير إضافي."[4] أي التدرج في اقناع الافراد بقضية التغيير.

د- **استراتيجية ربط المكافآت بالتغيير:** إذ يرى معظم الباحثين أن المكافآت المادية والمعنوية هي التي تحفز السلوك الإنساني، وعليه "فإن ربط نظام المكافآت بالتغيير من الوسائل الهامة في التهيئة لإحداث التغيير وتبنيه."[5]

ذ- **استراتيجية المشاركة:** ويقوم هذا الأسلوب على إشراك الأفراد في مبادرة التغيير، لكن قد يصعب اشراك جميع الافراد مما يجعل من المشاركة مركزة، خصوصا عندما تكون "درجة إلحاح التغيير عالية، ودرجة المقاومة منخفضة، وفي هذه الحالة لا يوجد لدى المدير أو القائد الوقت الكافي بحيث يشرك جميع العاملين، وهنا يتطلب منه اتباع أسلوب المشاركة المركزة، بحيث يجتهد الأفراد المهمون والحاسمون في نجاح عملية التغيير، والحصول على مشاركتهم، وفي نفس الوقت التركيز على اتصال حقيقي مع باقي أفراد المؤسسة."[6] مثل مشاركة القادة غير الرسميين أو الممثلين النقابيين، وممثلي الطلبة، الذين لهم اتصال مباشر مع ممَثليهم وآرائهم.

---

[1] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, Op-cit, p57.

[2] : السيد عليوه، مرجع سابق، ص30، 31.

[3] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص86.

[4] : فريد نصيرات، **إدارة منظمات الرعاية الصحية**، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2008، ص319.

[5] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص87.

[6] : محمد بن يوسف النمران العطيات، مرجع سابق، ص209، 210.

ر- **استراتيجية التفويض:** إذ يتم اعطاء الافراد مسئولية اتخاذ القرار "وتقوم الإدارة بإعطاء معلومات كافية عن الحالة المطلوب تغييرها للعاملين وتطلب منهم مناقشة وتحليل هذه المعلومات وتقديم اقتراحات أو بدائل للحل... وتستخدم الإدارة أحد أساليب التطوير التنظيمي مثل تدريب الحساسية أو دراسة الحالة للأخذ بهذه الاستراتيجية."[1] ويكون الأفراد هنا اكثر ارتباطا بالتغيير كونهم هم من اقترحه.

ز- **استراتيجية تفعيل وتقوية دعم الإدارة العليا للتغيير:** يعد دعم الادارة العليا أمرا ضروريا لإنجاح مبادرة التغيير خصوصا أمام ما تتمتع به من سلطة ضاغطة، إذ "يحتاج رؤساء الاقسام إلى العميد والرئيس أو نائب الرئيس إلى جانبهم."[2] كما أن تغيير الأنظمة في التعليم العالي، "يحتاج الى تأييد أو دعم من الحكومة، والمنظمات الوسيطة القائمة التي تؤثر على النظام (مثل المعتمدين، المنشآت، الآداب المجتمعية، الوكالات الفدرالية والحكومية، المنظمات المجتمعية)."[3]

س- **استراتيجيات النفوذ أو القوة:** وكدعم لسابقتها، تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام "سلطة القوة والنفوذ لإجبار أفراد المنظمة على قبول التغيير وتطبيقه."[4] ووفقا لهذه الاستراتيجية "يتم التغلب على كافة أشكال المقاومة باستخدام العقوبات والجزاءات لكل من يخالف أو يقاوم، وهذه الاستراتيجية قد تكون فعالة في بعض الظروف وفي بعض الحالات الطارئة ولكنها غير فعالة في المدى البعيد لأنها لا تضمن ولاء الأفراد ودعمهم للتغيير."[5]

ومن الملاحظ تنوع الاستراتيجيات والأساليب المتبعة، مما يجعل اختيار الملائم منها يعود لعدة اعتبارات، أبرزها:[6]

- **أهداف التغيير:** يعتبر تحديد اهداف التغيير التنظيمي من اصعب وأهم جوانب عملية التغيير... وفي عملية تحديد الاهداف يجب الاخذ في الاعتبار بعدين هامين: مضمون الأهداف وكيفية تحديد الاهداف.

[1] : رمضان بدر، **السلوك التنظيمي**، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1997، ط6، ص275.

[2] : آن ف لوكاس، مرجع سابق، ص139.

[3] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p4-9.

[4] : تركي بن كديميس العتيبي، مرجع سابق، ص16.

[5] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص86.

[6]: حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص 288-290.

- **الجهة المستهدفة:** يمكن أن تكون الوحدة/الجهة التي يستهدفها التغيير التنظيمي أحد الجهات التالية (أو جهتين أو جميعها)، وهي: الفرد، والجماعة، والمنظمة، إن التغيير على المدى البعيد سيتناول الجهات الثلاث.
- **الموارد المتاحة:** يمكن النظر إلى جهود التغيير التنظيمي باعتبارها نوع من أنواع الاستثمار الذي يستلزم توافر الموارد للبدء في عملية التغيير وتنفيذه ومتابعته وتقويم نتائجه والحفاظ على استمراريته.
- **الفرص المواتية والقيود:** إن الاختيار الصائب للاستراتيجية يتوقف على التقييم الدقيق للمنظمة وبيئتها، والعاملين فيها، ووسيط التغيير، والاستراتيجية ذاتها.
- **وسيط التغيير:** وسيط/وكيل التغيير هو مهني (Professional) يساعد المنظمة على إحداث التغيير سواء فيما يتعلق باستثارة اهتمامها بالتغيير أو تخطيطه أو توجيه التغيير أو تقييمه، وقد يكون وسيط التغيير فردا أو جماعة أو منظمة، وقد يكون من داخل المنظمة التي يشملها التغيير أو من خارجها.

وفيما يتعلق بأفضل الاستراتيجيات في التعليم حسب احمد بطاح "فان استراتيجيات التثقيف والتوعية – التي تمت الاشارة إليها سابقا– هي الأكثر مناسبة لطبيعة الوظيفة التربوية."[1] باعتبار أن الافراد المنتمين لهذه المؤسسات يتمتعون بدرجة عالية من الوعي لضرورة التغيير، وهذا لا يعني اهمال باقي الاستراتيجيات الأخرى والتي تبقى رهينة للظروف التي يتم فيها تطبيق التغيير.

3- الأدوات المساعدة على إدارة التغيير:

وتتنوع هذه الأدوات بحسب الحاجة إليها، إذ يمكن تصنيفها وفق مايلي:

3-1- الأدوات المساعدة على التخطيط للتغيير وحل المشكلات: وهي أدوات ترتكز في معضمها على المشاركة سواء من حيث رسم خطة التغيير من خلال المقترحات المختلفة، أو من حيث التشارك في وضع الحلول امام المشكلات التي تعترض مبادرة التغيير، وأهمها:

أ- **العصف الذهني:** وهو أسلوب "يقوم به مجموعة من الأفراد لديهم معرفة عن الوضع المطلوب تقديره، والقاعدة الأساسية في هذا الأسلوب هي اقتراح أفكار بدون قيود في بداية جلسات العصف الذهني

[1] : احمد بطاح، **قضايا معاصرة في الادارة التربوية**، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، ص73.

حيث يمنع النقد والتعليق على الافكار المطروحة... ثم يسمح بإبداء الرأي حول الأفكار المطروحة وتصنيفها وترتيبها وفقا لأهميتها أو وفقا لمعيار أو معايير الترتيب الذي يتفقون عليها بهدف الوصول إلى إجماع حول الأولويات."[1] ويمكن الاستفادة من هذا الاسلوب في إدارة التغيير للمساعدة في "تشخيص الحلول الممكنة للمشاكل وتحديد الفرص الكامنة لتطبيق التغيير المرغوب في الجامعات."[2] كما يمكن استخدامه في خلق أفكار جديدة للتغيير.

ب- **الإدارة بالمشاركة:** ويساهم هذا الإجراء في الاقبال على التغيير "فلا ينبغي إغفال دور هيئة التدريس في القرارات الأكاديمية، خاصة عند إعادة هيكلة المشهد الاكاديمي للبرامج الممنوحة."[3] إضافة إلى "مشاركة أصحاب المصلحة أو المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات من حكومة وقطاع خاص ومجتمع مدني."[4] مما يزيد من اقتناعهم وتقبلهم لهذا التغيير وتقل مقاومتهم تجاهه.

ت- **رأي الخبراء:** ويعتمد هذا الأسلوب على "قدرة ذوي المعرفة والخبرة في تحديد وصف التطورات المستقبلية المحتملة وفقا لتفاعلات المتغيرات الأساسية ووفقا لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول الموضوع."[5] مما يساهم في التنبؤ بالتغيّرات المستقبلية والاستعداد لها بتبني التغييرات المناسبة.

ث- **تأثير جماعة القرناء:** وتتم "بمشاركة ومساهمة أساتذة الجامعات والباحثين والممارسين المهنيين في إصدار الأحكام أو إعطاء النصائح أو إصدار القرارات بشأن اقتراح برامج أكاديمية جديدة أو الاستمرار في القائم منها أو تعديلها."[6] وتفيد هذه الأداة في تبني التغيير بواسطة التأثير الجماعي، الذي يعزز قرار التغيير ويعطيه قبولا أكبر.

ج- **حلقات الجودة:** وتمثل "فرق عمل طوعية وأول من استحدثتها سنة 1962 اليابان كإحدى المحاولات لرفع السمعة النوعية لمنتجاتها... وقامت بتنظيم مجاميع لا يقل عدد كل منها عن خمسة أفراد ولا يزيد عن العشرة من العاملين في الوحدة الانتاجية نفسها والذين يقومون بأعمال متشابهة يرئسهم ملاحظ أو معاون ملاحظ أو أحد الاعضاء في المجموعة ويلتقون بمحض إرادتهم لمدة ساعة، أو

---

[1] : الهادي المشعال، مرجع سابق، ص244.

[2] : اسماعيل ابراهيم وآخرون، مرجع سابق، ص57-58.

[3] : Patricia J. GUMPORT, Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives, in: **Higher education**, n°39, 2000, Kluwer Academic publishers, Printed in Netherlands, p78.

[4] : ابراهيم مرعى العتيقي، **سياسات مؤسسات النقد الدولية والتعليم: دراسة تحليلية**، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2006، ص410.

[5] : الهادي المشعال، مرجع سابق، ص244.

[6] : سوسن شاكر مجيد، مشروع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار اتحاد الجامعات العربية، في: **ندوة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي**، الأردن، الجامعة التكنولوجية بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية، 02 أفريل 2009، ص9.

ساعتين في كل أسبوع لتحديد المشاكل المتعلقة بواجباتهم بشكل عام والمعوقات ذات الصلة بالجودة بشكل خاص والاتفاق على الحلول لمواجهتها وعرض ما اتفقوا عليه على الادارة لاتخاذ الاجراءات بصددها."[1] وعليه يمكن استخدام هذه الاداة لتقييم جودة التغيير المطبق، والصعوبات التي واجهوها للخروج بالحلول المناسبة لتخطيها، وهي جد مفيدة لمعرفة ردود افعال الافراد في مؤسسات التعليم العالي تجاه التغيير، ومدى استفادتهم منه.

ح- **أسلوب لعب الأدوار:** ويساعد هذا الأسلوب على "تفهم كافة المؤثرات على القرارات التي يتخذها شخص ما عن طريق تمثيل المواقف التي تعبر عن مشكلات عملية بطريقة دراماتيكية، وذلك بهدف زيادة الوعي بأدوار الآخرين."[2] مما يخلق نوع من التفهم والتفاهم بين الافراد ويشجع اندماجهم في عملية التغيير بوعيهم لأسباب القرارات المتخذة من طرف الآخرين.

خ- **تحليل الاتجاه:** هو عبارة عن "دراسة السلوك والأداء الماضي والحاضر لمتغير ما وتقدير كيف سيتحرك ويتغير في المستقبل بناء على اتجاهه ومعدلات تغيّره في الماضي."[3] ورغم أن التغيير في مؤسسات التعليم العالي ليس خطيا إلا أنه يمكن توقع بعض التغيّرات الخارجية التي من شأنها التأثير عليه مستقبلا والاستعداد لها، كما يمكن استخدام هذه الاداة في توقع ردة فعل أعضاء هيئة التدريس مثلا تجاه التغييرات الجديدة انطلاقا من سلوكياتهم السابقة.

د- **الابداع:** يعد الابداع أمر مهم في خلق مبادرة تغيير ناجحة، إذ أن "الابداع والتغيير يشكلان جوهر الروح لدورة حياة الأفكار الابداعية واستمراريتها وكل منهما مرتبط بالآخر منذ المرحلة الأولى في دورة الحياة وحتى المرحلة الأخيرة."[4] فالتغيير يحتاج إلى أفكار إبداعية لخلقه، وكذا استمراريته خصوصا أمام المشاكل المستعصية التي تواجهه.

ذ- **أسلوب دلفي:** ويقوم هذا الاسلوب "على أساس اختيار أحد الافراد كمنسق بشرط ان يكون على دراية كبيرة بكيفية تطبيق هذا الاسلوب، وكذلك يتم اختيار مجموعة من الخبراء في الموضوع أو الفكرة المطروحة للتقييم ويقوم المنسق باستلام اجابات الخبراء منفردة ويفرغها في جداول أو أشكال بيانية تبين مدى الاتفاق أو الاختلاف في آراء الخبراء الذين لا يعرفون بعضهم البعض حيث يكون اتصالهم بالمنسق فقط وبعد ذلك يقوم المنسق باعداد ملخص النتائج التي توصل اليها الخبراء الآخرين ويرسله

[1] : اسماعيل ابراهيم القزاز وآخرون، مرجع سابق، ص265، 266.

[2] : منير زيد عبودي، الاتجاهات الحديثة في المنظمات الادارية، مرجع سابق، ص176.

[3] : الهادي المشعال، مرجع سابق، ص243.

[4] : عاكف لطفي خصاونة، مرجع سابق، ص187.

الى كل خبير ويسأله اذا كان ما زال متمسكا بوجهة نظره تجاه الفكرة أو المشكلة الموضوعة أم لا، وهل هناك تعديلات أو تغييرات يود ادخالها على رأيه السابق أم لا، ويكرر المنسق هذه العملية عدة مرات إلى أن يصل إلى درجة من الثبات النسبي في الإجابات فيبدأ بدوره في استخدام الإجابات للوصول إلى حل المشكلة المعروضة أو تقييم الفكرة المطروحة."[1]

ر- **الادارة بالأهداف:** حيث أن هذا المفهوم يسمح للأفراد بتحديد أهداف التغيير والعمل على تحقيقها، وذلك بتقسيم الهدف الاستراتيجي للتغيير إلى أهداف تكتيكية "توزع على عمداء الكليات، ثم يقسم كل هدف تكتيكي إلى عدة أهداف صغيرة توزع على رؤساء الأقسام، وبعد ذلك يقسم كل رئيس قسم هدفه الصغير إلى مهام يوزعها على مرؤوسيه فيشكل خطط بسيطة مستهدفة التحقيق."[2] وهي أداة جد مهمة لتوحيد أهداف التغيير وبالتالي تسهيل تطبيقه، كما تسهل الرقابة على نتائج التطبيق.

ز- **ستة سيغما:** ويساهم في ايجاد أفكار للتغيير ومعالجة المشاكل الناتجة عنه لتحقيق الجودة في المؤسسة، ويتمثل برنامج ستة سيغما **Six sigma** "في تكوين فرق عمل من مختصين مدربين في كيفية تحديد المشاكل ومن ثم ايجاد حلول لها وتطبيق الحلول وذلك بطريقة المشروع مع إعطاء أهمية أقل لدور العاملين في التنفيذ."[3]

س- **المقارنة المرجعية:** "في ظل المناخ الحالي الصعب، مسيرو التعليم العالي بحاجة إلى استكشاف الافكار الجديدة، والاستلهام من التجارب المحلية والدولية، والاستفادة من أفضلها."[4] وهذا ما توفره المقارنة المرجعية Benchmarking والتي تهدف إلى "مقارنة تشغيل وأداء العملية مع عملية مماثلة في مؤسسات أخرى، الهدف هو الاستفادة من المقارنة وادخال التحسينات إلى عمليات المنظمة في طريقة تنفيذ الاعمال... وتكون واحدة من أربعة أنواع هي: **المقارنة الداخلية** هي الأبسط والاسهل وتتم بمقارنة عملية مع أخرى داخل نفس المنظمة، أما **التنافسية** فتتم مع عمليات أو منظمات منافسة، و**المقارنة الوظيفية** تتم بين عمليات موجودة أصلا في عدد كبير من المنظمات، وأصعب أنواع المقارنة هي **العامة** التي تتم بين عمليات مختلفة تماما بالاستناد إلى الهدف من العملية."[5] ويعمل هذا الأسلوب على تزويد المؤسسة "بنموذج يتوافق مع نقاط مرجعية وحدود للتصميم والتعديل

[1] : عبد الرحمن توفيق، **التفكير الابداعي وقرارات الادارة العليا**، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للادارة، 1418هـ، ص 19.

[2] : زيد منير عبودي، الإدارة بالأهداف، مرجع سابق، ص140-142.

[3] : اسماعيل ابراهيم القزاز وآخرون، مرجع سابق، ص9، 10.

[4] : Howard Newby, La gestion du changement dans l'enseignement supérieure, dans: **Politiques et gestion de l'enseignement supérieure**, OCDE, 01 n°15, 2003, P24, 25.

[5] : اسماعيل ابراهيم القزاز وآخرون، مرجع سابق، ص10، 11.

وتقييم التقدم، قصد التعلم من مؤسسة أو مجموعة مؤسسات مماثلة."[1] وهذا الأسلوب "تستخدمه بعض مؤسسات التعليم العالي بمحاكات بعض الجامعات التي استخدمت أساليب ناجحة في التغيير."[2]

ش- **فريق عمل التغيير:** وتتشكل فرق العمل من "مجموعات الزملاء في العمل أو أية جماعة أخرى بحيث يكون التركيز هنا على الجماعة وزيادة فعاليتها."[3] وتستخدم "هيكلية الفريق بدلا من اسناد جزء محدد من العمل لكل فرد، ويشارك أعضاء الفريق في إنجاز وظائف/أعمال حيوية، ويساعد ذلك على تحسين الأداء، والفاعلية والكفاءة ورضا العاملين."[4] وتساهم هذه الفرق في دعم عملية التغيير "فعندما تتمتع الفرق بخبرة جيدة في حل المشكلات وصنع القرار، وفي إدارة النزاعات والاستماع إلى الرأي الآخر، وفي احترام وتقدير بعضهم بعضا، تصبح إدارة التغيير أمرا سهلا."[5]

ص- **استخدام أساليب حل المشكلات:** إذ "يجب تعلم قيم حل المشكلات وأساليبها، لتصبح الجامعات ذات صراع ايجابي يسهم في الحد من مقاومة التغيير."[6]

ض- **التكفل بشكاوى هيئة التدريس:** إن الانصات إلى شكاوى هيئة التدريس "يؤدي إلى تصحيح الفهم ويؤدي بالتالي إلى الفعل الصحيح والنتيجة الصحيحة كما أن إبراز المشاكل بمعرفة عناصر المقاومة يؤدي إلى معالجتها قبل وقوعها واستفحالها."[7] وعليه وجب على الُمغيِّر "أن يوجِد مكانا أو جهة لتلقي الشكاوى وتوضيح الاشكاليات التي قد تحدث أثناء عملية التغيير... وتعتبر هذه الجهات مصدرا قويا لتجميع معلومات وبيانات مؤشرات المقاومة التي يتم رفعها للجهات المتخصصة المتابِعة للعملية التغييرية لتحليلها وأخذها في الاعتبار في متابعة التغيير أو عمليات التغيير المستقبلية."[8]

3-2- الأدوات المساعدة على تسهيل تنفيذ التغيير: وهي الادوات التي تساهم في دعم عملية تطبيق التغيير، وابرزها:

---

[1] : Clifford Adelman, **The Bologna Club**: **What U.S Higher education can learn from a decade of European reconstruction**,USA, produced with primary support of the Lumina foundation for education to the global performance initiative of the institute for higher education policy, May 2008, p xi.

[2] : شرف إبراهيم الهادي، مرجع سابق، ص256.

[3] : منير زيد عبودي، الاتجاهات الحديثة في المنظمات الادارية، مرجع سابق، ص176.

[4] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص 287-288.

[5] : آن ف لوكاس، مرجع سابق، ص88.

[6] : Linda Steele, op-cit, P12.

[7] : خضر مصباح اسماعيل الطيطي، مرجع سابق، ص119.

[8] : عارف محمد سمان، مرجع سابق، ص06-09.

أ- **التمكين والمساءلة:** وتركز على "تطوير الأفراد والتزامهم والشعور بالمساءلة عن نتائج أعمالهم."[1] وهذا يعطي الافراد نوعا من الاستقلالية في تنفيذ التغيير ويصحبه تقييم في شكل مساءلة عن النتائج المحققة. "فواحدة من الأسباب التي تصعب التغيير في التعليم العالي هو أن الجامعات منظمة في شكل بيروقراطي والنظم مترابطة بشكل يصعب تدفق التغييرات إلى جميع أرجائها، ومن الشائع أن التوجه نحو خلق مزيد من مبادرات التغيير في معظم مؤسسات التعليم العالي يتبعه خلق ازدواج شديد ونظم هرمية، غير أن البحوث في الموضوع أثبتت العكس، وذلك بخلق نظم أكثر تعاونية، التخلص من الهرمية والبيروقراطية، وإنشاء اتصالات."[2] مما يمنح الافراد حرية أكثر في تطبيق التغييرات والتصرف وفق ما تمليه الحاجة.

ب-**شبكات جمع الأفراد:** إذ تحتاج الجامعات إلى إنشاء شبكات حول مبادرات التغيير التي يخوضونها، وهي "عبارة عن مركز يمكن أن يجمع الناس معا والمرتبط بتغيير معين (مركز لدمج التكنولوجيا مثلا) واستخدام مركز قائم مثل مركز التعليم والتعلم في الجامعة لجمع الأفراد للتفكير معا من ذوي الاهتمامات المتماثلة، هذه الشبكة يمكن أن تخدم مجموعة متنوعة من الاغراض من إنشاء إئتلاف لدعم جهود التغيير، لتطوير نظام اتصالات يساعد على نشر المعلومات اللازمة لتنفيذ التغيير، وخبراء لطرح الأفكار والمشاكل، وتوفير الموارد اللازمة للانسان أينما تكون مطلوبة."[3]

ت-**التعلم التنظيمي:** ويقصد بالتعلم التنظيمي "العمليات التي تحدث داخل المنظمة للمحافظة عليها أو تطوير الأداء المبني على الخبرة، وتتضمن هذه العمليات اكتساب المعرفة، والمشاركة بالمعرفة، والاستفادة بالمعرفة أي تكامل التعلم إلى الحد الذي يفهم -من خلاله- ما هو متاح فهما جيدا، ومن ثم إمكانية تعميم هذه المعرفة في مواقف جديدة."[4] إذ "يسمح بالرجوع إلى تجارب التغيير السابقة، والتعلم منها وتصحيح مشاكل التغيير الحالية استنادا إلى الرصيد المعرفي للمنظمة وأفرادها. وحسب Susan M. Awbry هناك ثلاث مستويات للتعلم التنظيمي من أجل التغيير:[5]

[1] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص 287-288.

[2] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p12.

[3] : Ibid, p4-9.

[4] : هالة عبد المنعم أحمد سليمان، مرجع سابق، ص44-49.

[5] : Susan M. Awbry, op-cit, p13.

- **المستوى الاول:** هو التعلم أحادي الحلقة، التعلم التكيفي، الاستيعاب، أو الدرجة الاولى للتعلم، وهذا المستوى من التعلم يضيف إلى المعرفة ولكن لا يغيّر من القيم والمعتقدات أو القواعد التي تكمن وراء ذلك.
- **المستوى الثاني:** هو التعلم ثنائي الحلقة، وهو انعكاسي، إذ يعيد أنماط التفكير ويعيد تنظيم النماذج العقلية ويدرس القيم والمعتقدات لإعادة صياغة الوضع.
- **المستوى الثالث:** ثلاثي الحلقة والذي يعرض كيف يرى أفراد المنظمة أنفسهم وكيف ينظرون للمنظمة، حيث يعيد هيكلة المضمون ويخلق بيئة جديدة تسمح لكل من المستويين الأول والثاني من التعلم بأخذ مكانيهما.

وتتوضح هذه المستويات في نموذج شين للثقافة، في الجدول رقم (03).

جدول رقم (03): مستويات الثقافة والتعلم التنظيمي

	المستويات الثقافية (شين)	المستويات التعليمية (Argyris)	المستويات التنظيمية (Selfridge & Sokolik)
المستوى الاول	المكتسبات	أحادية الحلقة (تكيفية)	تنظيم رسمي
المستوى الثاني	القيم والمعتقدات	ثنائية الحلقة (انعكاسية)	تنظيم غير رسمي
المستوى الثالث	الافتراضات الضمنية	ثلاثية الحلقة (تحولية)	تنظيم غير رسمي

Source: : Susan M. Awbry, General education reform as organizational change: Integrating cultural and structural change, in: **JGE: The Journal of General Education,** Vol 54, n°1, The Pennsylvania State University, University Park, PA, p14.

وبالتالي فإن "التغيير الذي يصل فقط المستوى التشغيلي الرسمي للمنظمة عادة ما ينطوي فقط على حلقة واحدة للتعلم وغالبا ما يكون قصير الأمد، أما التغيير الاعمق، الذي ينطوي على فحص القيم والمعتقدات للمشاركين من خلال الحوار التفاعلي، والذي يتناسب اكثر مع ثقافة المنظمة واحيانا تغيير الثقافة، ينطوي على التعلم المزدوج الحلقة، أما التغيير الذي يكون تحولي، والذي يغيّر كل من هيكل المنظمة والطريقة التي ينظر بها الأفراد لمنظمتهم، يتضمن التعلم ثلاثي الحلقة."[1]

[1] : Susan M. Awbry, op-cit, p14.

ث- **إدارة المعرفة:** ويمكن استخدام إدارة المعرفة في "البحث عن كيفية تخزين المعرفة الموجودة في عقول العاملين والاحتفاظ بها لإعادة استخدامها في المستقبل، رغبة في تطوير وتحسين الأداء بما يحقق التكيف مع قوى التغيير المتلاحقة."[1] إضافة الى المعرفة الصريحة.

ج- **القيادة:** تعد القيادة الجيدة سر نجاح معظم التغييرات، "إذ لا يحدث التغيير المؤسسي من خلال الابتعاد عن الخطوط الأمامية وإصدار الأوامر، بدلا من ذلك فالقادة ممثلين في رؤساء الجامعات يجب أن يحملوا الراية ويقودوا مؤسساتهم في معركة التغيير."[2] لذا وجب "رسم خريطة الهيكل والسلطة، وتحديد أصحاب المصلحة من ذوي النفوذ وما شابه ذلك لتغيير مؤسسي ناجح."[3]

ح- **تعديل السلوك:** وهو "مدخل منتظم، يهتم بتقوية أنماط السلوك المناسبة، وبإقناع الأفراد بالعدول عن عدم اعتناق تلك الأنماط التي تمنع تحقيق المستوى الثقافي المرغوب."[4] وهي أداة جد مهمة لإدارة التغيير كونها ترتكز على تعديل سلوك الأفراد نحو تقبل التغيير المرغوب وتحفزهم نحوه.

خ- **ثقافة المنظمة:** حيث أن "الهدف والتقاليد والقيم يمكن أن تسهم في توجيه وسرعة التغيير، باعتبار أن هذه الخصائص قد تطورت على مدى أعوام، مما يجعلها نسبيا دائمة."[5] ومراعاة المنظور الثقافي في التعليم العالي يساعد الاكاديميين على:[6]

- الاخذ بعين الاعتبار التفكير في النزاعات.
- التعرف على كيفية تأثير التوترات في المنظمة على المسائل التشغيلية والهيكلية.
- اتخاذ القرارات بوعي كبير لتأثيرها على الجماعات داخل المؤسسة.
- فهم الطبيعة الرمزية للاجراءات التي تبدو مفيدة.
- التعرف على سبب وجود وجهات نظر مختلفة للجماعات المختلفة في المؤسسة حول كيفية أداء المنظمة.

د- **البرمجة اللغوية العصبية:** والبرمجة اللغوية العصبية هي ترجمة للعبارة الانجليزية Neuro Linguistic Programming (NLP)، وهي "طريقة منظمة لمعرفة تركيب النفس الانسانية والتعامل معها بوسائل وأساليب محددة حيث يمكن التأثير بشكل حاسم وسريع في عملية الإدراك،

---

[1] : هالة عبد المنعم أحمد سليمان، مرجع سابق، ص44-49.

[2]: James J. Duderstadt, op-cit, p18, 19.

[3] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p10.

[4] : دافيد ويلسون، **إستراتيجية التغيير: مفاهيم ومناظرات في إدارة التغيير**، ترجمة تحية عمار، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 1995، ص56.

[5] : Robert L. Ringel, op-cit, P2.

[6] : Susan M. Awbry, op-cit, p6.

والتصور، والأفكار، والشعور وبالتالي في السلوك، والمهارات، والأداء الانساني الجسدي والفكري والنفسي بصورة عامة."[1] وعليه يمكن استغلالها لمعرفة ردود افعال الافراد خصوصا في المقاومة الخفية، ومحاولة التأثير عليهم لمساندة مبادرة التغيير.

ذ- **الاتصال:** يلعب اسلوب الاتصال مع الافراد في الجامعة دورا حاسما في نجاح مبادرة التغيير، والذي يعمل على "خلق المعاني المشتركة حول التغيير."[2] إذ يجب التركيز على "الاتصال المباشر برؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، ومطالبة كل عميد بإحاطة نفسه بمدرسين وطلاب يختارهم كممثلين."[3] لتسهل نقل المعلومات عن التغيير، ناهيك عن الدور المهم لرؤساء الأقسام في مشاريع التغيير بالجامعات باعتبار احتكاكهم الدائم مع جميع الاطراف من إداريين، أساتذة وطلبة، ويمكن استخدام وسائل عديدة "كالاتصال الشفهي من خلال أحاديث مسجلة أو عبر المؤتمر المتلفز أو الدائرة المغلقة، أو الاتصال الكتابي عن طريق المستندات والوثائق والرسائل والتقارير السنوية والمذكرات."[4]

ر- **الرؤية المشتركة:** والتي تستخدم لتوحيد نظرة جميع الأفراد الذين يمسهم التغيير حول طبيعته وأهدافه، وفهم واضح لإتجاهه، إذ تعد "الرؤية المشتركة من أهم أسس نجاح مبادرة التغيير التنظيمي."[5] ويؤكد Kotter 1997 أهمية الرؤية المشتركة للتغيير التنظيمي، بقوله أن "الرؤية توضح الاتجاه للتغيير، تحفز الأفراد لاتخاذ التصرفات السليمة، حتى في ضوء أن التغيير في صورته الأولية قد يسبب الألم لبعض الأفراد، وتساعد لربط الأفراد ببعضهم البعض، وتوحيد جهودهم بأسلوب فعال."[6]

---

[1] : عارف محمد سمان، مرجع سابق، ص09، 10.

[2]: Alain Vas & Christophe Lejeune, Rivisiting resistance to chang at the university: An interpretative approach, op-cit, p24.

[3] : أنظر: إدغار فور، **فلسفة الاصلاح الجامعي**، ترجمة هشام دياب، مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص20.

[4] : طاهر محسن الغالبي وآخرون، **التطوير التنظيمي: مدخل تحليلي للمفاهيم والعلاقات الاستراتيجيات والعمليات المناهج والتقنيات**، الأردن، دار وائل، ط1، 2010، ص83.

[5] : Alain Vas & Christophe Lejeune, Rivisiting resistance to chang at the university: An interpretative approach, op-cit, p12.

[6] : سعد بن مرزوق العتيبي، دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير، في: **الملتقى الإداري الثالث حول إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري**، جدة، السعودية، 18-19 صفر 1426، ص11، 12.

ز- **التوجيه:** إذ أن "التوجيه أمر مطلوب، والذي يمكن أن يأتي من مصادر مختلفة داخلية وخارجية، فمثلا يمكن أن يأتي هذا التوجيه من وكيل تغيير يعمل على توجيه التفاعلات السلبية للتغيير والصراع نحو الحلول المناسبة والفعالة."[1]

س- **التدريب:** ويقصد بالتدريب "تلك الجهود والأنشطة الخاصة برفع المهارات الفردية أو الجماعية في مجال معين، فقد يكون المجال فنيا، ومتخصصا في الوظيفة والأنشطة التي يؤديها الفرد في العمل... وقد يركز التدريب على الجوانب السلوكية ورفع المهارات الفردية والجماعية."[2] وقد أثبتت العديد من الدراسات دور التدريب في "خلق وتعميق التوعية، وتقوية التعلم الضروري للقيام بجهد التغيير، ولأن التعليم العالي يحوي بيروقراطية مهنية، فالخبرة مثل التدريب الذي يقدمه الأقران، تعزز فرص نجاح التغيير، باعتبار أن برامج التدريب التي وضعت من قبل أعضاء هيئة التدريس لأعضاء هيئة التدريس مثلهم، أو من موظفين لموظفين، أكثر نجاحا من التدريب الذي وضعته مكاتب الموارد البشرية أو الجماعات الخارجية فتميل لتكون أقل نجاحا."[3]

ش- **التحفيز:** إن تشجيع الأفراد من خلال الحوافز من شأنه المساعدة على تخطي المقاومة، حيث "يبين تحليل بعض الاصلاحات الناجحة أن الحوافز من أكثر العوامل المساهمة في تنفيذ التغيير في الكليات بنجاح، فالتأثير على هيئة التدريس جد مهم في جميع الجامعات، لذا فالحوافز التي تقدم لأعضائها –في كثير من الحالات- قادرة على الحد من مقاومة التغيير."[4] وعليه "فالحوافز سواء كانت فردية أو جماعية يمكن أن تصبح أداة فعالة في الواقع للتغيير في التعليم العالي."[5] وحسب Varghese فإن "الحوافز المتمثلة في زيادة أجور الموظفين لا تزال أفضل وسيلة للتغلب على المقاومة وإدخال الاصلاحات في الجامعة."[6]

ص- **الثقة والحقيقة:** ويرى Warren Bennis بأن "المعارضة والصراع اللذان يجلبهما التغيير على المدى القصير والطويل هي عوامل مدمرة للمنظمة، وبالتالي فإن النهج الأفضل والمتاح في

---

[1] : Linda Steele, op-cit, P12.

[2] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص95.

[3] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p10.

[4] : N.V.Varghese, op-cit, p30.

[5] : Bernard Belloc, **Incitations et transparence**: **des instruments de changement dans l'enseignement supérieure**, ed de: l'OCDE: politiques et gestion de l'enseignement supérieure, 1-n°15, 2003, p42.

[6] : N.V.Varghese, op-cit, p41.

إحداث التغيير هو الثقة والحقيقة، فالتحديات التي تواجه المنظمة عند خلق بيئة فيها ثقة وحقيقة يمكن أن تزدهر وبالتالي تؤدي إلى عملية بناءة للتغيير."[1]

ض- إعادة الهندسة: وتتضمن أربع خطوات، "تبدأ بتحديد العملية المراد هندستها ثم فهم العملية، ثم إعادة تصميمها وأخيرا تطبيق العملية الجديدة."[2] وترى هالة عبد المنعم أن مدخل إعادة الهندسة من أنسب المداخل وأكثرها ملاءمة لإدارة التغيير في المنظمات التعليمية نظرا:[3]

- أن إصلاح المؤسسة التعليمية الحالية أصبح لا يجدي معه إدخال تحسينات جزئية عليها فقد تم ذلك مرارا دون الخروج بعائد أو مردود كبير.
- أن التغيير الجذري في بعض عمليات إدارة التغيير في المؤسسة التعليمية يمكن أن يحدث نقلة نوعية تخرجها من الحلقة المفرغة التي تدور فيها ويظهر عدم الرضا عنها.
- أنه يمكن بالاعتماد على مدخل إعادة الهندسة الاستعانة بـ وتضمين المداخل الأخرى لإدارة التغيير.

4- نماذج إدارة التغيير:

تعد نماذج إدارة التغيير من الامور الضرورية عند تطبيق أي تغيير، والنموذج عبارة عن "إعادة بناء مبسط للوضع الحقيقي الذي يقلل من مستوى التعقيد فيه ليستطيع المُخطِط ادراكه وبشكل كاف لتذليل المصاعب."[4] أما في إدارة التغيير فالنماذج "تصف وتبسط عملية التغيير للتمكن من فهمها وتطبيق مبادئها."[5] ويمكن عرض نماذج التغيير في مختلف المؤسسات، إضافة إلى النماذج الخاصة بمؤسسات التعليم العالي وفق ما يلي:

4-1- نماذج إدارة التغيير في المنظمات: هناك العديد من النماذج التي تصلح للتطبيق في مختلف المنظمات، ولعل أبرزها:

أ- **نموذج الباحث كيرت لوين Kurt Lewin:** يعد هذا النموذج الاشهر على الاطلاق، إذ تناوله العديد من الباحثين في كتاباتهم، كما تم الاعتماد عليه في تصميم العديد من النماذج اللاحقة، فحسب

[1] : Robert L. Ringel, op-cit, P2.

[2] : زيد منير عبودي، إدارة التغيير والتطوير، مرجع سابق، ص95

[3] : أنظر: هالة عبد المنعم أحمد سليمان، مرجع سابق، ص49.

[4]: قيس مجيد عبد الحسين علوش، **مفهوم واهمية النماذج**، أنظر: http://www.uobabylon.edu.iq، بتاريخ (01جوان 2015).

[5] : **Change management models**, www.change-management-coach.com, (15 Janvier 2015).

Stephen Weller "العدد الهائل من نماذج التغيير الموجودة، تعتمد إما جزئيا أو كليا على أعمال لوين (1947–1951)."[1] فقد حظي هذا النموذج "باهتمام كبير وقبول واسع، ويعتقد الكثيرون أن هذا النموذج والمراحل التي يحددها تساعد كثيرا على احداث التغيير بنجاح، إذا ما طبق النموذج ومراحله بصورة سليمة."[2] وقد اعتمد لوين في نموذجه على طريقة مجال القوى لشرح كيفية حدوث التغيير، إذ تقوم فكرة النموذج على أن "الفرد والجماعة والتنظيم يقعون في منتصف مجال القوى، حيث قد تكون هذه القوى داخلية أو خارجية، وقد تتمثل في عناصر مادية، ونفسية، واجتماعية، وسياسية، اقتصادية أو تكنولوجية."[3] وقد اعتبر أن حدوث التغيير يتوقف على عدم التوازن بين هذه القوى سواء الدافعة أو المضادة لجهود التغيير، "وعند قيام الإدارة العليا والمسؤولين عن التطوير بتحليل هاتين المجموعتين يتحدد مصير التغيير التنظيمي، فإذا كانت القوى الدافعة أقوى من تلك المضادة للتغيير اقتنعت الإدارة العليا والقائمون على التغيير بضرورته، أما إذا كانت القوى المضادة (أي قوى مقاومة التغيير) أقوى واجهت المنظمة عقبات عليها أن تعالجها من خلال استخدام طرق تقليل وتخفيف مقاومة التغيير."[4]

ويرى لوين في التغيير "ظاهرة تنظيمية تصاحب المنشأة استجابة لتحولات ومتطلبات البيئة، وقد شبهه بالتحول الكيميائي الذي يكون من الجامد إلى السائل ثم العودة إلى الجامد مرة أخرى لكن بشكل مغاير."[5] وذلك وفقا لما يلي:

- **إذابة أو إسالة الجليد (Unfreezing):** وتتم "بتزويد الأفراد بالمعلومات الكافية التي تسمح لهم بمعرفة الفرق بين سلوكهم المنتظر وسلوكهم الحالي."[6] وذلك قصد خلق الحاجة إلى التغيير وترك الممارسات القديمة، وتهدف هذه المرحلة كما يوضح (Fulmer) إلى "ايجاد الاستعداد والدافعية لدى الفرد للتغيير، وتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات جديدة عن طريق إلغاء أو استبعاد المعارف والمهارات والاتجاهات الحالية، بحيث ينشأ لدى الفرد نوع من الفراغ."[7] والذي سيتم ملأه لاحقا بالممارسات

[1] : Stephen Weller, op-cit, p77.

[2] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص280– 285.

[3] : هالة عبد المنعم أحمد سليمان، مرجع سابق، ص34.

[4] : أحمد ماهر، مرجع سابق، ص78، 79.

[5] : جمال بن زروق، مرجع سابق، ص410.

[6] : Don Hellriegel & John W Slocum, **Management des organisations**, Belgique, Boeck Bruxelles, 2006, 2eme edition, p601.

[7] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص280– 285.

الجديدة، وفي الأخير يدرك الأفراد سوء الاوضاع الحالية وجدوى التغيير المنوي احداثه، وهنا تذوب الممارسات القديمة، ويقل تمسك الأفراد بها.

- **التغيير (Changing):** وفي هذه المرحلة يبدأ الفرد في تعلم أساليب جديدة في العمل بعد اقتناعه بضرورة التغيير في المرحلة السابقة، ويحذر لوين (Lewin) "من التسرع في الاقدام على هذه المرحلة وتغيير الأمور والأشياء بسرعة غير معقولة، لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى بروز مقاومة لتغيير الوضع الحالي إذا لم يتم إلغاء الوضع الحالي وإلقائه بعيدا، أي إذابة الجليد بشكل سليم، ويصاحب هذه المرحلة الارتباك والتشويش، ومزيج من الشعور بالامل والقلق."[1] ويسعى القائمون على التغيير في هذه المرحلة إلى تحديد مايلي:[2]

- الأهداف أو الأشياء المطلوب تغييرها، وهي: الأفراد، الجماعات، هيكل التنظيم، والوظائف، وأساليب العمل والاجراءات.
- أدوات ووسائل التغيير مثل: التدريب، تكوين جماعات العمل، تكوين لجان إنتاج، المشاركة في الإدارة، الإدارة بالأهداف، تقليل العمالة، تفعيل الاتصالات الادارية.
- طرق قياس النجاح في تطبيق وسائل التغيير: تحسين الانتاجية والأداء، تحسين الرضا عن العمل.

- **إعادة التجميد (Refreezing):** وتهدف هذه المرحلة إلى "تثبيت التغيير واستقراره بمساعدة الأفراد على دمج الاتجاهات والافكار وانماط السلوك التي تعلموها في اساليب وطرق عملهم المعتادة، وتصبح الأساليب والطرق الجديدة سهلة ومرضية."[3] وتعد هذه المرحلة حسب بعض المؤلفين من أصعب المراحل إذ "تحتاج إلى وقت وصبر كبيرين من طرف الفاعلين داخل المنشأة جميعهم، كما تتطلب من الإدارة القيام بدور المراقبة والتقييم وتحديد مصادر المشاكل وإيجاد الحلول لها بالاعتماد على وسائل تساعد على إنجاحه مثل التسهيل والتفاوض والدعم والاتفاق أحيانا، أو الترهيب الصريح والضمني إن تطلب الأمر ذلك أحيانا أخرى."[4]

ب-نموذج هوس EDGAR HUSE: وهو مبني على النموذج السابق للوين، ويضم المراحل التالية:[5]

---

[1] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص280- 285.

[2] : أحمد ماهر، مرجع سابق، ص85.

[3] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص280- 285.

[4] : جمال بن زروق، مرجع سابق، ص411.

[5] : نيجل كينج ونيل أنرسون، **أنشطة الابتكار والتغيير دليل انتقادي للمنظمات**، ترجمة: حسن محمود حسني، السعودية، دار المريخ للنشر، 2004، ص261.

- **الاستكشاف:** يلتقي المسئولون عن المنظمة ومستشار إدارة التغيير لمناقشة الحاجة للتغيير... ويقوم المستشار باستنباط البيانات من الأعراض التي تظهرها المشاكل التي تحتاج إلى اهتمام.
- **الدخول:** يقترب مسئولو المنظمة والمستشار معا للاتفاق على التعاقد، ويتكون العقد السيكلوجي من التوقعات التي سوف يقدمها كل طرف للآخر قياسا لما يتوقع أن يحصل عليه منه.
- **التشخيص:** يقوم المستشار، مستندا على الخلفية التي لديه وتعليمه، بعملية تشخيص للمشاكل التنظيمية القائمة، ويحدد استراتيجية التدخل المخطط.
- **التخطيط:** توافق المنظمة على ما قدمه مستشار التغيير من سلسلة تفصيلية لأساليب التدخل وكيفية العمل، وكذلك الجدول الزمني المتوقع لعملية التغيير كما يذكر المصادر المرتقبة للمقاومة وأسبابها.
- **خطة العمل:** يبدأ التدخل طبقا لخطة عمل يتم الاتفاق عليها ويمكن أن تبدأ طرائق متعددة بشكل متزامن أو في حالة برامج تطوير المنظمة المعقدة، نجد أن هناك عددا من المشروعات متعددة المحاور تسير بشكل متوازي.
- **التثبيت والتقييم:** إن عملية تجميد النظام التي أشار إليها نموذج Lewin يطلق عليها اصطلاح التثبيت طبقا لنموذج Huse وعند هذه النقطة نجد أن الممارسات المطبقة حديثا والنظم وترميم مراحل العمل تصبح بمثابة روتين يستخدم بشكل يومي داخل المنظمة وعقب التثبيت يتم تقييم عملية التغيير وتقاس النتائج بشكل كمي.
- **انهاء العمل:** يقوم وسيط التغيير عن قصد بالانتقال إلى عمل آخر (منظمة أخرى) فإحدى قواعد العمل بالنسبة لمستشاري التغيير هو الدخول ثم الانغماس في العمل ثم الخروج من العمل وبالمقابل يبدأ العمل في مشروع مختلف تماما لتطوير المنظمة، ويكون ذلك في ذات المكان (نفس المنظمة).
- والملاحظ اعتماد هذا النموذج بشكل كبير على المستشار الذي لن يكون على اطلاع كاف على احوال المنظمة مقارنة بأفرادها.

ت-نموذج بيكهارد وهاريس Beckhard and Harris's Model: قدم المؤلفان بيكهارد وهاريس 1987، نموذجا يهتم بتحفيز التغيير Change=ABC > D حيث:

A= عدم الرضاء بالحالة المستقرة

B= المستقبل المرغوب فيه

C= مسار معين

D= تكاليف التغيير

واقترح بيكهارد وهاريس أن التغيير سيحدث عندما يكون هناك عدم رضاء بالحالة المستقرة، ويدرك الناس مستقبلا مرغوبا فيه ومسارا معينا لتحقيق هذا المستقبل، ويكون هناك نتائج أكثر من تكاليف التغيير. ويعد هذا طريقة محفّزة لإدارة التغيير. واقترح بيكهارد وهاريس أن التركيز على المستقبل بدلا من الحاضر يكون مفيدا للأساليب التالية:

- يحل التفاؤل محل التشاؤم.
- يجعل الناس قادرين على تخيّل دورهم، وتحسين إذعانهم.
- يقلل عدم التأكد، والشعور بعدم الأمان.
- يركز الانتباه بعيدا عن المشاكل، والأعراض لاعتبار ما يمكن أن يجعل التنظيم فعالا.[1]

ث-نموذج Burke & Litwin حول الأداء التنظيمي والتغيير: والذي تم إدخاله من طرف الباحثان في 1989 وتم تعديله سنة 1992، وقد كان الباحثان يهدفان إلى تطوير نموذج يشمل كل من (ماذا وكيف):[2] أي ما هي الأبعاد التنظيمية التي تشكل مفتاح نجاح التغيير، وكيف ينبغي أن ترتبط هذه الأبعاد سببيا لتحقيق أهداف التغيير. ويهتم النموذج بالثقافة التنظيمية والنظم المفتوحة باعتبار أن كل عنصر يؤثر في الآخر، ويتكون النموذج من 12 عنصرا، كل منها يمثل مهمة أو مفهوم هام في المنظمة، وهي:

- **البيئة الخارجية:** وهي أي حالة أو وضع خارجي يؤثر على أداء المنظمة (مثل الأسواق، الظروف المالية والسياسية العالمية).
- **المهمة والاستراتيجية:** وتتمثل في: ما الذي تعتقده الإدارة العليا، وإن كانت أعلنت بوضوح مهمة المنظمة واستراتيجيتها، وما الذي يعتقد الموظفون أنه الغرض الرئيسي للمنظمة. كيف تسعى المنظمة لتحقيق هذا الغرض في فترة زمنية طويلة (الاستراتيجية).
- **القيادة:** هي أن يقوم المدراء التنفيذيون بتوفير التوجيه التنظيمي والقيام بدور القدوة في السلوك لجميع العاملين.

[1] : ألان ويليامز وسالي ووداورد وبول دوبسون، **إدارة التغيير بنجاح**، ترجمة سرور علي ابراهيم سرور، دار المريخ، 2004، ص376-381.

[2] : Brandy Dyan Smith, op-cit, p 73-78.

- **الثقافة:** وهي مجموعة من القواعد العلنية والسرية، والقيم، والمبادئ الدائمة والتي تقود السلوك التنظيمي.
- **الهيكل:** وهو ترتيب الوظائف والناس في مجالات ومستويات المسؤولية والسلطة لاتخاذ القرارات والاتصالات، والعلاقات المحددة لضمان التنفيذ الفعال لمهمة المنظمة واستراتيجيتها.
- **الممارسات الادارية:** وهي ما يفعله المدراء في السياق العادي للأحداث لاستخدام الموارد البشرية والمادية في تصرفهم لتنفيذ استراتيجية المنظمة.
- **النظم:** وهي سياسات وآليات موحدة لتسهيل العمل، والتي تتضح أساسا في أنظمة المكافآت ونظم المعلومات الادارية، ونظم التحكم مثل تقييم الأداء، الأهداف وتطوير الميزانية، وتخصيص الموارد البشرية.
- **المناخ:** هو الانطباعات الجماعية الحالية، والتوقعات، والمشاعر لدى أفراد وحدات العمل، والتي تؤثر بدورها على علاقاتهم مع رؤسائهم، ومع بعضهم البعض، ومع الوحدات الأخرى.
- **متطلبات العمل والمهارات الفردية:** وهي السلوك المطلوب لفعالية العمل، بما في ذلك المهارات المحددة والمعرفة المطلوبة من الأفراد لإنجاز العمل الذي تم تعيينه لهم كمسؤولين مباشرين عنه.
- **الاحتياجات والقيم الفردية:** هي العوامل النفسية الخاصة التي توفر الرغبة والقيمة (الجدارة) لاتخاذ إجراءات وأفكار فردية.
- **التحفيز:** والذي يثير ميول السلوك للتحرك في اتجاه الأهداف، واتخاذ الاجراءات اللازمة، والاستمرار إلى غاية تحقيق الارتياح.
- **الأداء الفردي والتنظيمي:** هو نتيجة وكذلك مؤشر للجهد والانجاز (مثل الانتاجية، رضا العملاء، الارتياح، الجودة).

وقد بين الباحثان أن "العامل الأبرز الذي يستوجب حدوث التغيير هو البيئة الخارجية، إذ تتسبب في تغيير ثقافة المنظمة، مهمتها، قيادتها، واستراتيجيات العمل فيها، كما أن التغييرات في الابعاد الاثني عشر –كما حددها النموذج– تجلب سلسلة من التغييرات في الهيكل، العمليات، ونظم المؤسسة، وأن جميع العوامل مجتمعة تؤثر على مستوى دافعية الأفراد في المنظمة، والتي تؤثر بدورها على الأداء العام،

وعليه فإن الأبعاد الاثني عشر المفتاحية لنموذج التغيير تتفاعل وتؤثر على بعضها البعض، وفهم العلاقة والرابط بين هذه الركائز الداعمة هو مفتاح التغيير السهل والفعال."[1]

ج-نموذج المسار الحرج لبيير وآخرين 1990 Beer et al: ركز بيير وزملاءه في "التغيير على مستوى الوحدة أو التنظيم ووضعوا طريقة لإدارة التغيير أطلقوا عليها اسم المسار الحرج لإعادة تجديد المنشأة، يكون المسار الحرج عملية عامة يقودها المدير، والتي تنفذ ضبط المهمة على مستوى الوحدة عن طريق عمل ما يلي:[2]

- تجنيد طاقة التغيير لدى المراهنين في التنظيم عن طريق شمولهم في تشخيص المشاكل التي تعوق التنافسية.
- تطوير رؤية الضبط على حسب المهمة لكيفية تنظيم التنافسية، وإدارتها.
- تكوين إجماع بأن الرؤية الجديدة صحيحة، وكُفئَة لتعميمها، ومتماسكة لتحريك التغيير.
- نشر العزم على التغيير الجديد على كل أقسام الوحدة بطريقة تتجنب الإدراك أن البرنامج مدفوعا من القمة، وضمان الاتساق في نفس الوقت مع التغييرات التنظيمية الجارية بالفعل.
- توحيد التغييرات من خلال سياسات، ونظم، وهياكل نظامية والتي تؤسس العزم على التغيير الجديد.
- المراقبة المستمرة، وتحديد الاستراتيجيات في الاستجابة للمشاكل المتنبأ بها في عملية التغيير الجديد.

ح-نموذج ألان ويليامز وآخرون: ويقترحون أن الخطوات التي يحتاج المدير أن يتخذها لتسهيل التغيير هي:[3]

- جمع البيانات- مراقبة الأداء، إجراء البحث، وتوفير التغذية المرتجعة.
- تحليل البيانات – تمييز الأعراض عن الأسباب، والموافقة على الأهمية، وتعريف أهداف التغيير.
- تعريف الحل- تعريف الإجراءات التطويرية، وإعادة تصميم الوظائف، وتعديل سياسات الشركة، وتجنيد المهارات الجديدة.

[1] : Sidharth Thakur, **Explaining the Burke-Litwin Change Model**, 2010, www.brighthubpm.com, (12 Decembre 2014).

[2] : أنظر: ألان ويليامز وسالي ووداورد وبول دوبسون، مرجع سابق، ص376-377.

[3] : نفس المرجع، ص377-380.

- تخطيط المسار – الموافقة على المسئوليات، وتخصيص الميزانيات، وتحديد التوقيتات والعلامات المميزة، وتحديد تتابع الأنشطة.
- العمل، ومراقبة النجاح.

خ- **نموذج Ivancevich في إدارة التغيير:** يعتبر Ivancevich وزملاؤه أن إدارة التغيير عملية منظمة تتكون من عدد من الخطوات المترابطة بتسلسل منطقي، والمتمثلة في:[1]

- **قوى التغيير:** الداخلية والخارجية (أي دراستها وتحديدها).
- **الاعتراف بالحاجة للتغيير:** تستطيع ادارة المنظمة أن تعرف حاجتها للتغيير من خلال التقارير والاحصاءات والمعلومات التي تصلها من المصادر المختلفة، فمن خلال البيانات المالية والميزانيات وانخفاض الارباح، وانخفاض معدلات الأداء وهبوط المبيعات، وتدني معنويات العاملين وغيرها تستطيع الادارة أن تعرف قوة وكثافة قوى التغيير.
- **تشخيص المشكلة:** فالتشخيص يهدف إلى تعريف المشكلة وتحديدها، قبل تبني أي إجراء، وقد لا تكون المشكلة ظاهرة وواضحة للجميع، لذا فإن الخبرة وحسن التقدير والاجتهاد الصائب تعتبر أمورا حيوية في هذه الحالة... هذا ويمكن للمنظمة الاستعانة بوسيط تغيير (change Agent) من داخل المنظمة أو خارجها، للمساعدة في هذه المرحلة والمراحل اللاحقة، ويتم في هذه المرحلة تحديد العلاقة بين المنظمة ووسيط التغيير، ودوره في عملية التغيير، بصورة واضحة كما أنه يتم تقرير مدى مشاركة الأفراد العاملين في المنظمة في عملية التغيير.
- **تطوير بدائل واستراتيجيات/ أساليب التغيير:** تقوم الادارة و/أو وسيط التغيير بتقرير أي من استراتيجيات التغيير الأكثر احتمالا أن تحقق النتائج المرجوة، وهناك ثلاث استراتيجيات عامة للتغيير: تغيير البناء التنظيمي، تغيير الناس، تغيير التقنيات. إن الاستراتيجيات الثلاث مكملة لبعضها البعض ومترابطة.
- **تقرير المحددات/ الظروف المقيدة (Limitations):** يتوقف اختيار استراتيجية أو أسلوب التغيير على تشخيص المشكلة، ولكنه يتأثر كذلك ببعض المتغيرات والظروف الآنية السائدة في المنظمة ومنها مناخ القيادة، والتنظيم الرسمي، وثقافة المنظمة. فمن ناحية يعتبر دعم الادارة العليا وتحمسها للتغيير المقترح أمر ضروري لنجاح التغيير، ومن ناحية أخرى، يجب أن يتوافق التنظيم

[1]: حسين حريم، **إدارة المنظمات: منظور كلي**، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع، 2010، ص280- 285.

الرسمي مع التغيير المقترح، وتدخل في ذلك سياسات وفلسفة الإدارة العليا، وتصميم المنظمة، ونظام الرقابة، وأخيرا لا يمكن إغفال دور القيم والمعايير والقواعد السلوكية (ثقافة المنظمة).

- **مقاومة التغيير:** على الإدارة أن تدرك بأن مقاومة التغيير أمر طبيعي، ويتوجب عليها معرفة مسببات المقاومة ومعالجتها.
- **تنفيذ التغيير ومتابعته:** تتضمن هذه المرحلة عنصرين أو بعدين، وهما: التوقيت، والنطاق، أما **التوقيت** فيعني معرفة متى يتم احداث التغيير، وأما **النطاق** فيشير إلى معرفة مدى أو مقدار التغيير الذي يجب أن يتم.

د- **نموذج الباحث كوتر (Kotter) 1996:** وهو "من أكثر النماذج شهرة في التغيير التنظيمي، حيث تم الرجوع إليه في عدة دراسات حديثة (Herr 2006, Cramer 2002, Hedley 2002, Snow den 2002, Price 2001, Schmidt 2001, Brigham Sprague 2001, Dant 2000...)، ويصرح كوتر بأن نموذجه صالح لكل المنظمات وفي جميع البيئات."[1] ويقترح الباحث أن التغيير التنظيمي الناجح يتبع الخطوات الثماني الآتية:[2]

- **إيجاد شعور بالحاجة للتغيير:** وتتضمن رصد الحقائق التنافسية، والازمات الحالية، والازمات والفرص المحتملة.
- **ايجاد تحالف موجه للتغيير:** إن جهود التغيير التنظيمي تتطلب جماعة قوية في المنظمة لتوجيه التغيير، ويجب أن يعمل هذا التحالف بمثابة فريق عمل.
- **تطوير رؤية استراتيجية:** إن قائد التغيير الناجح لديه رؤية لتوجيه التغيير والاستراتيجيات لتحقيق هذه الرؤية.
- **ايصال رؤية التغيير:** إن قائد التغيير الناجح يستخدم كل وسيلة ممكنة لتوصيل الرؤية الجديدة واستراتيجيات تحقيقها.
- **تمكين العمل ذي القاعدة العريضة:** تتطلب جهود التغيير إزالة المعوقات، وتغيير العمليات والهياكل التي تعيق التغيير، وتشجيع الطرق غير التقليدية لإنجاز التغيير.
- **تحقيق مكاسب على المدى القصير:** من الضروري التخطيط لتحسينات ملموسة، وتحقيق التحسين، ومكافأة أولئك الذين يسهمون بشكل فعال.

[1] : Jared N. Tippets,op-cit, p11.

[2] : حسين حريم، إدارة المنظمات: منظور كلي، مرجع سابق، ص280- 285.

- **تكريس المكاسب وتحقيق مزيد من التغيير:** ومع تزايد قوة الدفع، تستخدم المكاسب لتحقيق مكاسب اضافية ومزيد من المشاركين الذين يستطيعون تجديد وتفعيل التغيير بصورة أكبر.
- **ترسيخ مناهج جديدة في ثقافة المنظمة:** إن قيادة التغيير الناجحة توضح بعناية الارتباط بين السلوكيات الجديدة ونجاح المنظمة، وتسعى لاتخاذ الاجراءات التي تضمن استمرار جهود التغيير، وليست مرهونة ببقاء فرد معين، حتى وإن كان القائد.

وقد حضي هذا النموذج باهتمام واسع، حتى في مؤسسات التعليم العالي، إذ يرى آن.ف لوكاس، "أن نموذج John P.Kotter (1996) هو أنسب نموذج لتطبيق التغييرات في الجامعة... والذي طبقته جامعة فيرلي ديكنسون Fairleigh Dickenson University في مشروع امتد لثمانية أعوام في قسم الادارة والتسويق، وهي جامعة خاصة."[1]

ذ- **نموذج Brewer (1995):** وقد وصف في نموذجه سلسلة المراحل المعتمدة لإدارة التغيير مع استراتيجيات تنظيم العمل ضد قوى مقاومة التغيير داخل المنظمة، حيث حدد ثلاثة مناهج لإدارة التغيير: المنهج العقلاني، المنهج الاستراتيجي، ومنهج العمل الموجه:[2]

- **المنهج العقلاني:** ينظر إلى المنظمة أو مكان العمل أثناء التغيير كنظام يكون فيه التغيير بالتركيز على المدخلات الرئيسية كالتطوير التنظيمي ومشاركة الموظفين، وتستخدم هذه المدخلات لإدارة التغيير وفق نهج مخطط ومنظم.
- **المنهج الاستراتيجي:** ينظر إلى التغيير كأداة للإدارة الاستراتيجية ويركز أكثر على قضايا الهيكل التنظيمي وينظر إلى إدارة التغيير كتطبيق إجراءات تساهم في التحكم بالبيئة الخارجية للمنظمة أو مكان العمل.
- **منهج العمل الموجه:** يتضمن مفاهيم كالقيادة التحولية، التحول التنظيمي، قضايا الثقافة والبيئة كما تعتبر التغيير تفاوض جماعي واقعي مع درجة معينة من المشاركة (لا تعكس الاجماع) بين أعضاء المجموعة.

ر- **نموذج Zeffane (1996):** ويتضمن إطارين مفاهيميين، يتضمن الاطار الأول أقسام التغيير، والتي تتضمن:[3] الإعداد للتغيير، المنظمة التي سيحدث فيها التغيير، والمدير الذي سيُحدث التغيير، وفريق

[1] : أنظر: آن ف لوكاس، مرجع سابق، ص90.

[2] : Stephen Weller, op-cit, p78, 79.

[3] : Ibid, p79.

الموظفين الذين سيختبرون التغيير، والنتائج التي من المتوقع أن يحققها التغيير، أما الاطار المفاهيمي الثاني فقد صمم لإعلام إداريي التغيير بأي قسم من هذه الأقسام، فضلا عن الثقافة، الافتراضات، والذهنيات المنتمية لعملية التغيير، ويحاكي هذا النموذج نموذج لوين حول تحليل قوى المجال في فهم القوى التي تؤثر على التغيير والسماح لهم بدراستها واتخاذ اجراءات فيما يخصها.

ز- نموذج برنت روبن (Brent Ruben): ويشمل الخطوات التالية:[1]

- **الاهتمام:** ويتضمن أخذ اهتمام جميع الأعضاء في المؤسسة بطريقة تحترم ثقافة وقيم البيئة المؤسسية بغية تحديد التحديات والمشاكل المطروحة، "نداء الاستيقاظ" للتغيير المؤسسي وللأهداف التي تعكس الاهتمام بالحاجة إلى التغيير.
- **الانخراط:** يعرف في هذا النموذج على أنه جذب أصحاب المصلحة الرئيسيين إلى عملية التغيير وخلق الاحساس المشترك بالتحدي أو المشكلة وبدء الحوار لإيجاد الحلول الممكنة.
- **الحل:** ويتضمن بناء الالتزام لمواجهة المشكلة كما تم تعريفها وبعدها تحديد الخطوات أو الأعمال بوضوح والتي تكون ضرورية للتوصل إلى حل، ويتضمن هذا تأمين دعم الأفراد والدوائر الانتخابية النافذين وشراء المواد اللازمة.
- **العمل:** غالبا ما يكون العمل بمثابة تحد كبير ضمن نطاق الأكاديمية حيث تكون مرحلة التخطيط –من مناقشة ومداولات ومفاوضات وصقل الأفكار– مهيمنة على العملية، والعمل ضروري، ويجب أن يتضمن جدولا زمنيا يحدد بدوره موعد تحديد النتائج المطلوبة وبذلك بدأ الأعمال المحددة.
- **التكامل:** ويتكون من تثبيت النتائج الخاصة بجهود التغيير بحيث تصبح جزءا اعتياديا من ثقافة المؤسسة وتتضمن هذه المرحلة أيضا العرفان لما تم تحقيقه ومكافأته، وتطوير الآليات لتعزيز العمليات والبنى الهيكلية والآليات الجديدة والتي تدعم نتائج جهود التغيير.

س- نموذج Cummings and Worley (1997): والذي يظهر خمسة خطوات لإدارة التغيير، والمتمثلة في:[2]

- خلق الاستعداد للتغيير.
- خلق رؤية مستقبلية.
- تطوير دعم الادارة العليا.

[1] : وليام بالدوين، مرجع سابق، ص21، 22.

[2] : Stephen Weller, op-cit, p79.

- إدارة تحولات التغيير.
- المحافظة على دافعية التغيير.

فمثل هذا النموذج يفصل إدارة التغيير في خطوات محددة ويمكن تحقيقها، ولها موضوع مشترك لضمان المشاركة في العملية من طرف الموظفين المتأثرين، وهذا النهج يتوافق مع منهج لوين فيما يتعلق بمراحل إذابة الجليد، التغيير، وإعادة التجميد أثناء عملية التغيير، ويركز هذا النموذج بقوة على خلق مناخ من الاستعداد للتغيير بواسطة الاجراءات الادارية التي تهدف بدورها إلى الحد من القوى المقاومة في المنظمة وفي نفس الوقت دعم القوى الدافعة للتغيير.

ش- نموذج Victor and Franckeiss (2002): ويرى الباحثان أن هناك عدد قليل من النماذج أو الأساليب التي يمكن أن توفر للمنظمة منهج قوي ومتكامل وعملي لتمكينها من فهم ديناميكية عملية التغيير ومن ثم قيادة التغيير التنظيمي بشكل استباقي. وقد ضم منهجهما لإدارة التغيير خمسة أبعاد للتغيير، هي: التوجه، الوصف، التحديد (التعريف)، التقديم، والتطوير، فالنموذج يركز أولا على الدور الذي تلعبه الإدارة في عملية التغيير، لكن كما هو الحال لدى لوين كان التركيز على إجراء مقاربة مفصلة لإدارة التغيير التي تأخذ بعين الاعتبار طبيعة التنظيم قبل، أثناء، وما بعد التغيير، وهو منهج يصفه الباحثان بأنه دوري أو بأنه يسمح للمنظمة بالانخراط في هذا المنهج الذي يخلق استراتيجيات التمكين، كما يشير الباحثان بأنه كي تكون أي عملية تغيير فعالة فإن ذلك يتطلب إدارة الأفراد، إذ يصفان منهجاً يعتمد على الموارد، إدارة الأداء، توفير المكافآت، والتواصل الفعال، باعتبارها مفاتيح إشراك الموظفين، وبعبارة أخرى أيّدا فكرة أن التغيير هو من مسؤولية الإدارة، إلا أنهما دعيا أيضا إلى العمليات التي تعتمد على الأفكار التي تزيد من مشاركة الأفراد أو كما وصفاها بالتمكين.[1]

ص- نموذج ADKAR (2003): (build Awareness-create Desire-developKnowledge-foste Ability-Reinforce change**)** والذي اقترح من طرف Jeff Hiatt والذي يركز على خمس إجراءات ونتائج ضرورية لتحقيق التغيير الفردي والتنظيمي، إذ أجرى Hiatt وفريق بحثه دراسة ضمت 900 مؤسسة للخروج بهذا النموذج، وقد تم التركيز على فكرة أن نجاح التغيير في المنظمة مرهون بنجاح كل فرد في المنظمة في إحداثه من خلال قابليته للتحول، ويتألف النموذج من خمس خطوات، وهي:

[1] : Stephen Weller, op-cit, p80.

- **الوعي بالحاجة إلى التغيير:** وتركز هذه الخطوة على ضرورة فهم الداعي إلى التغيير (لماذا) وذلك من خلال التواصل المخطط له.
- **الرغبة في المشاركة ودعم التغيير:** وذلك من خلال التحفيز.
- **معرفة كيفية التغيير وما الذي يشبه هذا التغيير:** ويتم توفير المعرفة للفرد حول التغيير من خلال سلسلة من الدورات التدريبية والتعلم، إذ يكون التركيز على معرفة كيفية التغيير، وكيف يكون الأداء حال تنفيذ التغيير.
- **القدرة على تنفيذ التغيير وفق قاعدة يوما بعد يوم:** تنفيذ التغيير بما في ذلك تغيير السلوك يستغرق بعض الوقت ويحتاج إلى الممارسة والتدريب والتغذية العكسية.
- **الدعم للحفاظ على التغيير:** وذلك للتأكد من تثبيت التغيير وعدم العودة إلى الممارسات القديمة، وذلك عن طريق التغذية العكسية الايجابية، المكافآت، التقدير، قياس الأداء، الاجراءات التصحيحية.[1]

ض- النموذج الثلاثي للتغيير: يفترض هذا النموذج أن هناك ثلاث محاور للتغيير تحدد حركة الأحداث وأنواع التغيير ووفقا لهذا النموذج توجد ثلاث مهام رئيسية يجب التركيز عليها في عملية التغيير، هي:[2]

- **تحديد أنواع التحركات الثلاث:** هي تحرك المنظمة ككل في بيئتها، وتحرك أجزاء المنظمة في علاقتها بغيرها من الأجزاء، والصراع من أجل القوة والسلطة.
- **انعكاس هذه التحركات:** تعكس هذه التحركات ثلاث أشكال للتغيير: تغيرات في الهوية أي تغيير العلاقات بين المنظمة وبيئتها الخارجية، تغييرات تنسيقية تتعلق بالتغييرات الداخلية، وتغيير أبعاد القوة والتحكم ذات البعد السياسي بالمنظمة.
- **الأدوار الناتجة عن التغيير:** يوجد ثلاث أدوار تعكس ثلاثة مهام بالنسبة للتغيير وهذه الأدوار هي: دور يتعلق بعلاقة المنظمة بالبيئة الخارجية، ودور يتعلق بالتغيير الداخلي للمنظمة أثناء تنفيذ الاستراتيجية ودور يتعلق بمن يشملهم التغيير.

ط- نموذج Self and all(2007): والذي يشيرإلى أن المتغير في إطار عملية التغيير التنظيمي يمكن تصنيفه على النحو الذي يضم ثلاث عوامل: المحتوى، العملية، والسياق، إذ يشير إلى أنه يمكن فهم

[1] : Srinath Ramakri Shnan, **Change Management Models**, 2014, www.Scrumalliance.org, (2 Janvier 2015)

[2] : محمد صبري حافظ محمود والسيد محمود البحيري، **اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية**، مصر، مكتبة عالم الكتب، 2009، ص 258-260.

التغيير التنظيمي في هذا الاطار إذا تم التركيز على القضايا التالية: "ما" الذي يقترح أن يحدث في إطار مبادرة التغيير (المحتوى)، "كيف" الذي يقترح تغييره (العملية)، "سياق" التغيير أو ما إذا كان الدافع وراء التغيير داخليا أو خارجيا، هذا المنهج لإدارة التغيير يتفق مع ما نادى به لوين فيما يتعلق بالاستعداد للتغيير داخل المنظمة، والحاجة إلى النظر في محتوى ما سيتم تغييره أو كيف سيتم مواجهة مقاومة التغيير ومن ثم طبيعة المنظمة في مرحلة ما بعد التغيير.[1]

ظ- **نموذج O'shea.M cauliffe and Wyness** (2007): وقد ناديا إلى مفهوم الجمع بين أفضل عناصر التغيير من نماذج مختلفة لتطوير النموذج الأنسب لإدارة التغيير للمنظمة، وشمل إطار التغيير هنا ثلاثة مميزات:[2]

- يجب أن يكون النموذج المختار مفهوم ومريح لأولئك الذين يسعون للشروع في التغيير.
- النموذج المختار يجب أن يتماشى مع ثقافة وسلوك المنظمة التي سوف تحدث التغيير.
- هذا النموذج يجب أن يكون شامل لفهم وإدارة حتى الميزات الأكثر تعقيدا للمنظمة التي تمر بالتغيير، وبعبارة أخرى استراتيجية التغيير تحتاج إلى العمل في وسط تكون فيه مفهومة من الموظفين، تتماشى مع ثقافة المكان، وقوية كفاية للتعامل مع تعقيد التغيير التنظيمي.

ويتماشى هذا المنهج في إدارة التغيير مع أعمال لوين فيما يخص التركيز على معالجة مختلف القوى التي تؤثر سلبا أو ايجابا على التغيير.

ع- **ويقدم أحمد ماهر نموذجا عاما**، وذلك بعد إدخال بعض الاضافات من المدارس والنظريات الأخرى، وهو يعتبر نموذجا عاما ليس فقط لأنه يعم ويشمل العديد من المدارس والنظريات، بل وأيضا لأنه يمثل خطوات عملية في التغيير، ويمكن استخدامها كمراحل أو خطوات لتنفيذ وإدارة عملية التغيير، وفيما يلي هذه الخطوات:[3]

- الاتفاق على ضرورة التغيير: وهنا يتم التوصل إلى مايلي:
  - الإحساس بوجود أمر ما غيرمريح بالمنظمة.
  - التعرف بشكل عام على وجود مشكلة.
  - تحديد من سيطوله التغيير: الأفراد، الجماعات، الإدارات، المنظمة.

[1] : Stephen Weller, op-cit, p 81.

[2] : Ibid, p 80.

[3] : أحمد ماهر، مرجع سابق، ص86-89.

- تحديد من سيكون مسؤول عن التغيير.
- الإتفاق على خارطة الطريق: الخطوات التي سيمر بها التغيير، الموارد والتكلفة، طريقة مشاركة أطراف المنظمة، النتائج المتوقعة، الجدول الزمني للتنفيذ.

- تشخيص المشاكل: يمكن استخدام نموذج النظام المفتوح للتوصل لفهم وتشخيص كامل للموقف ويمر النظام المفتوح بالخطوات والجوانب التالية:

- البيئة الخارجية: وهنا يتم تحليل كافة التهديدات أو الفرص في البيئة الخارجية، وهي تشمل الجوانب السياسية والاجتماعية والمنافسة والاقتصادية وغيرها للتعرف كيف يمكن أن تؤثر هذه الجوانب على سير وحركة المشكلة.
- المدخلات: وهنا يتم تحليل معلومات عن الخامات والمواد والموردين والطاقة والعاملين والمديرين، وغيرها من العناصر الداخلة والمؤثرة في العمل ومشاكله.
- عمليات التحويل: وهي تمثل تحليل للعلاقات الاجتماعية، والعلاقات بين الوحدات، ونظم الانتاج، والتكنولوجيا، وهيكل التنظيم، واجراءات العمل، وكل ما يمكنه أن يحول المدخلات إلى مخرجات.
- المخرجات: ويمتد التحليل إلى كيف أن مخرجات النظام بمشاكله يمكنها أن تؤثر على مشاكل جديدة في كل من المدخلات والعمليات.
- التغذية العكسية.

- التخطيط للتغيير والتنفيذ: يتم وضع خطة تشمل الأهداف والنتائج المطلوب تحقيقها، مع ترجمة هذه الأهداف إلى أنشطة وخطوات تنفيذية، ووضع كل ذلك في خطط وجداول زمنية، وأيضا وضع ميزانيات تحدد الموارد التي ستنفق في تحقيق التغيير، ويلي ذلك تهيئة المنظمة للتنفيذ بتوفير دعم الإدارة العليا، ودعم من الموارد المالية والإدارية والأنظمة التي تيسر عملية التنفيذ.
- التقييم والترسيخ: لكي تنجح خطط التغيير تحتاج إلى متابعة ورقابة، وهو ما يحتاج إلى جهود كبيرة في قياس ما تم تنفيذه ومقارنته بالخطة، وتحديد انحرافات التنفيذ واتخاذ اجراءات التصحيح اللازمة، ويحتاج الأمر أيضا إلى ترسيخ التجربة وهو ما يعني التأكد من أن تجربة التغيير قد أصبحت جزءا من كيان وممارسات المنظمة، وأن العاملين متقبلون للتغيير كجزء من العمل داخل المنظمة.

4-2- نماذج إدارة التغيير في التعليم العالي: إضافة إلى النماذج السابقة ظهرت نماذج تهتم بمؤسسات التعليم العالي -على وجه الخصوص- وكيفية إحداث التغيير فيها، ومن بينها:

أ- **نموذج** Edgar Schein **لتغيير الثقافة التنظيمية في التعليم العالي:** يقدم المنظر التنظيمي Edgar Schein احد اهم النماذج للتحري الثقافي في مؤسسات التعليم العالي، وذلك بتحديد ثلاثة مستويات للثقافة التنظيمية يجب مراعاتها عند إحداث التغيير، وهي: الرواسخ، القيم والمعتقدات، الافتراضات الاساسية:[1]

المستوى الاول الرواسخ: هي أنماط سلوكية واضحة ونتاج سلوكات، تتضمن اللغة، المصطلحات، البرامج، والسياسات، إذ أن هذه العناصر ملموسة وعميقة، وغالبا ما تتركز استراتيجيات التغيير على تغيير هذه الرواسخ، مثل تغيير السياسات أو تغيير نظم التشغيل، ومع ذلك فإن الرواسخ هي رموز لمستوى أعمق من القيم والمعتقدات التي تكمن وراءها، إذ أنه إذا ما تم تغيير الرواسخ دون التوصل أيضا إلى القيم والمعتقدات التي تعطيها معنى، فإنه من غير المرجح دوام التغيير.

المستوى الثاني القيم والمعتقدات: ويدور حول كيفية تواصل الافراد، شرح، ترشيد وتبرير ما يقولونه ويفعلونه كمجتمع –كيفية اعطائهم معنى للمستوى الاول من الثقافة– ويشمل هذا المستوى أيضا عناصر مثل الفلسفات، الايديولوجيات، والرموز الاخلاقية، والمواقف التي تساعد الفرد على الفهم، ويعترف شين أن القيم التي يتبعها الناس ليست دائما القيم التي يتعاملون بها في حياتهم اليومية، والتي تسمى القيم تحت الاستخدام، والتي توجه السلوك اليومي، في حين أن القيم التي تتبناها هي رمزية... في ظل ظروف عدم اليقين أو التهديد، مثل التي تحدث في أوقات التغيير –بما في ذلك اصلاح التعليم العالي– فالافراد يميلون اكثر لاستخدام نظم القيم الخفية والتي لا تتماشى مع القيم الموضوعة.

المستوى الثالث الافتراضات الاساسية: المستوى النهائي لنموذج شين ينطوي على الافتراضات الاساسية، وهي المعتقدات الضمنية التي يتم استخدامها لتوجيه السلوك دون تفكير وتمثل أعمق مستوى من الثقافة، فالتغيير أكثر عرضة للدوام في حال انعكس على الافتراضات الاساسية المستخدمة فعليا لتوجيه السلوك...

ب-**نموذج Burton Clark للتغيير**: والذي درس ثلاثة كليات تواجه التغيير ليقوم بوصف هذه العملية في كتابه سنة 1992، ومن خلال هذه الدراسة اقترح خمسة عناصر تساعد على التأثير في التغيير التنظيمي بالتعليم العالي:[2]

- جوهر الأفراد، إذ من المهم كسب هيئة التدريس في التغييرات المقترحة،
- جوهر البرنامج، والذي ينص على أنه يجب أن يكون هناك تغييرات وممارسات مرئية تطبق لتضمن شفافية التغييرات المقترحة،

[1] : Susan M. Awbry, op-cit, p6, 7.

[2] : Jared N. Tippets,op-cit, p 21, 22.

- القاعدة الاجتماعية، فمن دون دعم الخريجين والمكونات الأخرى من الصعب تنفيذ التغيير في الجامعة،
- الثقافة الفرعية للطلبة،
- الايديولوجية فالتغييرات حسبه يجب أن تصبح راسخة في فكر المنظمة.

ث- **نموذج ليندا ستيل** Linda Steele: والذي يستهدف مؤسسات التعليم العالي، "ويفترض هذا النموذج أن التغيير والصراع يمكن في معظم الأحيان أن يحدثا في نفس الوقت (متلازمين)، في هذا النموذج بالخصوص، الأفراد المعنيين يجب أن يتعاملوا مع عملية التغيير وفي نفس الوقت أن يديروا ويتعاملوا مع الصراع المصاحب لعملية التغيير، والقيادة تلعب دورا كبيرا في هذا النموذج والاتصال هو المفتاح الرئيسي أثناء هذه العملية، وهناك خمسة عناصر رئيسية في هذا النموذج، هي: التغيير، الصراع، العوامل التي يؤثر عليها داخل المنظمات، الادارة، والقيادة، وتؤثر العوامل الايجابية والسلبية على التغيير والصراع: فالعوامل الايجابية هي حل المشاكل الاجتماعية، التعاون، التوجيه والمناخ الايجابي، والعوامل السلبية هي المنافسة، الاختلاف والمناخ السلبي."[1]

ج- **نموذج David Nicol and Steve Draper:** ويركز هذا النموذج على الاتصال والاقناع والتنسيق عبر المؤسسة بأكملها والتي تستفيد من امتلاكها لأساس مفاهيمي وهيكلي... فالمشروع يجب أن يحدد ويحلل مجال المشكلة، يصيغ طموح عميق وجدير بالاهتمام ويطور مجموعة من المبادئ التعليمية التي تدعمها البحوث... ويمكن تلخيص ذلك وفق مايلي:[2]

- تركيز المشروع على مجال مشكلة معترف بها على نطاق واسع.
- ضمان وجود تطلع تعليمي طويل المدى ومجدي، والذي يكون أعظم بكثير من أهداف المشروع نفسه والذي يرتبط مع الاستراتيجية.
- تطوير مجموعة من المبادئ الموجهة للممارسة البسيطة مبنية على البحث المحدد.
- دعم الاكاديمية في تنفيذ المبادئ في سياق منضبط وخاص باستخدام منهجية الشد والارخاء.
- ربط تمويل المشاريع بالمبادئ في إعادة التصميم.
- بناء قاعدة أدلة مقنعة لدعم نشر الابتكارات ونجاحاتها لمجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة.
- مضاعفة الالتزام المؤسسي من خلال نشر التنسيق الداخلي والخارجي.

---

[1] : Linda Steele, op-cit, P11, 12.

[2] : David Nicol and Steve Draper, **A blueprint for transformational organisational change in higher education**: REAP as a case study,UK, HEA book, 2009, p12.

5- مراحل إدارة التغيير:

هناك عدة مراحل لإدارة التغيير يمكن استنباطها من أهم النماذج والأدبيات عن الموضوع، أبرزها:

5-1- الدراسة التشخيصية: تنطلق عملية التغيير التنظيمي -حسب المعتصم ودية- من ثلاثة محاور هي "الانسان ثم نظم العمل ثم معدات وتسهيلات العمل، ومن ثم فإن الدراسة التشخيصية التي تهدف إلى التطوير التنظيمي لا بد أن تتعرف على هذه المحاور الثلاثة."[1] وذلك بالاستناد إلى تحليل الظروف المحيطة "فعادة ما يسبق التغيير التنظيمي تحليل الظروف الداخلية والخارجية من خلال تحليل SWOT (الفرص، المخاطر، نقاط القوة، ونقاط الضعف) وذلك للمساعدة في تحليل العوامل التي تجعل التغيير لا مفر منه مقابل الوقاية منه، والطاقات التي يمكن أن تعمل على تعزيز أو عرقلة التغيير."[2] إذ تقوم الجهة المسؤولة عن إدارة التغيير بتحليل كل من:[3]

- **الاتجاهات العالمية** في المجالات الاقتصادية والاجتماعية التي تصب فيما يمكن تسميته بإعادة الصياغة أو الهندسة على كافة المستويات والمحاور.
- **الاتجاهات التربوية المعاصرة،** ومن أهمها: ازدياد استقلالية المؤسسات التعليمية، وتعاظم الاتجاه نحو محاسبة تلك المؤسسات، والتركيز على التعلم الذاتي مدى الحياة، بالاضافة إلى التغيّرات في هياكل الوظائف التعليمية وتوصيفها.

ليتم التوصل في النهاية إلى إدراك الحاجة للتغيير، والتي تكون "بتحديد الفجوة التي تفصل بين موقع المنظمة الآن وبين ما تريد أن تحققه أو بين توقعات وطموحات المنظمة وموقعها الحالي."[4]

5-2- التخطيط للتغيير: بعد الاقتناع بالحاجة إلى التغيير يتم في هذه المرحلة إعداد خطة متكاملة ومترابطة للقيام به، والتي تهدف إلى توجيه الأفراد نحو كيفية تطبيق هذا التغيير والنتائج المتوقعة منه، "والخطة الاستراتيجية يتم انجازها من طرف الجامعة بعد موافقة مختلف المعنيين في الأسرة الجامعية، ويجب أيضا المصادقة عليها من طرف السلطات الحكومية، وأيضا من طرف ممثلين من المجتمع المدني، لتكون مقبولة من طرف جميع مقومات المحيط السوسيوسياسي، وتمول من طرف الدولة،

[1] : المعتصم بالله الجوارنة ودية محمد وصوص، مرجع سابق، ص68-71.

[2] : Jeroen Huisman & Attila Pausits, Op-cit, p57.

[3] : هالة عبد المنعم أحمد سليمان، مرجع سابق، ص43.

[4] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص79،80.

الجماعات المحلية، الجمعيات... وغيرها، وفي النهاية يجب أن تعرض على الناشطين الاقتصاديين وأصحاب رؤوس الأموال الدوليين."[1] ويجب مراعاة النقاط التالية عند التخطيط:

- اختيار الفريق المسؤول عن عملية التغيير.
- تحديد أهداف عملية التغيير.
- تحديد مجالات التغيير.
- اختيار الأسلوب المناسب لإحداث التغيير.
- وضع موازنة تقديرية لعملية التغيير.
- اختيار التوقيت المناسب لعملية التغيير.[2]
- الاطلاع على التجارب السابقة: فالبحوث عن التغيير التنظيمي توضح أن مهمة المنظمات، تاريخها، وقيمها مهمة لتسهيل عملية التغيير، ففهم تاريخ المؤسسة هو جزء من تطوير استراتيجية تغيير فعالة في ظل ادراك مبادرات التغيير السابقة، سياسات الجامعة، والقيادة السابقة.[3]
- تحديد المساهمين الكبار من الادارة العليا والاستفادة من دعمهم.[4]
- تحديد سرعة التغيير.[5]
- إعداد معايير وإختيار أدوات التقييم.[6]

ويساهم التخطيط السليم في "التقليل من احتمالات الفشل ويساعد في منع العواقب الغير مرغوب فيها مثل انخفاض معنويات الموظفين."[7] لذا وجب الاهتمام جيدا بهذه المرحلة قبل الشروع في التنفيذ.

5-3- تنفيذ خطة التغيير: بعد الانتهاء من اعداد خطة التغيير يتم المرور الى مرحلة تنفيذه، حيث يتم في هذه المرحلة "شرح خطة التغيير للعاملين الذين سينفذونها، ثم تجربة جزء منها على نطاق ضيق قبل تعميم التغيير، ثم تنفيذ التغيير أو إحداث التغيير على نطاق أوسع وعلى مراحل، ثم تثبيت التغيير الذي

---

[1] : Association des universités Africaines, **Guide de formation du LMD**, Ghana, Imprimé Accra, Septembre 2008, p89.

[2] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص80،79.

[3] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p4-9.

[4] : محمد بن يوسف النمران العطيات، مرجع سابق، ص123-125.

[5] : موري م دالزيل وستيفن س سكوتوفر، ترجمة محمد وحيد المنطاوي، **أساليب التغيير أداة عملية لتطبيق التغيير في المنظمات**، مصر، مؤسسة رؤية، ط1، 2008، ص180.

[6] : REESAO, op-cit, p90.

[7] : Pauline Ash Ray Cypress, op-cit, p02.

تم إدخاله."[1] وحسب *بريدجز* يتم المرور بما يعرف بالمنطقة المحايدة "أي عندما لا تزال الأشياء محاطة بالغموض ولم يدرك الناس حقيقة مشاعرهم إزاء التخلي عن القديم وقبول الجديد... فالانتقال له ثلاثة مراحل: مرحلة البدء بالتخلي عن القديم تتبعها مرحلة المنطقة المحايدة (أي ما بين القديم والجديد) ثم الانتهاء إلى بداية جديدة (أي مبادرة التغيير)."[2] وعليه ينبغي في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- تحديد الأدوار والمسؤوليات المتعلقة بتنفيذ أعمال التغيير المستهدفة.
- تهيئة المناخ الملائم لتطبيق استراتيجية التغيير.
- تحديد قنوات واضحة للاتصال الفعال في كل الاتجاهات داخل المنظمة للتعرف على النتائج والوقوف على العقبات التي قد تعترض عملية تنفيذ التغيير المستهدف. [3]
- التمهيد للانتقال التدريجي من مرحلة الإعداد إلى التطبيق.[4]
- البدء في التغيير بالأماكن المتوقع أن يحقق بها نجاح أكبر ونتائج إيجابية سريعة.[5]
- المشاركة والتنسيق بين ذوي المصلحة.
- التدريب وتنمية المهارات، وهو عبارة عن إدخال تغييرات في مفهوم أو مواقف أو معلومات أو مهارات أو سلوك الموارد البشرية و/أو تغييرات في النظم والتنظيمات و/أو إدخال تغييرات في معدات وتسهيلات العمل.[6]

5-4- المتابعة والتقييم: ويتم في هذه المرحلة المقارنة بين النتائج والأهداف وذلك "بوجود معلومات دقيقة وسريعة عن نتائج تنفيذ التغيير، ومدى قرب أو بعد التنفيذ عن الخطة الموضوعة، وإذا وجد إنحراف ينبغي أن تتخذ القرارات المناسبة لتصحيحه في الوقت المناسب."[7] كما يجب "التأكد من الجدول الزمني الذي تم تحديده في الخطة، حيث أنه من الممكن في هذه المرحلة الرجوع إلى المراحل السابقة وإعادة أو تصحيح الخطط وتقييمها بناء على المستجدات التي قد تطرأ."[8] **ومن المهم مراعاة مايلي:**

- قياس رأي القيادات والأجهزة الادارية في النظام على شكل استبيان سنوي.

---

[1] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص56-60.

[2] : آن ف لوكاس، مرجع سابق، ص126، 127.

[3] : بلال خلف السكارنه، مرجع سابق، ص79،80.

[4] : دانا جاينس روبنسون وجيمس روبنسون، مرجع سابق، ص24، 25.

[5] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص52-55.

[6] : خضر مصباح اسماعيل الطيطي، مرجع سابق، ص115-118.

[7] : محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص56-60.

[8] : خضر مصباح اسماعيل الطيطي، مرجع سابق، ص115-118.

- اقتراحات وشكاوي الأفراد والمتعلقة بالتغييرات.
- مراجعة مقاييس الأداء لفاعلية التغيير وتنفيذه من خلال:
  - عدد حالات التغيير.
  - عدد الشكاوى والمقترحات.
  - حجم المشاركة.
  - عدد العمليات التي تم انجازها بشكل كلي.[1]

وهناك حالتين للتقييم هنا، إذ يمكن للمؤسسة في الحالة الأولى القيام بالتقييم بنفسها ووفق طاقمها وامكانياتها، كما يمكنها في الحالة الثانية الاستعانة بمؤسسة خارجية متخصصة في التقييم، إذ عادة ما تفضل بعض المؤسسات التعليمية الاستعانة بجهة خارجية في هذه المرحلة لمساعدتها، وهي المنظمات الوسيطة حسب Adrianna Kezar "هذه المنظمات قادرة على تخصيص جزء كبير من مجهوداتها للتغيير كأولوية، فعادة الجامعة وحدها قد لا تكون قادرة على القيام بذلك، إذ لديها أولويات متعددة، وعادة لا يمكنها توفير القيادة اللازمة لتوسيع نطاق متابعة التغيير، وبالتالي يمكن الحصول على دعم منظمة خارجية تكرس نفسها للتأكد من أن الاصلاح يتحرك نحو الأمام."[2] والتي تكون أكثر موضوعية في التقييم.

6- معوقات إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي: يواجه تطبيق المراحل السابقة العديد من المعوقات، يمكن تصنيفها ضمن معوقات: تنظيمية، سلوكية، اجتماعية، فنية، اقتصادية، وسياسية، وفق مايلي:

6-1- معوقات تنظيمية: والتي اخذت حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين، إذ يرون بأن "الحاجز الكبير أمام التغيير على مستوى مؤسسات التعليم العالي هو تنظيم التعليم والتعلم في الادارات والتخصصات."[3] وترتبط هذه المعوقات بما يلي:

أ- عدم تبني استراتيجية اتصال جيدة: إذ أن الفشل في تبني استراتيجية اتصال جيدة في مؤسسات التعليم العالي "يقلل الفرصة في تسهيل تفسير الأفراد للتغيير ومن ثم يضعف الفرصة لتقبل التغيير."[4]

[1] : أنظر: شرف إبراهيم الهادي، مرجع سابق، ص260.

[2] : Adrianna Kezar, Synthesis of scholarship on change in higher education, op-cit, p4-9.

[3] : David Nicol and Steve Draper, op-cit, p1, 2.

[4] : سعد بن مرزوق العتيبي، مرجع سابق، ص14.

خصوصا أمام الحجم الكبير لهذه المؤسسات والتي تتطلب شبكة اتصال واسعة لتغطيتها، إذ أن "المعلومات هي أصول هذه المؤسسات الأساسية في عملية التغيير، فإذا كانت المعلومة غير متاحة، فإن الأفراد سيفسرون الامور وفق خلفياتهم."[1] مما يسبب نوع من التشويش على مسعي التغيير ويعرقله.

ب- حدوث اخطاء في التنفيذ: خلال عملية إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تحدث أخطاء أثناء التنفيذ، وبسبب ترابط مراحل التغيير "فإن الأخطاء في أي مرحلة يمكن أن تؤثر تأثيرا خطيرا على عملية التغيير ككل."[2] مما يعيق تواصل عملية التغيير.

ت- عدم وضوح الرؤية: إن "عدم وضوح في الصورة النهائية الكاملة ومعرفة نتائج التغيير أو الاصلاح وما يترتب عليها من مسؤوليات على الفرد العادي من أكبر المعوقات التي تجابه الإدارة."[3] فالافراد في مؤسسات التعليم العالي يتمتعون بدرجة وعي كبيرة تجعلهم يتجنبون المضي في تغيير لا تُعرف نتيجته المتوقعة.

ث- غياب الخبرة: ويعتبر عائق كبير أمام التغيير على نطاق مؤسسات التعليم العالي حيث "أن معظم الأكاديميين العاملين في التخصصات ليسوا مطلعين على البحوث حول التعليم والتعلم في التعليم العالي، وحتى وإن كان لديهم قراءات في الادبيات عن التعليم والتعلم، قد تكون لديهم خبرة قليلة في ترجمة الافكار التعليمية في التدريس الفعال والممارسات التعليمية."[4]

ج- غياب إطار موحد لضبط التغيير: فالقدرة على التنبؤ تسهل من عملية التغيير لكن ما هو واضح من خلال الادبيات "أن المؤسسات لا تتغير بنفس الطريقة في ظل ظروف العولمة، وأنه حتى داخل المؤسسة الواحدة هناك استجابات متنوعة للبيئة الخارجية... وأنه على الرغم من التغييرات الواسعة في التعليم العالي فمثل هذه التغييرات ليست خطية ولا يمكن التنبؤ بها."[5]

ح- عدم الفهم الصحيح: من أبرز أسباب فشل مؤسسات التعليم العالي في التغيير هو "عدم قدرة الاداريين على الفهم الصحيح لما هو ضروري لتوجيه منظماتهم عبر مبادرة التغيير."[6] خصوصا العمداء ورؤساء الأقسام، والذين تقع عليهم مسؤولية شرح التغيير لباقي الأفراد بمؤسساتهم.

---

[1] : Robert L. Ringel, op-cit, P3.

[2] : Linda Steele, op-cit, P06.

[3] : زيد عبودي، **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، الأردن، دار الشروق، 2010، ص61.

[4] : David Nicol and Steve Draper, op-cit, p1, 2.

[5] : Jonathan Jansen and All, Tracing and explaining change in higher education: The south African case, in: **Review of Higher education in South Africa**, n°10, 2007, p 181, 182.

[6] : Pauline Ash Ray Cypress, op-cit, p1,2.

خ- عدم التشبع بثقافة التغيير: فالحاجة للتغيير لا تنشأ فعليا داخل مؤسسة التعليم العالي إلا عند حدوث مشكلات أو صعوبات فيها، أو عند حدوث نزاع أو صدام في الاختصاصات والواجبات، أو عند إنشاء أقسام أو كليات جديدة.

د- غياب قادة للتغيير: قد يواجه التغيير في مؤسسات التعليم العالي عدم توافر إداريين أكفاء لتحمل مسئولية عملية التغيير وتكليف أفراد غير مؤمنين بعملية التغيير.[1]

ذ- المركزية وفرض التغيير من القيادة.

ر- غياب الحوافز والدوافع لإحداث التغيير.

ز- غياب التنسيق والتعاون.[2]

6-2- معوقات سلوكية: يتفق معظم الخبراء في مجال ادارة التغيير بأن "مشاكل الناس تغير مسار التغيير أكثر مما تغيره المشاكل الفنية أو الاجرائية"[3] والتي تنتج عادة عن مدى تقبل الأفراد لهذا التغيير وسلوكهم تجاهه، ومن ابرزها:

أ- إهمال ردود فعل الأفراد في مؤسسات التعليم العالي: "إن إهمال ردود الفعل العاطفية الناتجة عن التغيير غالبا ما يؤدي إلى عدم انجاح مساعي التغيير."[4]

ب-صعوبة التعامل مع الافراد في مؤسسات التعليم العالي: إذ يجب مواجهة "القوى البشرية العاملة في هذا المجال بكل مكوناتها وأعدادها ومفاهيمها وأوضاعها المادية والاجتماعية وتباين أفرادها بين الصلابة الشديدة والمرونة الكبيرة." [5]

ت-العجالة في اثناء التطبيق واستعجال النتائج لأنهما مصدر الوقوع في الاخطاء النوعية.[6] خصوصا أثناء الاصلاحات طويلة المدى.

ث-الخوف من الفشل والخسارة، من النتائج المتوقعة، وغياب الثقة في الإدارة.[7]

---

[1] : أنظر: امل مصطفى عصفور، مرجع سابق، ص35، 36.

[2] : فريد النجار، إدارة التغيير الاستراتيجي العربي لمواجهة الأزمة المالية العالمية، مرجع سابق، ص343، 344.

[3] : موري م دالزيل وستيفن س سكوتوفر، مرجع سابق، ص180-192.

[4] : J.Turner, **Bien vivre un changement professionnel**, dans: Management, France, n° 104, Décembre 2003, p68.

[5] : هاشم فوزي العبادي وآخرون، **إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر افداري المعاصر**، عمان، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص37، 38

[6] : اسماعيل ابراهيم القزاز وآخرون، مرجع سابق، ص291.

[7] : فريد النجار، إدارة التغيير الاستراتيجي العربي لمواجهة الأزمة المالية العالمية، مرجع سابق، ص343، 344.

وتعد مقاومة التغيير من أبرز المعوقات السلوكية التي تواجه إدارة التغيير والتي سبق التطرق إليها.

6-3- معوقات اجتماعية: وتتعلق "بالبيئة الثقافية والحضارية من أهداف وعادات وتقاليد وظروف اقتصادية إضافة إلى العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع والتركيب الطبقي، وميل التربويين خاصة إلى الانغلاق والتمسك بمنهجيات وأشياء لم يعد لها قيمة.[1] فقد اكدت معظم الدراسات التي اجريت في المجال على أن حركة الاصلاح الجامعي خلال الحقب الماضية كانت مقلقة، وذلك كون "الجامعات من اكثر المؤسسات الاجتماعية محافظة، وهي بطيئة في تغيير مناهجها الدراسية وبناها الإدارية، فالتقاليد الجامعية عمومًا منحدرة من العصور الوسطى، والأكاديميون يأخذون هذه التقاليد على انها مسلمات لا تحتمل الجدل."[2]

6-4- معوقات ثقافية: ويرى Shawn و Hyun أن "أعضاء هيئة التدريس يعملون في أربعة ثقافات مترابطة تؤثر في معتقداتهم ومواقفهم: ثقافة المؤسسة، ثقافة النظام الوطني للتعليم العالي، ثقافة المهنة الاكاديمية، وثقافة انضباطهم، فقضايا الثقافة هذه تجعل من الصعب على أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الدخول في عملية تغيير صحيحة، وتدفعهم بعيدا عن رؤية مشتركة."[3] وما يُؤزم الوضع اكثر هو "التغاضي عن الجوانب الثقافية للتغيير في مبادرات الاصلاح بسبب الوقت الذي يتم استغراقه للكشف عن القيم والمعتقدات."[4]

6-5- معوقات سياسية: وتتمثل في:

- كثرة الاطراف المساهمة في صنع القرار: فالعديد من الكتاب يرون أن "الجامعات الخاصة تكون أكثر فطنة وسهولة في التغيير لأنها تتعامل مع عدد محدود من الدوائر الانتخابية التي يجب أن تتشاور معهم وتقنعهم بالتغيير على عكس الجامعات العمومية التي تواجه تحديات سياسية."[5]
- الضغوط السياسية: إن "خصائص الدولة لها تأثير كبير على صياغة سياسات الاصلاح."[6] فقد "ترفض الجهات السياسية التغيير في الجامعة بسبب تهديده لمساعيها الخاصة."[7]

---

[1] : محمد حسن حمادات، **وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، الأردن، دار الحامد للطباعة والنشر، 2007، ص123، 124.

[2] : سعيد الأسدي، **دراسات في إصلاح التعليم الجامعي والعالي**: في العراق، مؤسسة وارث الأنبياء الثقافية، العراق، 2009، ص05-07.

[3] : Shawn L.Oliver & Eunsook Hyun Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators, in: **Journal of case studies in education**, USA, vol2, July 2010, p7.

[4] : Susan M. Awbry, op-cit, p18.

[5] : James J. Duderstadt, op-cit, p24.

[6] : Ivar Bleiklie and Maurice Kogan, op-cit, p487.

[7] : James J. Duderstadt, op-cit, p24.

6-6- معوقات اقتصادية وفنية: وتتمثل في "نقص الموارد والامكانيات اللازمة لإحداث التغيير."[1] والمثبطة لجهود التغيير، كما تتعلق "بطريقة توزيع الموارد، وما يرتبط بنقص مخصصات برامج التغيير والتطوير وخاصة في الدول النامية.[2] إضافة إلى "قصور الإمكانيات المادية والتمويل اللازم للنهوض بعملية البحث العلمي ومواكبة تحديات العصر."[3]

[1] : فريد النجار، إدارة التغيير الاستراتيجي العربي لمواجهة الأزمة المالية العالمية، مرجع سابق، ص343، 344.

[2] : محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص123، 124.

[3] : هاشم فوزي العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص37، 38

خلاصة الفصل الثاني

لقد حاول هذا الفصل تقديم رؤية مبسطة للتغيير وما يمثله من أهمية في هذا العصر إذ أن هناك العديد من القوى الداخلية والخارجية التي تضغط على المؤسسات –ومنها مؤسسات التعليم العالي– وتوجهها نحو تبني تغييرات متنوعة للبقاء والاستمرار في تأدية مهامها.

لكن عادة ما يواجه التغيير ما يعرف بالمقاومة والتي تشكل تحديا خصوصا في مؤسسات التعليم العالي التي تتعامل مع موارد بشرية لهم توجهات وآراء مختلفة، لذا يجب البحث في أسبابها ومعالجتها لإنجاح مبادرات التغيير.

وتعد إدارة التغيير من أفضل الأساليب التي أثبتت نجاحها في ايصال التغيير إلى الغايات المرجوة منه في ظل هذه القوى، وذلك وفق استراتيجيات وأدوات يتم تسخيرها وفق نماذج متعددة تضم مراحل متسلسلة لتطبيق التغيير بنجاح.

وقصد الاستفادة من مثل هذا الأسلوب الاداري المهم، وجب التطرق إلى التغييرات التي تُحدثها مؤسسات التعليم العالي، والتي تكون في أغلبها تحت مظلة الاصلاحات الجامعية، وذلك قصد إدارتها بالصورة الصحيحة وإيصالها الى الغاية المرجوة منها، وهذا ما سيتم تسليط الضوء عليه من خلال الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د

تمهيد

أولا: التعليم العالي والاصلاح

1- مفهوم التعليم العالي واهميته.

2- التطور التاريخي للتعليم العالي ووظائفه.

3- خصائص التعليم العالي وتحدياته في عصر العولمة.

4- مفهوم الاصلاح والعوامل المؤثرة فيه.

5- إصلاح التعليم العالي في الجزائر.

ثانيا: الاصلاح وفق نظام ل.م.د

1- مفهوم ومميزات نظام ل.م.د.

2- تطور الاهتمام العالمي بنظام ل.م.د.

3- تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.

4- متطلبات التغيير نحو نظام ل.م.د والأطراف المشاركة فيه.

5- معوقات التغيير نحو نظام ل.م.د.

خلاصة الفصل الثالث

تمهيد

يعد الاهتمام بتكوين المورد البشري وتوسيع معارفه من أهم أولويات مختلف الدول، فالظفر بأفراد مؤهلين وذوي قدرات ومواهب جيدة أصبح هدف كل منظمة تسعى للاستمرار والتميز، ويقدم التعليم العالي تكوينا متخصصا يسمح بتزويد هذه المنظمات بما تحتاجه من موارد بشرية بهذه المؤهلات.

لذا فقد تنامى الاهتمام بهذا القطاع، إذ يبين التطور التاريخي الذي مر به العديد من المحطات التي حملت إصلاحات عديدة للرقي بأدواره المختلفة.

وقد حاولت الجامعة الجزائرية النهوض بنفسها، وتتبع التطورات العالمية من خلال الاصلاحات العديدة التي تبنتها، وآخرها اصلاح ل.م.د الذي عرف انتشارا عالميا واسعا مؤخرا.

وسيحاول هذا الفصل تقديم لمحة عامة عن التعليم العالي والاصلاح، محليا ودوليا، للتوقف عند إصلاح ل.م.د الذي يعتبر محور اهتمام هذه الدراسة.

I- التعليم العالي والاصلاح

لقد أضحت الحاجة الى أفراد ذوي معارف وكفاءات من متطلبات مختلف المنظمات، وقد تنبأ Tom Peters بأن "القرن الواحد والعشرين سيُعرف باسم عصر الحرب العظمى من أجل الكفاءات."[1] لذا فقد عرف التعليم العالي مؤخرا تطورات عديدة لتلبية احتياجات سوق العمل، وهذا ما يؤكد ضرورة جعل تطوير هذا القطاع وإصلاحه من أهم أولويات أي بلد يسعى للتقدم، لذا سيتم التطرق في هذا العنصر لأهم المفاهيم المتعلقة بكل من التعليم العالي وإصلاحه.

1- مفهوم التعليم العالي وأهميته

يعد التعليم العالي من ابرز مراحل التعلُّم التي يطلبها الانسان، نظرا للنضج الذي يصل اليه خلال هذه الفترة، وروح المسؤولية التي تدفعه الى طلب التخصص في مجال معين يعطيه فرصة لشغل وظيفة محترمة مستقبلا، وسيتم توضيح طبيعة هذا المفهوم وأهميته.

1-1- مفهوم التعليم العالي:

هناك اختلاف في تحديد مفهوم التعليم العالي لدى الباحثين، إذ يعرّف بأنه:

"أشكال الدراسة التي تلي المراحل المدرسية وتوجد في مؤسسات يعمل بها أولئك المهتمون أو المطلعون على نواتج المعرفة المشتقة من البحث والثقافة."[2] ويركز هذا المفهوم على كل من التدريس عن طريق نقل المعرفة، والبحث، وهما أهم وظائف التعليم العالي حسب العديد من الباحثين.

وهو "نوع التعليم الذي يمثل المرحلة الرابعة في المسار الدراسي الرسمي، كما يشكل قمة المنظومة التعليمية، حيث من خلاله وحسب الفروع والتخصصات الموجودة، ينطلق الطلبة أو يتوجهون إلى ميادين الحياة المتنوعة داخل المجتمع."[3] فالتعليم العالي مرحلة مهمة لتزويد المورد البشري بالمعارف المتخصصة والتي تسمح له بممارسة مهنة محددة واندماجه بسوق العمل.

---

[1] : James J. Duderstadt, op-cit, p12.

[2] : سعيد طه محمود والسيد محمد ناس، **قضايا في التعليم العالي والجامعي**، مصر، مركز آيات للطباعة والكمبيوتر، 2013، ص306.

[3] : لوشن حسين ومقاوسي صليحة، التحكم الاستراتيجي في المقاييس التي تضمن الجودة والنوعية في التعليم العالي، في: **الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا**، الجزائر، جامعة بسكرة، نوفمبر 2008، ص271.

وهو "مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته ورعاية لذوي الكفاءة وتنمية لمواهبهم، وسدا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة."[1]

وبالاطلاع على العديد من الكتابات عن هذا الموضوع، يلاحظ استخدام مصطلح التعليم العالي كمرادف للتعليم الجامعي، إذ يعتبر بعض الباحثين الجامعة كمؤسسة ضمن مؤسسات التعليم العالي، بينما تستخدم في بعض الكتابات كمرادف لمؤسسات التعليم العالي كافة، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة وعدد هذه المؤسسات في كل بلد، حيث كلما كثرت الجامعات على حساب المؤسسات الاخرى كان التوجه نحو استخدام مصطلح جامعة للدلالة على كل مؤسسات التعليم العالي، كما تطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها منها "الكلية، المعهد، الاكاديمية، مجمع الكليات التقنية، المدرسة العليا، وهذه الأسماء تسبب اختلاطا في الفهم، لأنها تحمل معاني مختلفة من بلد لآخر، فعلى الرغم من أن كلمة كلية تستخدم لتدل على معهد للتعليم العالي، نجد أن دولا تتبع التقاليد البريطانية أو الاسبانية، تستخدم كلمة كلية للإشارة إلى مدرسة ثانوية خاصة، وبالمثل فإن الأكاديمية ربما تدل على معهد عال للتعليم أو مدرسة."[2]

ويرى علماء التنظيم التربوي أنه "لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعلمي لمفهوم الجامعة، لذلك فكل مجتمع يُنشأ جامعته ويحدد أهدافها بناءا على ما تمليه عليه مشاكله ومطامحه وتوجهه السياسي والاقتصادي والاجتماعي."[3] ومن هذه المفاهيم اعتبار الجامعة "مؤسسة تعليم عال وبحث علمي ذات شخصية اعتبارية معترف بها من قبل الدولة القائمة فيها، تُعنَى بالتعليم بعد الثانوي وتقدم برامج لا تقل مدة الدراسة فيها عن أربعة سنوات أو ما يعادلها من ساعات معتمدة للمرحلة الجامعية الأولى مع مراعاة النظم المعمول بها دوليا (مسار بولونيا)، وتمنح إحدى الدرجات الجامعية (الباكالوريوس والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها)."[4]

---

[1] : بودبزة ناصر وعويسي خيرة، واقع الانتاج النوعي للكفاءة بعد اصلاحات نظام التعليم الجامعي في الجزائر: دراسة حالة جامعة الأغواط، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص444.

[2] : هاشم فوزي العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص62.

[3] : عزاق رقية، رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام ل.م.د، في: **الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا**، الجزائر، جامعة بسكرة، نوفمبر 2008، ص79

[4] : مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، عمان، الأمانة العامة، اتحاد الجامعات العربية، 2008، ص13، 14.

وكتبسيط لما جاء سابقا يمكن النظر إلى منظومة التعليم العالي ككل من خلال المكونات التالية:[1]

أ- المدخلات:

- المدخلات المادية: الموارد المادية والمالية والتكنولوجية.
- المدخلات البشرية: الطلاب، الأساتذة، الجهاز الإداري.
- المدخلات المعرفية: المعارف، المناهج، المعلومات، منظومات القيم والسلوك.

ب-العمليات: وهي مجموعة الأفعال (أو تتابعها) التي ينبغي تحقيقها من أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة:

- عمليات التعليم.
- عمليات إنتاج المعرفة البحث العلمي.
- عمليات إنتاج منظومات القيم والسلوك.
- عمليات الاتصال.
- عمليات إنتاج ومعالجة ونقل المعلومات.
- عمليات الإدارة.

ت-المخرجات: إن مخرجات منظومة التعليم العالي هي:

- الخريجون في مختلف التخصصات المهنية.
- المعارف المنتجة، المعلومات وسائل نقلها.
- تكوين النخبة من وجهة نظر الدولة لإشغال المناصب في الوظيفة العامة.
- إنتاج منظومات القيم والسلوك (الانضباط والنظام، التراتيبية العلمية والمهنية، التنافسية، الابتكار والإبداع، روح النقد والتفكير الحر، العلاقات الإنسانية ما بين الطالب والأستاذ والادارة الجامعية، العلاقة بالمجتمع والبيئة الطبيعية...الخ)

ث-التغذية الراجعة (العكسية): وهي مسار المعلومات المنتجة في المنظومة، والتي تسمح بتقييم درجة تحقيق النتائج المطلوبة، وعند الحاجة تسمح بإجراء التصحيحات على الانحرافات الحاصلة.

ج- الانتشار والاستفادة من المخرجات: وهي عملية نشر النتائج في البيئة المحيطة بالمنظومة بطريقة تسمح باستخدامها كموارد (مدخلات) لمنظومات أخرى.

[1] : جواد كاظم الفتة، مرجع سابق، ص145-147.

ح- البيئة: تعمل كل منظومة في بيئة معينة، حيث يجري كل مكون من مكونات المنظومة، و/أو مجموعة من المكونات، صلات تفاعلية مع تلك البيئة، وتتميز البيئة بتعدد القوى والمتغيرات التي تؤثر على المنظومة سواء بالدعم والإسناد والتفهم أو بالاعاقة والمعاداة وعدم التفهم.

وتفاعل كل هذه المكونات يخلق لدينا ما يسمى بمنظومة التعليم العالي.

وبناء على كل ما تقدم يمكن القول بأن التعليم العالي يمثل المرحلة الاخيرة من التعليم الرسمي، والذي يكسب منتسبيه التخصص المطلوب للاندماج في سوق العمل، إذ يلبي احتياجات المجتمع ويعمل على حل مشاكله، كما يمثل البيئة المناسبة لممارسة الجهود البحثية التي تعمل على تقديم ابتكارات جديدة وتساعد على تسهيل حياة البشر، ويشمل هذا النوع من التعليم العديد من المؤسسات التي تسعى لتحقيق أهدافه، والتي تختلف في المسميات والدلالة من بلد لآخر، وتعد الجامعات من أبرزها، باعتبارها الشكل الاوسع انتشارا في العالم.

1-2- أهمية التعليم العالي:

من خلال المفاهيم السابقة تظهر أهمية التعليم العالي في أي مجتمع، إذ يعد مفتاح تطور المجتمعات نظرا للدعم الذي يقدمه لها من حيث "التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وغرس المعرفة والمهارات المتقدمة ذات الصلة، ويوفر التعليم العالي الموارد البشرية اللازمة لشغل وظائف القيادة والادارة، والأعمال التجارية والمهنية."[1] إذ أن "الجامعة بما تملكه من قدرات وخبرات متخصصة تخصصا عاليا يمكنها إفادة المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية والخدمية من خلال الارتقاء بدورها التقليدي والانتقال من هذا الدور إلى دور أكثر تأثيرا في حركة التقدم والتطور الاجتماعي، يتمثل في إعداد القوى البشرية المؤهلة وتقديم الاستشارات الفنية وإجراء البحوث والدراسات العلمية التي تسهم في تطوير الانتاج وتحسينه."[2] وتتمثل أهميته أيضا في "خلق المعرفة، وصيانة وتطوير النظم الاجتماعية، إضافة الى تقديم التقنية المعقدة، ومعالجة القضايا التي تهم البشر."[3]

---

[1] : Teshome Yizengaw, Transformations in higher education: Experiences with Reform and Expansion in Ethiopian higher education system, prepared for a **regional training conference on improving tertiary education in Sub-Saharan Africa**: **Things thatwork**, Ghana, Accra, 23-25 September 2003, p1.

[2] : أحمد الخطيب، **البحث العلمي والتعليم العالي**، الأردن، دار المسيرة، 2003، ط1، ص161.

[3] : Peter A.J Englert, **Chalanges of change in Higher Education**, international center for climate and society, University of Hawaii, www.che.de, (10 Mai 2013).

ولقد أصبح "ينظر إلى التعليم العالي كصناعة وعلى أنه قطاع من قطاعات الاقتصاد، إذ يساهم في تدريب بعض القوى العاملة، ودفع التنمية الاقتصادية، وإجراء البحوث... بالمقابل من وجهة نظر اجتماعية، يجب على الكليات والجامعات العامة الحفاظ على مجموعة أوسع من الوظائف الاجتماعية التي تتضمن الموروثات التربوية الأساسية مثل غرس قيم المواطنة، والحفاظ على التراث الثقافي، وتشكيل شخصية الفرد."[1]

وعليه وجب على الدول التي تسعى الى تحسين مكانتها والنهوض باقتصادياتها الاهتمام أكثر بقطاع التعليم العالي الذي يعد من أهم مرتكزات التنمية في مختلف المجالات.

2- التطور التاريخي للتعليم العالي ووظائفه

إن التطورات العديدة التي مر بها التعليم العالي أفرزت تعدد وظائفه، والتي أصبحت ضرورة ملحة يسعى كل مجتمع لتحقيقها، وهذا ما سيتم توضيحه في الآتي.

2-1- التطور التاريخي للتعليم العالي:

لقد مر التعليم العالي بمراحل عدة ليصل إلى صورته الحالية، "ففي العصور الوسطى كانت الجامعات تهتم بشكل أساسي بالدراسات الفلسفية واللاهوتية، تكاد تكون منفصلة تماما عن قضايا المجتمع، ثم بدأت الجامعة في عصر النهضة والاكتشافات الجغرافية، تهتم بالبحث في علوم الطبيعة، وإحياء الفنون القديمة وتطويرها، وفي مرحلة الثورة الصناعية والتكنولوجية وما واكبها من قضايا اجتماعية واقتصادية وسياسية ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بالدراسات الهندسية والطبية والإنسانية وغير ذلك وتحولت الجامعات من العناية بفكر الرجل الحر إلى جامعات تعنى بالإعداد للمهن الرفيعة المختلفة ومراكز الآداب والعلوم والدراسات الاجتماعية والقانونية والاقتصادية."[2] لتصل في الأخير الى خلق وظائف مهمة ترتكز على خدمة المجتمع والنهوض به.

ويمكن سرد هذه المراحل لتطور التعليم العالي في العالم وفق مرحلتين:

---

[1] : Patricia J. GUMPORT, op-cit, p71.

[2] : علي اسماعيل وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، في: **المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي**، بيروت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 6-10 ديسمبر 2009، ص6، 7.

أ- **مرحلة الظهور:** يعد تاريخ ومكان ظهور أول شكل من أشكال التعليم العالي محل جدل بين العديد من الكتاب، ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود مفهوم موحد لمؤسسة التعليم العالي أنذاك، فبعض الجامعات قد تدخل ضمن تصنيف بعض الباحثين بينما تعتبر كشكل آخر من أشكال التعليم لدى البعض الآخر (مدارس مثلا)، فمنهم من يرجع ظهور أول مبادرة في العراق القديم الذي شهد "أول نظام للتعليم في العالم، منذ أن شيدت على أرضه أول مدرسة منظمة ذات مناهج وبرامج واضحة وكوادر تعليمية متخصصة، وذلك في عهد حمورابي ما بين 1750 –1792 ق.م، وفي مدينة سبأ، الواقعة أطلالها حاليا قرب مدينة المحمودية."[1] ومنهم من يرى أن "أقدم محاولة معروفة في التاريخ الإنساني لجمع الأساتذة والطلاب في مكان واحد لتلقي العلوم والمعارف المتقدمة كانت في مصر، إذ كان يتم في الأديرة الكبيرة، حيث كان يدرس فيها العلوم الدينية والرياضيات والفلك والطب والقانون والهندسة والنحت والرسم، ومن أشهر الجامعات في مصر القديمة (جامعة أون) في عين شمس، ومن أشهر الأديرة التي كانت تقدم تعليما متخصصا (الكرنك، وتل العمارنة).

وكانت بداية الجامعة في الهند القديمة عام 1500 ق.م حيث اتخذ الحكماء من الغابات البعيدة مقرات لهم لتعليم صغار الشباب الخطابة والمنطق والفلك والرياضيات، أما الصين فقد كانت نشأة الجامعة فيها سنة 124 ق.م، حين أصدر الإمبراطور (وه ني) مرسوما حدد فيه أنظمة مؤسسات التعليم العامة، وكانت الجامعات الصينية آنذاك تقدم العلوم الكلاسيكية والتعاليم الكونفوشيوسية، كما ظهرت بدايات مؤسسات التعليم العالي في بلاد اليونان والرومان والسريان والصابئة في شرق بلاد فارس، وقد طور العرب المسلمون منذ بداية القرن الثاني الهجري/ التاسع الميلادي التعليم الجامعي من خلال اطلاعهم على تراث اليونان والفرس وغيرهم من الأمم في العلوم المختلفة."[2]

ليتم لاحقا بناء جامعات متخصصة والبداية كانت مع جامعة القرويين بمدينة فاس بالمغرب والتي تعد أقدم جامعة أنشئت في تاريخ العالم، إذ "بنيت الجامعة كمؤسسة تعليمية لجامع القرويين الذي قامت ببنائه السيدة فاطمة بنت محمد الفهري القيرواني نسبة لمدينة القيروان عام 245هـ859/م، في مدينة فاس المغربية، وحسب موسوعة جينيس للأرقام القياسية فإن هذه الجامعة هي أقدم واحدة في العالم والتي لا زالت تُدرّس حتى اليوم."[3]

---

[1] : هاشم فوزي العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص38

[2] : هشام يعقوب مريزيق وفاطمة حسين النغيه، مرجع سابق، ص21-22.

[3] : **جامعة القرويين**، موسوعة ويكيبيديا، أنظر: http://ar.wikipedia.org، بتاريخ (17 أوت 2014 الساعة: 11:28)

وقد انتشر استعمال مصطلح الجامعة "بين القرنين 13-14 وقد جاء في الموسوعة البريطانية أن الجامعة الحديثة قد تطورت عن مدارس العصور الوسطى التي كانت تسمى studia cemeralia أي المدارس العامة التي تستقبل كل الطلاب الوافدين من جهات مختلفة، وفي القرون الوسطى تطورت الجامعات في ملامحها كاسم وموقع مركزي وأساتذة وطلبة ونظام ومحاضرات وكيان إداري... واستمر هذا التغيير حتى خروج الجامعة من طابعها الديني"[1]. ولا يزال الجدل قائما حول الانتماء الحقيقي للتعليم العالي وظهور الجامعات كأهم أشكاله، لكن الاتفاق يكمن في كون التعليم العالي كان ضرورة ملحة فرضتها التطورات التي أكدت الحاجة لمورد بشري متخصص يستجيب لاحتياجات مختلف المجتمعات.

ب-**مرحلة التطور والاتساع:** وفي هذه المرحلة انتشر التوجه نحو تأسيس مؤسسات تعليم عالي تستجيب لاحتياجات المجتمع والتطورات العالمية في شتى العلوم، وقد كانت البداية حسب العديد من الباحثين مع "جامعة بولونيا في إيطاليا سنة 1088 م، وجامعة باريس في فرنسا سنة 1130 م، وجامعتي أكسفورد سنة 1180 م، وكامبردج سنة 1309م، في انكلترا، وجامعة بادو في إيطاليا سنة 1220م... وغيرها، وتركزت مهامها في القرون الوسطى على حماية قيم المجتمع الغربي، ونقل المعرفة للأجيال واكتشافها. وفي بداية القرن العشرين أخذت الجامعات تنمو بشكل سريع في الدول الغربية حتى بلغت في بريطانيا على سبيل المثال (10) جامعات في سنة 1900م، ثم ارتفع عددها ليصل سنة 1950م إلى (21) جامعة، ورافق ذلك تطور نوعي في البرامج الدراسية وفي الدراسات الجامعية العليا."[2] ليستمر الاهتمام بانشاء هذه المؤسسات واعطائها اهمية بالغة في مختلف المجتمعات، باعتبارها منارة للاشعاع العلمي، ومركز لتخريج كفاءات قادرة على دفع عجلة التطور بها، لتصل اليوم إلى مؤسسات لا تعد لكثرتها وانتشارها عبر مختلف بقاع العالم.

2-2- وظائف التعليم العالي:

لقد رافق تطور التعليم العالي ظهور وظائف متعددة (أو كما يسميها البعض أدوار، أو مهام التعليم العالي)، لترتسم فيما بعد على شكل وظائف رئيسية تتمثل فيما يلي:

أ- **التدريس:** يعد التدريس، التعليم، أو إعداد الموارد البشرية -كما يصنفه البعض- من أبرز وظائف التعليم العالي "فمن الأهداف الأساسية للجامعة تنمية المعرفة، وترسيخ روح التحقيق والنقد لدى

[1] : عزاق رقية، مرجع سابق، ص78.

[2] : أمل فتحي عقل، **تطوير معايير التميز في التعليم الجامعي العالي: الأردن نموذجا**، عمان، الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع، 2009، ص 31-33.

طلابها."[1] كما أن "الجامعات موجودة لتمكين الطلاب من تعلم ما يحتاجون معرفته، والتعلم لفعل ما يحتاجون فعله."[2] وفي النهاية "تخريج أفراد أكثر إنتاجية يمكن أن يساهموا بشكل أكثر فعالية في رفاهية المجتمع ككل."[3] إولتحقيق ذلك وضمن هذه الوظيفة، تسعى الجامعة إلى:

- تزويد الطالب الجامعي بالمعارف الانسانية في حقل التخصص العلمي او المهني بأشكالها المختلفة.
- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب: وتعليمه التفكير، وإكسابه مهارات العلم وطرقه وعملياته.
- اكساب الطالب المهارات الاساسية المناسبة في التخصص او (المهنة) الذي يلتحق به.
- تنمية الاتجاهات (الايجابية) والميول والاهتمامات ومنظومة القيم في المجتمع لدى الطلبة.
- تنمية التربية الطلابية الجامعية لدى الطلبة من: صقل للشخصية، وتحمل المسؤولية، والمحاورة الديمقراطية، والمبادرة، والتعليم الذاتي، والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والوعي الجامعي، والتعاون والقدرة على التجديد والابتكار، والتكيف في الحياة..الخ[4]
- اكساب الطالب الاستقلالية الابتكارية والقدرة على الابداع.
- اكساب الطالب القدرة على المشاركة في تنمية مجتمعه.
- اكساب الطالب الرغبة في الاستمرار في التعليم.[5]

ب-**البحث العلمي:** إن حاجة المجتمع لبحوث علمية تقدم حلول للمشاكل التي تعترضه وتحاول تقديم خطط تنموية تساعد على النهوض به يمكن تلبيتها من خلال الوظيفة الثانية للتعليم العالي، إذ يعتبر البحث العلمي من أهم مؤشرات التقدم، والذي يرتكز "على المشكلات المختلفة التي تواجه المجتمع ومتطلباته وهذا جانب التعزيز في تعميق الصلة وتوثيقها في المجتمع."[6] كما يقدم البحث العلمي الكثير من الدعم من خلال:[7]

---

[1] : Howard Newby, op-cit, P16.

[2] : John Harris & John Tagg & Mike Howeli, op-cit, p03.

[3] : Maria de Lourdes Machado Taylor, Complex adaptive systems A trans-cultural undercurrent obstructing change in higher education, in: **International Journal of Vocational and Technical Education**, USA, Vol 3(2), February 2011, p 9-10.

[4] : سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص40.

[5] : شبل بدران وجمال الدهشان، **التجديد في التعليم الجامعي**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2001، ص72.

[6] : أميرة محمد علي أحمد حسن، نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، في: **المؤتمر السادس حول التعليم العالي ومتطلبات التنمية**، جامعة البحرين، كلية التربية، 20-22 نوفمبر 2007، ص7، 8.

[7] : شبل بدران وجمال الدهشان، مرجع سابق، ص73-74.

- المساهمة في مجالات العلم والتكنولوجيا والاضافة إليها.
- الربط بين نوعية البحوث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي.
- تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على طرائق البحث وأساليبه الحديثة.

وعليه وجب الحرص على اعطاء هذه الوظيفة حقها من الدعم والتمويل الذي يعد ضرورة لتحقيق نتائج ملموسة يمكن ان تساهم في تقديم حلول مبتكرة للمجتمع.

ت-خدمة المجتمع: والمقصود بها "أن تقوم الجامعة بنشر وإشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات وتقوم بتبصير الرأي العام بما يجري في مجال التعليم، فكرا أو ممارسة، وعليها أيضا أن تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع وتقديم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته."[1] وقد أظهرت نتائج دراسة استقصائية (GUNI2008)، ضمت 1218 مسؤولا جامعيا، بمن فيهم رؤساء بعض الجامعات والمتخصصين في التعليم العالي في الغرب، حول أدوار التعليم العالي في المتغيرات العالمية ومواكبتها، أن "75% ممن شملتهم الدراسة يعتبرون أن التعليم العالي يجب أن يلعب دورا قياديا في التنمية البشرية والاجتماعية."[2] ويتضح ذلك مما يقدمه من خلال:

- تزويد المجتمع بالتخصصات والمهن المطلوبة في المجتمع.
- المشاركة في وضع الخطط والسياسة الوطنية للتنمية، وتأمين حاجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من الكوادر والقوى البشرية المؤهلة وتنفيذ المشروعات.[3]
- تدريب العاملين بمؤسسات المجتمع المختلفة على الجديد في مجال عملهم، وإتاحة فرص التدريب التحويلي لهم.
- معاونة مؤسسات المجتمع المختلفة في حل ما تواجهه من مشكلات من خلال الدراسات والبحوث العلمية.
- الانفتاح على الثقافات الانسانية عند الشعوب الأخرى بما يسهم في تشجيع التعاون الدولي، وتدعيم فرص السلام بينهم.
- الاسهام في حل المشكلات العالمية التي تواجه المجتمعات وتشجيع التعاون الفكري على المستوى الدولي.
- تزويد الدارس أو الباحث بالمعارف والخبرات التي تمكنه من معرفة أصول ثقافته وتراثه الوطني.[1]

[1] : علي اسماعيل وآخرون، مرجع سابق، ص12.

[2] : نفس المرجع، ص4.

[3] : سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص40، 41.

ويلاحظ بأن وظائف التعليم العالي المذكورة تعمل بشكل متكامل لقيام المؤسسة التعليمية بالدور المنوط بها، وتحقيقها للأهداف المأمولة. ويرى بوفلجة أن "للجامعة دوران أساسيان: المحافظة والتجديد: محافظة على قيم الأمة ومقومات حضارتها، وتجديد يتمثل في مسايرة الواقع والتغيرات وتلبية الحاجات الطارئة."[2] وعليه فالتعليم العالي هو محرك التنمية في أي بلد يسعى إلى التطور، من خلال اسهاماته سواء في تخريج الكفاءات اللازمة، أو البحوث العلمية الموجهة لهذه التنمية، وربطها باحتياجات المجتمع وخدمته، فقد أصبحت مهمته حسب Howard "أكثر تنوعا مما كانت عليه في أي وقت مضى."[3]

3- خصائص التعليم العالي وتحدياته في عصر العولمة

3-1- خصائص التعليم العالي:

يتميز التعليم العالي بعدة خصائص، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تبني أي تغيير، أهمها:

- تعدد أهداف المنظومة: علمية واجتماعية واقتصادية وقيمية وسلوكية وغيرها.
- صناعة مجتمعية منظمة: مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وإدارتها تعتبر من أهم اهتمامات المجتمع الحديث.
- الكثير من المخرجات غير ملموسة أو صعبة التقييم: مثلا إنتاج منظومات القيم والسلوك، صعوبة حساب الآثار الكمية في النمو الاقتصادي.
- عملية تمويل نشاط منظمة التعليم هي نشاط مشترك بين أطراف عدة: الدولة، قطاع الأعمال الخاص، العائلة، الفرد.
- نشاط التعليم العالي هو استهلاك واستثمار في آن واحد، وتتزايد الاستثمارات بالصعود على السلم التعليمي: التعليم التقني والفني المتوسط، الدراسات الجامعية الأولى، الدراسات الجامعية العليا، أعمال البحث العلمي النوعية.[4]

---

[1] : شبل بدران وجمال الدهشان، مرجع سابق، ص72، 73.

[2] : بوفلجة غيات، **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغريب، ط2، 2006، ص103

[3] : Howard Newby, op-cit, P10.

[4] : جواد كاظم الفتة، مرجع سابق، ص137-139

ويتميز التعليم العالي حسب K.Adrianna في كونه "تنظيم فريد، مترابط، مستقل نسبيا عن المحيط، ثقافة فريدة للأكاديميين، سلطة متعددة وهياكل سلطة، تحركه قيم مهنية وإدارية، الطبيعة المستقرة للعمل، الهوية التنظيمية القوية للأعضاء، تعدد الثقافات التنظيمية."[1] وهذا ما يميزه عن باقي التنظيمات.

3-2- تحديات التعليم العالي في ظل العولمة:

أصبحت عولمة التعليم العالي "بديلا لاحتكار الدولة، ونمو المؤسسات الخاصة في هذا المجال، والتعليم العالي العابر للحدود خير دليل على ذلك، والذي يتجسد في ثلاثة أشكال هي: حركية المؤسسات، الطلبة، والأساتذة، إذ تكون حركية المؤسسات عادة من الدول المتطورة إلى الأقل تطورا، بينما حركية الطلبة فعكسها، أي من الدول الأقل تطورا إلى الدول المتطورة، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية لدى الكثيرين الوجهة المفضلة للتعليم العابر للحدود."[2] وفي ظل هذا التوجه فقد سعت العديد من الدول إلى تدويل تعليمها العالي، والذي يقصد به "عملية إدماج البعد الدولي في التعليم العالي والبحث والخدمات."[3] وذلك وفق عدة أشكال مثل "حركية الطالب والباحث، التعاون في مجال الابحاث، التعلم عن بعد، خدمات دعم الطلاب، السياسات واللوائح الحكومية... فالجوهر الحقيقي للتدويل هو توفير فرص لتبادل الثقافات وتطوير منظور عالمي أوسع، لكن قد لا يكون في مركز الدوافع في كثير من الاحيان، بل جذب أكبر عدد من الطلاب لدوافع اقتصادية، أي ببساطة ايجاد استراتيجية تمويل أخرى بديلة."[4] ومهما يكن الغرض الرئيسي من ذلك فالعولمة قد فرضت على التعليم العالي العديد من التحديات لعل أبرزها:

أ- **تحدي التمويل:** فقد أصبح تأمين الموارد المالية من أبرز التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في ظل التوجه نحو تخفيض الدعم الحكومي لها، فمعظم جامعات العالم اليوم تسعى للبحث عن مصادر تمويل جديدة، بما فيها جامعات الجزائر، والتي بدأت في تبني توجهات جديدة تسمح بتقديم خدمات لمؤسسات المجتمع تساهم في دعم ميزانيتها.

ب-**تحدي الثورة المعلوماتية والتكنولوجية:** يشهد العالم اليوم ثورة حقيقية في مجال المعلومات والتكنولوجيا ساهمت في إنتشارها العولمة، ما جعل التنافس يحتدم بين المؤسسات للظفر بأحدثها، بما فيها مؤسسات التعليم العالي، "فتنمية التعليم والعلم والثقافة أصبحت تعتمد اعتمادا كبيرا على

---

[1] : Adrianna Kezar, Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st century, **ASHE-ERIC Higher education Report**, Volume 28, Number 4, USA, Acid-free recycled paper, 2001, p vi.

[2] : N.V.Varghes, Op-cit, p5.

[3] : سارة ابراهيم العريني، أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي، في: **المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات: المعلوماتية والتنمية الوعود والتحديات**، مصر، المنصورة، 12-15 نوفمبر 2007، ص28

[4] : Maria de Lourdes Machado Taylor, op-cit, p16.

الاستخدام الصحيح للمعلومات وأدوات الاتصال."[1] وهذا ما يؤكده ظهور أشكال تنظيمية جديدة في التعليم العالي "مثل الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية والجامعات الشبكية عبر الانترنت وغيرها."[2] والتي انعكست على أشكال التعليم، كالتعليم عن بعد والتعليم الالكتروني.. وغيرها، وعليه أصبح استمرار الجامعات اليوم رهينا باستخدام هذه التقنيات، والتي تفتح آفاقا وتسهيلات أكثر لطلابها وباحثيها.

ت-**تحدي الانفتاح العالمي على الأسواق:** لقد أدت العولمة إلى خلق إنفتاح كبير على الاسواق العالمية، مما أدى إلى "زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج شهادات معترف بها على مستوى سوق العمل الدولية."[3]

ث-**تزايد الطلب على التعليم العالي:** لقد تغيرت متطلبات سوق العمل "فقد أصبح الحصول على شهادة جامعية اليوم ضرورة حتمية لمعظم المهن، واصبح التعليم العالي مرغوباً فيه بالنسبة لأعداد متزايدة من الناس."[4] وهذا أمام التزايد الكبير لأعداد السكان في مختلف الدول، مما يطرح بدوره تحدي جديد هو تقديم خدمات ذات نوعية مقبولة عالميا رغم تزايد اعداد الطلبة.

ج-**النمو السريع في المعرفة:** حيث سُجل نمو كبير للمعارف، خلّف انفجارًا معرفيًا يصعب معه الالمام بمعظمها، "فالمعرفة البشرية تتضاعف بسرعة وبمعدلات أقصر من أي وقت مضى."[5] وهذا يطرح تحدي آخر أمام مؤسسات التعليم العالي باعتبارها أحد أهم مراكز الاشعاع المعرفي.

ح-**التعاون الاكاديمي الدولي:** التعاون الاكاديمي يتمثل في "التبادل الطلابي والتدريب التخصصي للخريجين، وتجديد المهارات والكفايات للهيئة الاكاديمية، والتعاون بين الباحثين."[6] وقد دعمت العولمة

---

[1] : بن حمزة حورية، الجامعة الجزائرية وتحديات عصر العولمة، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص560.

[2] : عبد الله بوبطانة، التعاون والتكامل العربي في المجال الأكاديمي: التحديات والآفاق، في: **المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي**، بيروت، 6-10 ديسمبر 2009، ص4، 5.

[3] : صليحة رقاد ولعكيكزة ياسين، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، في: **الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف**، سكيكدة، 2012، ص8.

[4] : James J. Duderstadt, op-cit, p9.

[5] : Peter A.J Englert, op-cit.

[6] : سعيد طه محمود والسيد محمد ناس، مرجع سابق، ص321.

التوجه العالمي نحو هذا التعاون، وذلك لضمان "توفر الحد الأدنى المشترك من المهارات والمعارف التي تمكن خريجيها من مواصلة تحصيلهم العلمي في المؤسسات العالمية الأخرى دون عوائق."[1]

خ- **التغيرات السريعة في طبيعة المهن في سوق العمل:** حيث "اختفت مهن وحرف، وغيرها في طريق الاختفاء، وظهرت مهن وحرف جديدة اقتضاها ظهور المخترعات الحديثة."[2] فالتعليم العالي مطالب بمواكبة هذه التغيرات في متطلبات سوق العمل العالمي بأقلمة مناهجه وأنظمته معها أمام الانفتاح الدولي الذي فرضته العولمة.

د- **تحدي جودة الخدمات المقدمة:** فقد برزت العديد من المؤسسات المحلية والعالمية التي تهتم بالجودة ومنح الاعتمادات، مما اجبر الجامعات على مراعاة متطلبات ومعايير هذه المؤسسات حتى تضمن مكانتها عالميا، وتحوز أكبر عدد ممكن من الملتحقين.

ذ- **تحدي اللغات الأجنبية:** يعد اتقان اللغات الأجنبية وفي مقدمتها اللغة الانجليزية أمرا ضروريا وملحا أكثر من أي وقت مضى، فحتى التصنيفات العالمية للجامعات في معظمها، تأخذ بعين الاعتبار المنشورات الاكاديمية باللغة الانجليزية فقط، لذا على الجامعات ضمان تزويد منتسبيها بخلفية لغوية جيدة تسمح لهم بالاطلاع على مختلف المنشورات العالمية، وتشجيع باحثيها على استخدام هذه اللغة لإعطاء أبحاثهم مقروئية عالمية أكثر تثمن مجهودات هذه الجامعات.

ر- **الخوصصة:** حيث يلاحظ "نشأة وتزايد الجامعات والمؤسسات العليا الخاصة تبعا لتشجيع السلطات العمومية لهذا القطاع، وتبعا للحاجة الملحة لفتح التكوينات على أنماط أكاديمية متجددة."[3] وفي ظل نقص التمويل الذي يتطلبه تسيير وفتح مؤسسات عمومية.

وتأسيسًا على ما سبق يلاحظ ضرورة استجابة مؤسسات التعليم العالي لهذه التحديات، إذ تعد خدمة المجتمع من ابرز الوظائف التي سبق ذكرها للتعليم العالي، وحاجات هذا المجتمع تتطور وتتزايد باستمرار استجابة للعولمة، كما يلاحظ أن "التوجهات العالمية، بما في ذلك تلك التي تؤثر على التعليم العالي تتحرك نحو شبكة متشابكة من التعقيد لم يسبق لها مثيل، هذا الواقع الجديد يتطلب من المؤسسات تغيير

[1] : عبد الله علي الشهري وآخرون، صناعة التغيير وإدارته في النظام التعليمي وفق متطلبات سوق العمل: نموذج تجربة كلية الاتصالات بجدة، في: **الملتقى الدولي لضمان الجودة**، الأردن، جامعة الزيتونة، 2013، ص439.

[2] : شبل بدران وجمال الدهشان، مرجع سابق، ص66-68.

[3] : اتحاد جامعات العالم الاسلامي (FUIW-FUMI)، **استراتيجية تطوير العمل الجامعي في العالم الاسلامي**، المغرب، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة –ايسيسكو، 2007، ص14.

منهجيتها للابتكار والتغيير، وكذا هياكلها التنظيمية."[1] لذا فقد حاولت معظم مؤسسات التعليم العالي تغيير أهدافها ضمن هذا التوجه العالمي للتعليم مع الحفاظ على خصوصيتها.

4- مفهوم الاصلاح والعوامل المؤثرة فيه

بناء على التحديات السابقة، ومع التغييرات الكبيرة والمتسارعة التي شهدتها مختلف المجتمعات أصبح من الضروري على مختلف مؤسسات التعليم العالي إجراء إصلاحات في أنظمتها وهذا لضمان قيامها بالدور المنوط بها.

4-1- مفهوم الاصلاح:

يعد الاصلاح من أهم المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التعليم، والاصلاح "يوازي فكرة التقدم، وينطوي جوهريا على فكرة التغيير نحو الأفضل، وخاصة التغيير الأكثر ملاءمة من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل أصحاب القرار في حقل معين من حقول النشاط الانساني."[2] وتركز مختلف اصلاحات التعليم العالي مؤخرا على مفهوم موحد وهو "فعالية العملية التعليمية، بسبب الانتقادات الموجهة من طرف مؤسسات ومنظمات القطاع العام بشكل عام حول النتائج غير الكافية لقطاع التعليم العالي من جهة، وعدم القدرة المتنامية للدولة على تمويل المؤسسات العمومية من جهة أخرى."[3] هذا الوضع جعل مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى تبني إصلاحات مختلفة للوصول إلى حل لهذين التحديين البارزين.

ويشير الاصلاح إلى "منظومة من الاجراءات التي تهدف إلى اخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منظمة."[4] ويمثل بذلك "تلك التغييرات التي طرأت وتطرأ على مكونات النظم التربوية، بهدف تجديدها وفق معطيات ظاهرة العولمة."[5] وذلك بإجراء "مجموعة من العمليات المترابطة التي تهدف إلى تغيير مخطط التعليم العالي ومواجهة المشكلات التي تعترض زيادة الكفاءة والفعالية لهذا النوع من التعليم."[6] كما أنه عبارة عن "عمليات وتدابير الانتقال بنظام تعليمي من وضعية تقليدية لوضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها

---

[1] : Maria de Lourdes Machado Taylor, op-cit1, p10.

[2] : رواء زكي الطويل، **الأمن الدولي واستراتيجيات التغيير والاصلاح**، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012، ص12.

[3] : N.V.Varghese, op-cit, p35.

[4] : علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص82.

[5] : أحمد غالب الهيوب، مرجع سابق، ص490

[6] : ساسية قارة ومنى لعمور، تحديات الجامعة لجزائرية في ظل نظام ل.م.د، **في الملتقى الوطني الثاني حول التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 7-8 ماي 2013، ص513.

الشامل من مناهج تقنيات، أساليب، وممارسات جديدة وعصرية، وهو ما يجعلها مرتبطة بالقطاعات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية بما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة."[1]

وعليه يمكن القول بأن الاصلاح هنا عبارة عن تغيير جذري أو جزئي في الاجراءات الحالية بغرض تحسين وتطوير التعليم العالي، وخلق حالة من التوازن بين المتطلبات الداخلية للمؤسسة، والتحديات الخارجية التى تفرضها العولمة.

4-2- العوامل المؤثرة في الاصلاح بمؤسسات التعليم العالي:

يتأثر الاصلاح بالعديد من العوامل والتي تضبط توجهه وتؤثر في نتائجه، ومن أهمها:

أ- **العامل الاقتصادي:** يؤثر العامل الاقتصادي على ميزانية الاصلاح... لذلك فتمويل الإصلاحات يتطلب مراجعة البنية العامة للتعليم العالي في إطار ما تسمح به الامكانيات المالية القادرة على تغطية متطلبات الجامعة.

ب-**النمط الإداري للجامعة:** يؤثر على الإصلاح المركزي أو اللامركزي.

ت-**مشكلات التكوين الجامعي:** حيث وجب الاهتمام بها وتحديدها بشكل أدق للوصول لنجاح الاصلاح.

ث-**العامل الاجتماعي:** والمتمثل في القيم الاجتماعية والثقافية والذي ينعكس على التعليم ونظمه وشكله وعلى مدى ما توفره من قبول للتغيير ودعم الاصلاح أو جمود وتقبل الاختلال. [2]

ج-**طبيعة النظام السياسي** وتقاليد العلاقات القائمة بين التعليم الجامعي والحكومة تلعب دورا محوريا في عمليات التطوير والاصلاح.[3]

ح-**الاستقلالية الاكاديمية للجامعة:** ويقصد بها "حريتها في إدارة شؤونها الأكاديمية والإدارية والمالية إدارة ذاتية مع إشرافها الكامل على مكانها (الحرم الجامعي) دون أية ضغوط أو وصاية خارجية عليها كمؤسسة وعلى المنتمين إليها (أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب)."[4]

---

[1] : ليلى زرقان، مرجع الكتروني سابق.

[2] : ساسي سفيان ومنية غريب، تحسين واقع نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 20013، ص269.

[3] : عبد الفتاح أحمد حجاج، مرجع سابق، ص65، 66.

[4] : فتحي درويش عشيبة، **دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة**، القاهرة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2009، ص184-187.

خ- فرض الاصلاح: لقد أصبح التعليم العالي اليوم "يواجه ضغوطا كبيرة من طرف الهيئات الدولية مثل الاتحاد الاوربي، ومنظمة التعاون والتنمية، مما يؤدي إلى تغيير سياسة التعليم العالي وإعادة هيكلته، حيث تأثرت البلدان الاكثر تقدما ووجدت نفسها أمام تطبيق هذا النموذج، كما لم تكن الدول الاقل تطورا في مأمن من هذه العملية، لكنها شهدت ضغوطا قسرية تسنها المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي بربطها للقروض المالية والدعم الممنوح لهذه الدول ببعض الشروط."[1] كما أن الاصلاح في التعليم لا يكون بمعزل عن الأنظمة الأخرى للمجتمع وبالتالي يكون مقيدا بتوجهات الدولة نحو الاصلاح العام، كما أنه "يكون –في معظم الأحيان- خيارا سياسيا يتضمن تغييرات جوهرية في الاستراتيجية التربوية التي تترجم توجهات السياسة التربوية العامة في المجتمع."[2]

وتعاني الجزائر حاليا من تبعات فرض الاصلاح، إذ يرى قورين أن أهم سبب لفشل الاصلاحات "هي البرامج الجاهزة لدول أخرى التي تحاول تطبيقها والتي لا تتوافق وبيئة التعليم في الجزائر."[3] كما يرى ناشف "أن سياسة التعليم في الجزائر قائمة أساسا على الاصلاح المستورد، والذي لا يناسب في معظم الأحيان البيئة والثقافة الجزائرية."[4] باعتباره خيارا مفروضا على الجامعة الجزائرية.

وعليه فإصلاح التعليم العالي يجب أن يبنى على دراسات من طرف المعنيين استنادا إلى خصوصية جامعاتهم "فلا يوجد هناك مجموعة من التوصيات أو القوالب الجاهزة على منوال حجم واحد يناسب الجميع، من أجل أفضل ممارسة."[5] بل لكل مجتمع خصوصيته والممارسات التي تتلاءم مع طبيعته. وهذا لا يعني أيضا الرفض الكامل للنماذج الجاهزة، وإنما محاولة أقلمتها مع هذه الخصوصية والاستفادة ما أمكن منها، فالعلم يُبنى بالتراكم، ويجب الانطلاق دوما مما توصل إليه الآخرون.

5- إصلاح التعليم العالي في الجزائر: لقد مر التعليم العالي في الجزائر باصلاحات عديدة، وقبل عرضها سيتم توضيح نشأة التعليم العالي في الجزائر وفق ما يلي:

5-1- نشأة التعليم العالي في الجزائر: يعود تقليد التعليم العالي في الجزائر إلى "العصر القديم إلا أنه اصطبغ منذ القرنين السابع والثامن الميلاديين بصبغة الحضارة العربية الاسلامية واستقر على حركيتها

---

[1] : Massimilliano VAIRA,op-cit , p491, 492.

[2] : دلال ملحس استيتية وعمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، الأردن، دار وائل، 2008، ص42.

[3] : قورين حاج قويدر، واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الاشارة إلى حالة ماليزيا، في: **مجلة العلوم الانسانية**، الجزائر، ع36، 2008.

[4] : ناشف أحمد، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي والطرح المعرفي**، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2011، ص10.

[5] : وليام بالدوين، مرجع سابق، ص9.

إلى غاية سنة 1830، خلال العهد الاستعماري اختلت وضعية المنظومة التربوية التقليدية بفعل إقدام الإدارة الاستعمارية على احداث مؤسسات تعليمية مهدت لتأسيس جامعة الجزائر."[1] إذ "تأسست جامعة الجزائر رسميا سنة 1909 حيث تعود أصولها إلى مدرسة الطب والعلوم الصيدلانية التي أنشئت سنة 1859، وفي سنة 1879 اضيف لها وعلى التوالي كل من كلية العلوم ثم كلية الآداب فكلية الحقوق، وفي عام 1909 تم ضم هذه الكليات بالاضافة إلى معاهد أخرى وتمخض عنها ميلاد جامعة الجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية."[2] وقد كانت الجامعة في هذه الفترة مرتبطة بمشاريع فرنسا، إذ "كانت هيئة التدريس تتكون من ممثلين للأقلية الأوروبية وكان الطلبة أوروبيين مع أقلية جزائرية، وقد ازداد الفارق بين عدد الطلبة الأوروبيين والجزائريين خاصة بعد التجنيد الجماعي للطلبة الجزائريين في صفوف جيش جبهة التحرير الوطني."[3] لتظهر لاحقا "مدارس كبرى كالفلاحة وملحقات الجامعة الجزائرية في عام 1950م بوهران وقسنطينة."[4] إلا أنه لم يتخرج منها أي جزائري إلا "بعد الحرب العالمية الثانية، ولم يتخرج منها قبل الاستقلال إلا عدد محدود من الجزائريين."[5] حيث "لم يكن عدد الجزائريين الذين كانوا يدرسون في جامعة الجزائر وملحقاتها من وهران وقسنطينة الخمس مائة (500) سنة (1960، 1961) من بين ما يقارب الثمانية ملايين نسمة؛ ولم يكن التعليم العالي والجامعي يُعنى حتى الاستقلال سوى بتكوين نخبة كولونيالية فرنسية، أما الجزائريون فكانوا يشكلون عددا ضئيلا للغاية."[6]

وفي ظل هذه المعطيات "تبدو وضعية الجامعة في هذه المرحلة غير واضحة المعالم إذ لم تكن جزائرية الأصل كونها خاضعة من حيث التكوين والتسيير والتنظيم إلى السلطة الفرنسية التي تخطط أهدافها الإستراتيجية بهدف تلبية الاحتياجات الاستعمارية ولكن بعد الاستقلال تغيرت النظرة للجامعة، فبعد أن كانت وظائفها مقتصرة فقط على التعليم تعدت إلى مرحلة التعليم والتكوين والبحث."[7] وفيما يلي أهم محطات اصلاح التعليم العالي في الجزائر:

---

[1] : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002**، ص9.

[2] : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية،**التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012**، ص18.

[3] : سمية برهومي، **نظام LMD في مواجهة تحديات تفاقم البطالة في الجزائر**، أنظر: http://barhoumisoumaya.com، بتاريخ (08 مارس 2013)

[4] : عزاق رقية، مرجع سابق، ص78.

[5] : بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص75-79.

[6] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012، مرجع سابق، ص11.

[7] : بوساحة نجاة وثلايجية نورة، الجامعة الجزائرية وواقع إصلاح التعليم العالي نظام ل م د نموذجا، في: **الملتقى الوطني الثاني حول التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص 403.

5-2- المرحلة الأولى (1962-1970): المرحلة الاولى "تمثلت في إرساء قواعد الجامعة الوطنية."[1] فبعد الاستقلال انطلق القطاع "بجامعة واحدة ومَدرستين للتعليم العالي، ونظام جامعي موروث عن العهد الاستعماري، وشهدت هذه المرحلة انطلاقة التفكير في الإصلاح الجامعي والتوسع في بناء المؤسسات الجامعية حيث شرع في بناء جامعة قسنطينة، باب الزوار وهران."[2] وقد بدأت مسيرة الاصلاح "بإنشاء وزارة التربية الوطنية سنة 1963، وقد استخدمت جامعة الجزائر كقاعدة لإطلاق منظومة جزائرية للتعليم العالي والبحث العلمي، شهدت بعد ذلك تطورا سريعا للغاية، فبعد أن كان تعداد الطلبة مُركزًا سنة 1962 في مؤسسة واحدة هي جامعة الجزائر (وفي ملحقتيها في كل من وهران وقسنطينة)، فإنه اليوم يتوزع على كامل التراب الوطني."[3]

"ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة هو محاولة إدخال الجامعة واقحامها في مشاريع التنمية وهو ما جسدته مشاريع المخططات (الثلاثي الأول 1967-1970)، وقد شهدت هذه المرحلة أيضا تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم بـ(10,756 آلاف) طالب." [4] بعد أن كان "في سنة 1962 حوالي 2725 طالب غالبيتهم العظمى من أصل أوربي، وكان الهدف الأساسي لجامعة الجزائر المساهمة في تكوين الاطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية، وإلى جانب التعليم العالي الذي تقوم به وزارة التربية الوطنية أنذاك، قامت الجزائر بتكوين إطارات إما مهندسين أو تقنيين سامين."[5]

وابتداء من سنة 1962، أدخلت تعديلات على تسيير الجامعة والتوظيف لتكييف التعليم العالي لجعلها تتماشى وسياق السيادة الوطنية، وبغرض تلبية الحاجة المستعجلة إلى الاطارات والتقنين في التخصصات المختلفة، أنشأت الدوائر الوزارية المختلفة ابتداء من سنة 1969 معاهد تقنية متخصصة."[6] كما "تم تعريب بعض التخصصات وانشاء فرع الآداب باللغة العربية وفي سنة 1966 تم فتح اختصاص مادة الفلسفة وفي سنة 1967 اختصاص التاريخ باللغة العربية وتم تسجيل ارتفاع في اعداد الطلبة."[7]

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات هي: كلية الآداب والعلوم الانسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم

[1] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012، مرجع سابق، ص18.

[2] : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي في الجزائر**، وحدة النظام التربوي، ص22.

[3] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012، مرجع سابق، ص16.

[4] : بوساحة نجاة وثلايجية نورة، مرجع سابق، ص 403، 404.

[5] : زرهوني الطاهر، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، الجزائر، موفم للنشر، 1993، ص76.

[6] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002، مرجع سابق، ص9

[7] : ساسية قارة ومنى لعمور، مرجع سابق، ص316.

الدقيقة، وقد كانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، كما أن النظام البيداغوجي كان مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:

أ- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكوّن في مجموعها شهادة الليسانس.

ب- شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.

ت- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.

ث- شهادة دكتوراه الدولة: وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.[1]

5-3- المرحلة الثانية (1970-1999): وتعد هذه المرحلة من أبرز المحطات التي شهدت اصلاحات عديدة كونها جاءت ضمن فترة انتقالية شهدتها البلاد في مختلف المجالات، وهي مرحلة برزت من خلالها إشكالات وتناقضات، نتيجة تراكمات خلال المرحلة السابقة، أبرزها:[2]

- التأخر الكبير في إنجاز المباني مقارنة بالعدد الكبير للطلبة المتوافدين على قطاع التعليم العالي سواء في الهياكل البيداغوجية أو الأحياء الجامعية، مما عرقل بعض الشيء في تحقيق الأهداف على نطاق واسع، وفي أسرع وقت ممكن.
- نقص الأساتذة والأساتذة المحاضرين وذوي الرتب العالية، التي تقع على كاهلهم عملية التدريس والاشراف وعملية البحث العلمي والسبب في هذا النقص يعود إلى أن أبواب الجامعة في عهد الاستعمار كانت مغلقة في وجه الجزائريين، ولذلك فيما عدا التخصصات الطبية، فإن مستوى الأساتذة الجزائريين على اختلاف رتبهم العلمية مازال لم يصل إلى المطلوب.
- عرفت الجامعة ضغوطات ومطالب اجتماعية واقتصادية جديدة، وعدم استقرار في جوانب التسيير والسياسات.
- شهدت الفترة عدم استجابة حقيقية للمطالب المطروحة من خلال عمليات الاصلاح المتعاقبة نتيجة الزيادة في التوجه البراغماتي، وتحت تأثير التخطيط الاستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية الكبيرة، وقلة التفاعل بين القطاع الاجتماعي مع الجامعة والمؤسسات العلمية.

[1] : بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص75-76.

[2] : المجلس الأعلى للتربية، **التقرير السنوي التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين**، الجزائر، نوفمبر 1999، ص95.

ليتم الشروع في إصلاحات عديدة لتجاوز هذه المشاكل، ففي "سنة 1970 أُنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبدأت سياسة الاصلاح الشامل للتعليم العالي."[1] تلاها إصلاح 1971 الذي يعد –لدى الكثير من الباحثين– أهم الإصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية "والتي مرت باصلاحات واسعة إنطلاقا من الاحتياجات السوسيو إقتصادية للوطن."[2] وقد هدف هذا الاصلاح إلى:

- تكوين الاطارات التي تحتاجها الجزائر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- يكون الاطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد.
- العمل على تكوين أكبر عدد ممكن من الاطارات بأقل تكلفة ممكنة.[3]
- ديمقراطية التعليم.
- إعادة تنظيم برامج الدراسات الجامعية.
- جزأرة اطارات التعليم العالي.
- إعطاء الاولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي.
- التعريب ويعني استعمال اللغة العربية في التدريس وفي جميع مراحل التعليم والبحث العلمي بمختلف تخصصاته.[4]

تلاه "انطلاقا من بداية الثمانينيات اتخاذ عدد من اجراءات التعزيز والعقلنة لضمان ملاءمة أفضل بين التكوين العالي واحتياجات الاقتصاد الوطني، فالاجراء الاول يتعلق بالادماج الصريح للتعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشاملة، حيث تم لأول مرة تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الاطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، وقد تمثل ذلك في الخريطة الجامعية لسنة 1982 (التي تم تحديثها سنة 1984) والتي تعبر عن الحاجيات السنوية للمتخرجين من حاملي الشهادات حسب اختصاصات وشعب التكوين."[5] إذ هدفت الخريطة إلى "تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000، معتمدة في ذلك على احتياجات الإقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة، كما عمدت إلى تحديد الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي تحتاجها السوق الوطنية للعمل، كالتخصصات التكنولوجية والحد من

[1] : عزاق رقية، مرجع سابق، ص82.

[2] : Abdellatif MEGNOUNIF, **The LMD system and the ALGERIAN university five years after**, in: http://univ-tlemcen.dz, (15 Mai 2014), p1.

[3] : عزاق رقية، مرجع سابق، ص82.

[4] : ساسية قارة ومنى لعمور، مرجع سابق، ص316.

[5] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962–2012، مرجع سابق، ص22.

توجه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب، كما تم بموجب الخريطة الجامعية تحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة."[1] إضافة إلى "إنشاء جامعة التكوين المتواصل."[2]

وقد تخللت هذه المرحلة الفترة الممتدة بين 1988- 1999، والتي تزامنت مع "المأساة الوطنية والتي ادت الى هروب المتعاونين الاجانب وهجرة حتى الادمغة الوطنية."[3]

وقد تم خلال هذه المرحلة، إجراء التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية:[4]

- مرحلة الليسانس: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.
- مرحلة الماجستير: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل، وتحتوي على جزأين، الجزأ الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية، وتهتم خاصة بالتعمق في دراسة منهجية البحث، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.
- مرحلة دكتوراه العلوم: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

كما تم الوصول إلى:

- جزأرة هيئة التدريس: فخلال الدخول الجامعي 1962-1963، كان يوجد 82 أستاذا جزائريا -اغلبهم معيدون- بين أساتذة التعليم العالي الذين بلغ عددهم الاجمالي 268 أستاذا في طور العمل، أتاحت القرارات التي اتخذتها الدولة سنة 1982 الجزأرة التامة لسلك المعيدين والأساتذة المساعدين في ظرف خمس سنوات (1987) وجزأرة كافة أسلاك المدرسين في العلوم الطبية سنة 1988 أو في العلوم الاجتماعية سنة 1989، وخلال العشرية 1990-2000، جاء دور جزأرة العلوم البيولوجية والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا.

- التعريب: عربت العلوم الاجتماعية والانسانية تعريبا تاما خلال الموسم الجامعي 1996-1997.[1]

[1] : بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص76-77.

[2] : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع سابق، ص22.

[3] : ياسين بوناب، أهمية تكييف أساليب التقييم مع برامج التكوين المقدمة، في: **الملتقى الوطني الثاني حول التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص 329،330.

[4] : بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص76-77.

-انشاء عدة مؤسسات جامعية جديدة ومدارس عليا.[2]

وبعد تقييم هذه الفترة، أكدت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الجامعية أنه "بالرغم من النتائج التي حققتها الجامعة الجزائرية خلال إصلاح 1971، إلا أنها عرفت تراجعا كبيرا في المستوى ترجعه اللجنة إلى ارتفاع عدد الطلبة وضعف التسيير ونقص التأطير وعدم تكييف مناهج التدريس واختلال في العلاقة بين التكوين والعمل."[3] مما اوجب دراسة امكانية إدخال إصلاحات جديدة تعالج هذه النقاط في فترة لاحقة.

5-4- المرحلة الثالثة (1999-2004): وتمثلت في "دعم المنظومة وعقلنتها تماشيا مع التطورات التي يشهدها كل من المجتمع والاقتصاد الجزائريين، وقد تم الشروع في ذلك من خلال سن القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 والمتعلق بالتعليم العالي."[4] والذي أدخل "جملة من التعديلات الجوهرية مثل اعتماد نظام الكليات والتخلي عن نظام المعاهد المتخصصة الذي كان سائدا، وقد عدل هيكلية مختلف القوانين الاساسية."[5]

كما تميزت هذه المرحلة بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي، وقد عرفت كحوصلة إجراءات تتمثل فيما يلي:[6]

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي، الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
- قرار بإعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات.
- إنشاء 06 جذوع مشتركة، يتم توجيه الطلبة الجدد إليها.
- إنشاء 06 مراكز جامعية في كل من ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، وسعيدة، نتيجة تحويل المدارس العليا للأساتذة بتلك المدن.
- تحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة، بجاية، مستغانم، إلى جامعات، وإنشاء جامعة بومرداس.

[1] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002، مرجع سابق، ص10،11.

[2] : ياسين بوناب، مرجع سابق، ص 329،330.

[3] : ساسية قارة ومنى لعمور، مرجع سابق، ص316..

[4] : التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012، مرجع سابق، ص18.

[5] : نفس المرجع، ص122.

[6] : بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص77-79.

ولم تخلوا هذه المرحلة في نهايتها من بعض الاختلالات، خصوصا مع دخول الجزائر في مشاريع شراكة وانفتاحها عالميا، فلم تعد السياسات القديمة تتلاءم مع هذا التوجه، مما أوجب تبني إصلاحات جديدة لمواكبة التطورات العالمية في قطاع التعليم العالي، والتأقلم مع متطلباتها.

5-5- المرحلة الرابعة (2004، إلى يومنا): إذ تم الخروج بنتائج عديدة لهذه الفترة، ابرزها:[1]

- الشروع في تنفيذ اصلاح قطاع التعليم العالي وفقا للنموذج الاوربي (مسار بولونيا) من خلال وضع هيكلة جديدة للتعليم ذات ثلاثة اطوار تكوينية: ليسانس، ماستر، دكتوراه وهو ما يسمى بـ ل.م.د.
- انشاء مؤسسات وأقطاب جامعية جديدة.
- انشاء مدارس تحضيرية متخصصة.
- اصلاح القوانين المتعلقة بالتكوين والبحث العمي.
- فتح مناصب جديد لفائدة الاساتذة والباحثين.

ثانيا: الاصلاح وفق نظام ل.م.د

إن التوجه الدائم نحو الاصلاح في مؤسسات التعليم العالي أدى الى ابتكار العديد من الأنظمة التعليمية، التي تتماشى مع خصائص الدول وأهدافها الاستراتيجية، ويعد نظام ل.م.د من أكثر الانظمة التي عرفت انتشارا عالميا واسعا، وسيتم التركيز في هذا المبحث على مفهوم هذا النظام، وظهوره وصولا الى تطبيقه في الجزائر.

1- مفهوم ومميزات نظام ل.م.د: يحمل نظام ل.م.د مفهوما فريدا لممارسة التعليم العالي، إذ أن له مميزات خاصة تختلف عن الانظمة التعليمية القديمة، والتي سيتم ذكرها في الآتي.

1-1- مفهوم نظام ل.م.د:

نظام ل.م.د هو نظام للتعليم العالي يرتكز على "إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات إبتكارية في بناء برامج للتعليم والتكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع وكذا من خلال تطوير قدرات البحث وتطبيقاته، كذلك يقتضي إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة في علاقتها مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي."[2]

وهو نظام تكوين في التعليم العالي، يقوم على:[3]

- هيكلة التعليم في ثلاثة مستويات: ليسانس، ماستر، دكتوراه.

[1] : ياسين بوناب، مرجع سابق، ص330.

[2] : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، الجزائر، جوان 2007، ص13

[3]: Association des universités Africaines, op-cit, p3.

- تنظيم التكوين وفق سداسيات وضمن وحدات تعليم مقيّمة على أساس أرصدة.
- تنظيم المحتويات في شكل ميادين تحوي مسالك متنوعة.

1-2- مميزات نظام ل.م.د: يتميز نظام ل.م.د عن بقية الأنظمة التعليمية، بكونه يسمح بـ:

أ- **عدم تفويت فرص إقتصادية:** إن من ميزات نظام ل.م.د هي اختصار زمن التكوين العالي من 11 سنة (4 سنوات ليسانس + 3 سنوات ماجستير+ 4 سنوات دكتوراه) إلى 8 سنوات (3 سنوات ليسانس+ سنتان ماستر+ 3 سنوات دكتوراه)، وذلك من أجل عدم تفويت الفرص في ظروف متغيرة بسرعة على المتخرج من أجل إيجاد وظيفة أو خلق مؤسسة، أو اقتراح وتنمية فكرة مشروع أو مبادرة خاصة.

ب-**تحرير الجامعة من السيطرة السياسية المفرطة:** وذلك بإعطاء الإمكانية للأساتذة باقتراح برامج التكوين بعيدا عن أية أوامر شريطة استيفاء الجانب العلمي وتلبية التخصص لحدود دنيا من الشروط.

ت-**الإستجابة المباشرة للمتطلبات الاقتصادية:** بجعل الخريج يستجيب مباشرة وعمليا بنسبة كبيرة لحاجة المحيط الاقتصادي عموما ومن خلال الشهادات العليا المهنية خصوصا التي تفرض لاستحداثها تعاونا مع المؤسسات والقطاعات الإقتصادية المستعملة عن طريق اتفاقيات تعاون متعددة الجوانب تبرم في هذا الشأن.

ث-**التكوين مدى الحياة:** يسمح نظام التعليم العالي ل.م.د من تمكين الدارسين من تكوين دائم عبر الاحتفاظ ورسملة النتائج سواء بين أطواره الثلاثة أو داخل الطور الواحد من ناحية ومن ناحية أخرى تمكن القوانين المنظمة للمعادلات من الإندماج في النظام الجديد وفق ما يتوفر من إمكانيات فضاءاتية وتأطيرية تجعل بالامكان الإستمرار في التكوين والتحصيل العلمي تقريبا بشكل دائم.

ج-**الحراك كوسيلة للتفاعل الاجتماعي:** يركز نظام التعليم ل.م.د على تمكين الطالب من الحراك البيداغوجي بين مؤسسات التكوين الجامعي بيسر كبير... ومن ثم فإن الطالب بإمكانه البدء في مؤسسة واستكمال تخصصه في مؤسسة جامعية أخرى مع الاحتفاظ بنتائجه أو عند الاقتضاء إجراء معادلة بين التكوين السابق المتحصل عليه والتكوين اللاحق.[1]

[1] : شبايكي سعدان، الآثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي (ل.م.د)، في: **مجلة البحوث والدراسات العلمية**، الجزائر، جامعة الدكتور يحيى فارس، عدد 5 جويلية 2011، ص13-16.

ح- **روح الفريق:** إذ أن عروض التكوين في الليسانس والماستر تكون نتيجة عمل جماعي للفريق البيداغوجي.

خ- **مرافقة قريبة للطالب:** من حيث الاستقبال، التوجيه، المرافقة في الأعمال الشخصية، والتغلب على الصعوبات البيداغوجية.

د- **مشاركة الطلبة في تكوينهم:** من خلال حرية أكثر في اختيار التوجيه وإعادة التوجيه في مسالك التكوين المقترحة.[1]

ذ- **عولمة التعليم العالي:** بفضل برامج بيداغوجية يتعين مراجعتها كل عشر سنوات على الأقل، وبتكوينات تكون مدتها أقصر ما يمكن (مثل ليسانس)، وبتكوينات ذات طابع مهني، مسهلة لحركية الأشخاص من خلال تناغم الشهادات.[2]

ر- **تقليص الحجم الساعي الأسبوعي للطالب:** حتى يخصص الطالب وقتا للبحث والتوثيق واستعمال تكنولوجيا الإعلام الآلي وتقديم أعمال تساعد في تقييمه من جهة وإبراز مواهبه ورسم مساره التكويني من جهة أخرى.[3]

ز- **تفاعل الطالب أكثر مع المحيط العالمي:** وذلك من خلال "تعلم اللغات الحية الأجنبية، استخدام وسائل الاعلام الآلي، طرق ومناهج العمل الجماعي، واستخدام مصادر المعلومات."[4] ومن خلال منحه ملحق توضيحي للشهادة لاستخدامه في تنقلاته عالميا وهو "وثيقة دولية تعطي وصف مفصل للدراسات التي تابعها المتخرج."[5] وعليه فنظام ل.م.د "يعطي فرصة مهمة لبناء تصور جديد بالحصول على شهادات فردية عالمية وانهاء الاعتقاد السائد بكون الشهادات ذات طبيعة وطنية."[6]

2- تطور الاهتمام بنظام ل.م.د: ان الاهتمام بنظام ل.م.د ووصوله الى هذا الانتشار العالمي هو وليد عدة تطورات في مختلف الدول التي تبنته، وفق المسار التالي:

---

[1]: la réforme LMD, **journée sur le tutorat**, université Mentouri Constantine, 8janvier 2008, p26

[2] : ياسين بوناب، مرجع سابق، ص334.

[3] شبايكي سعدان وحفيظ مليكة، لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل.م.د، في: **مجلة البحوث والدراسات العلمية**، الجزائر، جامعة المدية، أكتوبر 2010، ص7، 8.

[4] : Jacqueline GUIBAL, Séminaire: **La mise en place du LMD dans les universités Françaises**, Amue: Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements, Paris, 2 Juillet 2003, P34.

[5] : Centre Noruégien de coopération internationale dans L'enseignement supérieur (SIU), **Guide de l'enseignement supérieur en NOREGE**, imprimé par Bryne offset, 2007, p12.

[6] : Michel Lussault, Ver une rénovation de la pédagogie, dans: **Séminaire**: **La mise en place du LMD dans les universités Françaises**, Amue: Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements, Paris, 2 Juillet 2003,

2-1- ظهور نظام ل.م.د:

من الملاحظ بأن "أنظمة التعليم العالي قد تأثرت في معظم البلدان في السنوات الأخيرة بالتكنولوجيا، العولمة والمنافسة، هذه التغييرات لم تعد تهتم بالشكل وطريقة العمل فقط، بل أيضا بالغرض من التعليم العالي في حد ذاته."[1] إذ "قامت المنظمة العالمية للتربية UNESCO بداية من سنة 1970 بمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم، وقد حثت هذه المنظمة على رفع عدد الاتفاقات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم وشهادات التعليم العالي."[2]

وعليه فقد حاولت العديد من الدول تخطي مشاكل التعليم العالي التي تتخبط بها بالاستناد إلى التجارب العالمية الناجحة في محاولة لمواكبة التطورات والاستجابة لمطالب التوحد في هذا الاطار، ومن أبرز الدول التي استجابت لهذه المساعي نجد الدول الأوربية، إذ سعت إلى الأخذ بنظام ل.م.د، والذي برز في الساحة العالمية كنظام متطور نشأ "في البلدان الأنجلوسكسونية لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي، وهو نظام معتمد منذ زمن طويل في جامعات أمريكا الشمالية وكندا والجامعات البريطانية."[3] ليتم استقدامه الى الجامعات الاوربية في سلسة اصلاحات "وفق نظام LMD، (نظام BMD، أو 3-5-8)، والذي تم تبنيه بصورة واسعة في أوربا في إطار مسار بولونيا (Bologna process)، أو ما يعرف بمسار الملاءمة الأوربية بين أنظمة التعليم العالي."[4]

ونظام ل.م.د "ليس تجديدا تاما في نظام التعليم الأوربي، بل هو تكملة لعدة نقاط لمبادرات سابقة"[5] لعل أبرزها:

أ- برنامج إيراسموس ERASMUS:

ظهر برنامج Erasmus في عام 1987 "ويقدم البرنامج إستجابة لتحديات العولمة التي يواجهها التعليم العالي الأوربي، خصوصا الحاجة لتكييف النظام التعليمي مع متطلبات مجتمع المعرفة، وتعزيز جاذبية

---

[1] : Ingemar Fagerlind & Gorel Stromqvist (Eds), **Reforming higher education in the Nordic contries-studies of changein Denmark**, **Fnland**, **Island**, **Norway and Sweden**, international Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2004, P13.

[2] : خالد خواني وسميرة بن صافي، التقييم في نظام ل.مزد آليات ومقترحات: العلوم الاجتماعية أنموذجا، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص504.

[3] : عباس ياسين، فعالية التكوين الجامعي على ضوء المعايير الجديدة: دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص77.

[4] : Germain GOURENE et autres, **Aperçu de la réforme LMD**, editeurs: Université d'ABOBO-Adjamé et Université de Bouaké et Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire-Mars 2006, p1.

[5] : Thierry MALAN, LMD: modèle français et convergence européenne, dans: **La revue de l'inspection générale**, France, n°3, 2006, p85.

التعليم العالي الاوربي في جميع أنحاء العالم، وتشجيع عملية التقارب في منظومة الشهادات في أوربا... زيادة على ذلك فإن البرنامج يمثل اتجاها مهما لترقية الحوار بين الثقافات (بين الاتحاد الاوربي وبقية دول العالم)."[1] ويسمح هذا البرنامج للطلبة "بمزاولة جزء من دراستهم في جامعة أوربية تكون جامعتهم الأصلية مرتبطة معها بعقد (سقراط–ايراسموس Socrates-Erasmus)، هذا التعاقد يسمح للطلبة المختارين الحصول على شهادة جامعية أصلية بعد تلقي دراستهم في الجامعة المستقبلة."[2]

ويهدف البرنامج الموجه أساسا إلى دول العالم الثالث، إلى:[3]

- تحسين جودة التعليم العالي الأوربي بتوسيع وتحسين الآفاق المهنية للطلبة.
- ترقية الاتحاد الاوربي كمركز امتياز في مجال التعليم العالي في كل العالم.
- تشجيع حوار الثقافات بالشراكة مع دول العالم الثالث وتطوير التعليم العالي في هذه الدول.
- تشجيع التعاون المهيكل بين مؤسسات التعليم العالي.
- المساهمة في الاثراء المتبادل للمجتمعات، وتشجيع الطلبة المتفوقين في العالم الثالث لاكتساب كفاءات و/أو خبرة في الاتحاد الاوربي.
- المساهمة في تطوير الموارد البشرية والقدرة على التعاون الدولي لمؤسسات التعليم العالي لبلدان العالم الثالث بواسطة تدفقات الحركية بين الاتحاد الاوربي وهذه البلدان.
- جعل التعليم العالي الاوربي أكثر انفتاحا وتحسين صورته وتألقه في العالم لجذب دول العالم الثالث ومواطني الاتحاد الاوربي.

ب– برنامج ماري كوري للبحث العلمي: "ويهدف إلى إجراءات عملية في سبيل تشجيع البحث العلمي من بينها توفير منح للطلبة المتخرجين حديثًا من أجل ممارسة بحوثهم في جامعات أوروبية أخرى."[4]

ج– برنامج تمبوس Tempus: للاتحاد الأوربي "يدعم هذا البرنامج تطوير نظام التعليم العالي من خلال التعاون المتوازن بين أوربا وشركائها في منطقة البحر الأبيض المتوسط ودول البلقان الغربية وروسيا ودول القوقاز وجمهوريات آسيا الوسطى."[5] ويتمثل الهدف العام للبرنامج في المساعدة على

---

[1] : Commission Européenne,**ERASMUS MUNDUS 2009–2013**: **guide du programme**, 16/12/2012, p05.

[2] : Germain GOURENE et autres, op-cit, p23.

[3] : Commission Européenne, op-cit, p6.

[4] : عثمان البهالي، **إعلان بولونيا : إصلاح التعليم العالي بأوروبا**، مجلة المعرفة، ع 177، ديسمبر 2009، أنظر: http://www.almarefh.net، تاريخ (15سبتمبر 2012).

[5] : طلال عتريسي، التعليم العالي بين القيمي والوظيفي، في: **المؤتمر التوجيهي الأول: التوجيه المهني بين سوق العمل والتخصص الجامعي في لبنان**، لبنان، جمعية المركز الإسلامي للتوجيه والتعليم العالي، 6 ماي 2010، ص4.

تشجيع وتسهيل التعاون بين المؤسسات المتعددة الأطراف، والسلطات وهيئات التعليم العالي في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي والدول الشريكة مع التركيز على إصلاح وتحديث التعليم العالي، ويتم دعم ثلاثة أنواع من الإجراءات:[1]

- **المشاريع المشتركة:** وتنفذ مشاريع مشتركة على المستوى المؤسساتي، وتستند المشاريع المشتركة على الشراكات المتعددة الأطراف بين مؤسسات التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي والبلدان الشريكة. وتدعم تبادل المعرفة والخبرة بين الجامعات ومؤسسات الاتحاد الأوروبي في الدول الشريكة وبين مؤسسات البلدان الشريكة نفسها، وتشمل: تطوير المناهج الدراسية، تحسين الإدارة في الجامعات، وخلق روابط أفضل بين التعليم العالي والمجتمع ككل، ويمكن دعم نوعين من المشروعات المشتركة: **المشاريع الوطنية** (يجب أن تكون مفيدة للبلد الشريك والتركيز على الأولويات الوطنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في البلاد)، و**المشاريع المتعددة البلدان** (وتركز على الأولويات الإقليمية التي هي مشتركة بين جميع البلدان الشريكة في منطقة محددة).

- **التدابير الهيكلية:** التدابير الهيكلية تساهم في تطوير وإصلاح المؤسسات والنظم التعليمية على المستوى الوطني في البلدان الشريكة، ويمكن أيضا معالجة الصعوبات المتعلقة بإصلاح هياكل ونظم الحكم (نظم التأهيل، تقييم الجودة، التشريعات الوطنية، تنظيم نظام التعليم، إجراءات الإعتماد، تقييم سياسة التعليم العالي على المستوى الوطني...الخ) أو تعزيز الروابط بين التعليم العالي والمجتمع، وتشمل التدابير الهيكلية الدراسات والبحوث والمؤتمرات والملتقيات الدراسية، وتقديم أنشطة التدريب والنصائح الإستراتجية ونشر المعلومات، ويمكن دعم فئتين من التدابير الهيكلية، بما يلي: التدابير الهيكلية الوطنية، والتدابير الهيكلية المتعددة الجنسيات.

- **تدابير المرافقة:** تشمل التدابير المرافقة أنشطة النشر والاتصالات والمعلومات المتعلقة بمشاريع تمبوس، مثل المحاضرات حول مختلف الموضوعات المتعلقة بالبرنامج، والدراسات، والتشاور مع أصحاب المصلحة وأنشطة لتحديد والاستفادة المثلى من "أفضل الممارسات" ذات الصلة بالمشاريع.

وقد حقق برنامج Tempus العديد من الفوائد، أهمها:[2]

- **بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس:** تبدو مزايا المشاركة في تمبوس واضحة جلية في كافة التقارير الإقليمية وتشمل هذه المزايا: أساليب تدريس أفضل وأحدث وروابط أفضل بين أساليب الدراسة في

[1] : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المكتب الوطني لتمبوس الجزائر، أنظر: http://services.mesrs.dz، بتاريخ (14 جوان 2013).

[2] : موجز لدراسة الأثر البين، مرجع سابق، ص7، 8.

الدول الشريكة وبين أساليب الاتحاد الأوربي ودراية أكبر بأنظمة التعليم بالاتحاد الأوربي وثقة أكبر بمعرفة المعلم ومؤهلاته بشكل عام..."

- **إعداد المناهج:** تمبوس لعب دورا كبيرا في التأثير على أنشطة إعداد المناهج وتطويرها بالمؤسسات التعليمية المختلفة سواءً كان ذلك بتجديد المناهج القائمة أو ابتكار دراسات ومؤهلات جديدة تماما."
- **الاعتراف الدولي:** كان لبرنامج تمبوس أثرا قويا في الاعتراف الدولي بالكليات، إذ يوفر تمبوس الفرصة لتمهيد الطريق لتأسيس علاقات شراكة قوية متشعبة، سواء على الصعيد الاقليمي أو مع الاتحاد الأوربي."

ومن خلال هذه البرامج نلمس اهتماما بالغا من طرف الاتحاد الاوربي بتسهيل الحركية من وإلى هذا الفضاء في مجال التعليم العالي، ورغبة في جعله مركزا لاستقطاب أكبر عدد من الطلبة حول العالم، لذا فقد مهدت هذه البرامج لظهور مساعي جديدة أكثر طموحا وأوسع انتشارًا من خلال مسار بولونيا، أو ما يعرف في بعض البلدان بنظام ل.م.د.

2-2- تطور الاهتمام بنظام ل.م.د عالميا:

يعد نظام ل.م.د واحدًا من أهم نظم التعليم العالي العالمية، والذي أخذت به بلدان عديدة، منها: "البلدان الأوروبية، على غرار البلدان الأنجلوسكسونية، والبلدان الصاعدة، كالهند والصين وتركيا... وامتدت ديناميكية الإصلاح هذه، لتشمل عددا معتبرا من البلدان الإفريقية وبلدان الجوار المغاربية."[1] ويختلف تطبيق نظام ل.م.د من بلد لآخر حيث أن "ل.م.د ليس نقلا حرفيا لأنه لا يوجد نموذج جامعي للجميع، فلكل جامعة نظام ل.م.د الخاص بها، وذلك يتوقف على تاريخها وواقعها المجتمعي والاقتصادي، وضغوطها وبيئتها، وباختصار هويتها الخاصة."[2] لكنها جميعا تشترك في الهيكل العام لهذا النظام.

أ- تطور نظام ل.م.د في الدول الأوربية:

تعد الدول الأوربية من أهم الدول التي ساهمت في إنتشار نظام ل.م.د عالميا، وهذا في إطار مسار بولونيا BOLOGNA PROCESS والذي جاء بعد "مبادرة وزراء التعليم الأربعة (إعلان السربون المشترك 1998)، حيث كانت النظرة موحدة حول كون الانقسام الأوربي في قطاع التعليم العالي من شأنه أن يخلف العديد من المضار لجميع الأطراف، وهنا جاءت مبادرة التوحد في إطار طوعي لخلق فضاء أوربي موحد للتعليم العالي (EHEA)."[3] وقد سبق الشروع في هذا الاصلاح "نقاش واسع حول دور الجامعات في

[1] : إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص6

[2] : Germain GOURENE et autres, op-cit, p19.

[3] : **Official website of the European Higher Education Area**, www.ehea.info, (07 September 2013).

تطوير البعد الثقافي الأوربي، والذي انتهى إلى اتفاق لشبونة في 11أفريل 1997 من طرف وزراء التعليم لبعض الدول."[1] وقد كانت هذه المبادرة "تحت اشراف اليونسكو، وتم الاتفاق على مبادئ الاعتراف المتبادل بالرصيد التعليمي، سواء بالنسبة للمستويات التعليمية، أو حاملي الشهادات."[2] مما دعم التوجه نحو تبني نظام ل.م.د لاحقا بهذه الدول.

- **أهداف مسار بولونيا:** في بداية المسار حددت ستة أهداف رئيسية لآفاق 2010، وهي:[3]

- اعتماد نظام درجات يمكن قراءتها بسهولة وقابلة للمقارنة، واعتماد ملحق للشهادة من أجل تعزيز فرص العمل للمواطنين الأوربيين ورفع القدرة التنافسية الدولية لنظام التعليم الأوربي.
- اعتماد نظام يرتكز على دورتين رئيسيتين (قبل التدرج وبعد التدرج)، إذ أن الوصول إلى الدورة الثانية تقتضي الانتهاء بنجاح من دراسات المرحلة الأولى فيما لا يقل عن ثلاثة سنوات، كما أن هذه الدرجة (ليسانس) يجب أن تكون ذات صلة باحتياجات سوق العمل الاوربي وعلى مستوى مناسب من التأهيل، أما الدورة الثانية فيجب أن تؤدي إلى درجة الماستر أو الدكتوراه كما هو الحال في العديد من الدول الأوربية.
- إنشاء نظام للأرصدة (كما هو الحال بالنسبة لنظام تحويل الأرصدة الأوربي ECTS) كوسيلة مناسبة لدعم حركية الطلبة أكثر.
- تعزيز الحركية عن طريق تذليل العقبات التي تحول دون الممارسة الفعلية لحرية التنقل.
- تعزيز التعاون الأوربي في مجال ضمان الجودة بهدف وضع معايير للمقارنة والمنهجيات.
- تعزيز أهمية البعد الأوربي للتعليم العالي خاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج، التعاون بين المؤسسات، خطط الحركية، البرامج المتكاملة للدراسة، التدريب، والبحث.

- **فوائد النظام في أوربا:** إن اعتماد هذا النظام الجديد للتعليم العالي في الدول الاوربية سمح بتحقيق العديد من الفوائد، أبرزها:[4]

- تعزيز وتسهيل إقامة مقررات مشتركة بين الجامعات داخل الدولة الواحدة ومن دولة إلى أخرى، (مقررات مشتركة لأنظمة الماستر بين ثلاث أو أربع جامعات من دول مختلفة)، حيث يمكن للطالب متابعة قسط من المقرر بجامعة وإتمامه بالجامعة الأخرى.

---

[1] : Barbara Cordova, **le processus de Bologna**: **l'harmonisation des systémes d'enseignement supérieur européens**, EAMS: EroArab Management School, Granada, p2.

[2] : Clifford Adelman, op-cit, p5.

[3] : The european higher education aria,**The Bologna declaration of 19 june 1999**, www.ehea.info, (26 September 2014), p3,4.

[4] : عثمان البهالي، مرجع الكتروني سابق.

– دعم البحوث المشتركة بين الجامعات وإعطاء فرصة للأساتذة من جامعات مختلفة من أجل الإشراف على بحوث الدكتوراه في جامعة أخرى.

– قيام تنافسية بين الجامعات الأوروبية من أجل استقطاب الطلبة مما أدى ويؤدي إلى الحرص على الجودة وتقديم أفضل العروض.

– العمل على مساعدة الدول الإفريقية وبعض الدول الأسيوية على اعتماد هذا النظام مما سوف يسهل عملية هجرة الأدمغة حيث تحتاج أوروبا إلى أكثر من عشرين مليون خبير في التقانة الحديثة بحلول سنة 2050.

ب– تطور نظام ل.م.د في الدول الافريقية:

تشهد معظم الدول الافريقية علاقة وثيقة مع الدول الاوربية، خصوصا منها الفرنسية، مما ساهم في خلق تحد اختيار هذا النظام للتعليم العالي (ل.م.د)، والذي "يعد ضرورة ونوع من المحاكاة للمخطط العالمي يمكن أن يخلق فرصة حقيقية للابتكار لدى الافريقيين، فاختيار ل.م.د إذا ما تم استيعابه جيدا سيحقق تغيير حقيقي للذهنية، ونظرة أخرى للتكوين الجامعي، ويمكن أن يحسن انخراط الجامعات الافريقية في عملية التحول الاجتماعي، السياسي والاقتصادي لإفريقيا لتصبح واحدة من الروافع المساهمة في التنمية المستدامة للمجتمعات."[1] وقد برزت العديد من التكتلات التي حاولت تبني نظام ل.م.د في إفريقيا والاقتداء بالتجربة الأوربية، أهمها **المجلس الافريقي المدغشقري للتعليم العالي (CAMES)*** والذي "يوجه الجامعات الافريقية الناشئة نحو تنسيق قواعد العمل"[2]، إذ انطلق "منذ سنة 1972 في برنامج الاعتراف والمعادلة للشهادات، لتضاف إليه مهمة جديدة مطلع 2006 وهي ضمان تسيير الاعتمادات في إطار تطبيق نظام ل.م.د، ليشرع في تطبيق مرجعية جديدة تتكيف مع هيكلة ل.م.د سنة 2007."[3] و**شبكة جودة التعليم العالي لإفريقيا الغربية (REESAO)*** حيث "تم انخراط مؤسسات التعليم العالي للشبكة رسميا في إعادة هيكلة البرامج الجامعية وتنظيم الجامعات والمدارس وفق نموذج ل.م.د، وحددت مطلع سنة 2011 كآخر أجل لتعميم العمل بنظام ل.م.د في المنطقة."[4] ليتم "انخراط جميع المؤسسات

---

[1] : Guide de formation du LMD, op-cit, p7.

* : Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur.

[2] : Jean KOUDOU, **Réforme de L'enseignement Supérieur en Afrique francophone et la transition ver le système LMD**, CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), Ouaga dougou, Burkina Faso, 2007, p1.

[3] :Ibid, p2.

* : Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'ouest

[4] : **Performance Management consulting L'enseignement dans L'UEMOA enjeux Défis et perspectives**, SENEGAL,publication PMC, Juin 2009, p13.

التابعة لـ REESAO بقوة في مسار الاصلاح وبدرجات متفاوتة في التنفيذ، مع تحضير نماذج بيداغوجية معيارية تتطابق مع الميادين والمعايير المحددة."[1] إضافة إلى **الكتلة الاقتصادية النقدية لوسط إفريقيا (CEMAC)*** والتي تم في إطارها "الاتفاق على إنشاء فضاء CEMAC للتعليم العالي والبحث والتكوين المهني في الدول الستة للتعاون وتسهيل تطبيق النظام الجديد (ل.م.د) وفق الرؤية الاوربية، وفق ما يوضحه إعلان LIBREVILLE لهذا الغرض، والذي خرج بقرار تشجيع المواءمة والتنسيق لتوحيد الاجراءات في التعليم العالي، وإنشاء قواعد بيانات لجامعات وسط إفريقيا في إطار تبني نظام ل.م.د."[2] وقد "بدأت دول CEMAC في تطبيق نظام ل.م.د منذ عام 2007."[3] وذلك من خلال "إنشاء لجان قيادة وتوجيه لتطبيق نظام ل.م.د في كل دولة من CEMAC، وتصميم القوانين اللازمة لتطبيق النظام الجديد، وفقا للتوجهات المحددة من طرف الجهات المختصة لـ CEMAC من أجل السماح بظهور فضاء مشترك للتعليم العالي."[4]

ج- تطبيق نظام ل.م.د في الدول المغاربية:

مسار بولونيا المعروف أكثر باسم ل.م.د في الدول المغاربية تم تبنيه تحت توصية اللجان الوطنية في هذه الدول، "وهي COSEF سنة 2000 في المغرب، CNRSE سنة 2001 في الجزائر، وفي تونس كان التطبيق تحت توصية رئاسة الجمهورية سنة 2005."[5] ليتم بدأ تطبيقه لاحقا في "المغرب منذ سبتمبر 2003، في الجزائر جاءت الاصلاحات سنة بعد ذلك أي في سبتمبر 2004، أما في تونس فبدأت في شهر سبتمبر 2006."[6]

---

[1] : A.A.ASSOUMOU, Le LMD une réforme nécessaire, **2éme édition du salon de l'enseignement supérieur**, Abidjan, 17-19 Janvier 2012, p41.

* : La Communauté Économique et Monétaire des Etats de l'Afrique Centrale

[2] : Commmunaute economique et monetaire de l'Afrique central, **sixieme session ordinaire de la conference des chefs d'etat**, declaration de libreville sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement superieur de la recherche et de la formation professionnelle, 11 Février 2005.

[3] : **PAPESAC**: **Pale d'Appui à la Professionnalisation de l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale**, www.papesac.org, (18 Février 2013), p1.

[4] : Emmanuel Tonye, La réforme de programmes académique a l'université enjeux et défis pour un pays en développement, dans: **séminaire de L'harmonisation des cursus l'offre de diplômes communs**, l'laboration d'un système référentiel de crédits comparables en Haïti et dans la Grand Caraïbe, 2007, p5, 6.

[5] : Ahmed Ghouati, Réforme LMD au Maghreb: éléments pour un premier bilan politique et pédagogique, dans: **JHEA/RESA**, vol 7, Nos 1&2, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2009, p67.

[6] : عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، **نظام ل م د**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008، ص54.

والملاحظ أن تبني نظام ل.م.د من طرف الدول المغاربية لم يكن في إطار موحد، أو بصيغة تكتل كما هو في البلدان الاوربية أو الافريقية مثلا، مما يعرّض التطبيق لصعوبات عديدة في ظل نقص التعاون على المستوى الاقليمي.

كما أن تطبيق نظام ل.م.د في كل من تونس والمغرب لم يُأخذ بشكل كامل كما هو، ففي تونس "تم تعديل نسبة الارصدة المؤهِلة لانتقال الطالب في حالة الامهال."[1] أما في المغرب فقد "تم الأخذ قليلا فقط من نظام ل.م.د، فالمفردات مختلفة، مفهوم الرصيد منعدم عموما، وعليه قد قام المغرب بإصلاح نظام تعليمه العالي مع الاحتفاظ بالأسلوب الكلاسيكي، ولم يأخذ من ل.م.د إلا التسلسل في مدة تحضير الشهادات الثلاث."[2]

3- تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

لقد سعت الجزائر هي الأخرى الى مجارات التطورات الحاصلة في مجال التعليم العالي من خلال تطبيق نظام ل.م.د كأولوية سعت وزارة التعليم العالي من خلال مختلف مؤسساتها الايفاء بها.

3-1- تطور الاهتمام بتطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

باعتبار الجزائر إحدى الدول التي تعاني من تأخر على مستوى قطاع التعليم العالي، فقد سعت هي الأخرى إلى مواكبة هذه التطورات، حيث أقرت الوزارة الوصية بأن "تصحيح الاختلالات المسجلة، إن على صعيد التسيير أو على صعيد أداء الجامعة الجزائرية ومردودها، يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي."[3] إذ أضحت عملية تطوير التعليم العالي ضرورة ملحة "لهذا عملت الجزائر ومنذ الاستقلال على تجاوز النظام التعليمي الموروث ولا سِيَما التعليم العالي من خلال إصلاحات متعددة لتكييفه مع الواقع ومستجداته وآخرها ما يعيشه اليوم من إصلاح جديد تجلت مرحلته الأولى في ما اصطلح عليه بنظام LMD."[4]

وعلى ضوء "توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل 2002، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004-2013 وتتضمن هذه الإستراتيجية، في أحد محاورها الأساسية، إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح

[1] : أنظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية، **دليل الاجراءات الخاص بتطبيق القواعد العامة للتقييم والارتقاء في الشهادة الوطنية للاجازة في نظام "أمد"**، الادارة العامة للتجديد الجامعي، 6 جانفي 2011، ص21.

[2] : عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، مرجع سابق، ص57.

[3] : إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص11

[4] : ليلى زرقان، مرجع الكتروني سابق.

في وضع هيكلية جديدة للتعليم ذات ثلاث أطوار تكوينية: ليسانس -ماستر -دكتوراه، أي هيكلية تستجيب للمعايير الدولية، وتكون مصحوبة بتحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، وباعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي."[1] "وفي ديسمبر 2003 تقدمت عدة مؤسسات للتعليم العالي باقتراحات لفتح التكوين في مجال ل.م.د ودراسة الملفات سمحت لعشرة مؤسسات نموذجية بالبدء في تطبيق(ل.م.د) ابتداء من سبتمبر 2004"[2]

3-2- مبررات التغيير نحو نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية:

لقد حاولت الجزائر من خلال تطبيق هذا النظام معالجة بعض الاختلالات المسجلة خصوصا في ظل "عجز نظام التعليم العالي الكلاسيكي على الاستجابة بفعالية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور غير المسبوق في العلوم والتكنولوجيات."[3] ولعل ابرز هذه الاختلالات ما يلي:[4]

أ- **في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة:** استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، مردود ضعيف من جرّاء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة، أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها، تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداءا من السنة الأولى جامعي، نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات.

ب-**في مجال هيكلة وتسيير التعليم، يمكن تسجيل:** هيكلة معقدة ونفقية، ولا توفر مقروئية واضحة، طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له... فضلا عن انحسار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة، وغياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك أخر في حالة التحويل بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي، تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

ت-**في مجال التأطير تجدر الإشارة إلى مايلي:** مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج، استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا.

ث-**في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل:** برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة، اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الإجتماعي والاقتصادي.

---

[1] : إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص7

[2] : فتيحة كركوش، مرجع سابق، ص 122.

[3] : إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص5.

[4] : نفس المرجع، ص9، 10.

وعليه فقد قررت الوزارة التصدي لهذه الاختلالات، مع الأخذ بعين الاعتبار:

- العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية وثقافية بين أمم العالم.
- التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة اعتماد اصلاحات عميقة في منظومة التعليم والتكوين الهادفة إلى ضمان الجودة وتطوير الاهتمام بالبحث العلمي.[1]
- التفتح والتنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدماتها.[2]

3-3- أهداف التغيير نحو نظام ل.م.د في الجزائر: على ضوء المعطيات السابقة سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية إلى ايجاد إصلاح للمنظومة الجامعية يسمح بـ:[3]

- المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي،
- إعطاء مفهومي التنافس والأداء كل مدلولاتهما،
- إرساء أسس الحكامة الراشدة للمؤسسات، تستند على المشاركة والتشاور،
- اشراك الجامعة في التنمية المستدامة للبلاد،
- تمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية.

وهذا ما وجدته في اصلاح ل.م.د والذي يهدف إلى:

- تسهيل حركية وتوجيه الطلبة، مع ضمان رسملة وتحويل المكتسبات.
- تشجيع العمل الفردي للطالب.
- اقتراح مسارات تكوين متنوعة ومتكيفة.
- تسهيل الاندماج المهني للطلبة، وذلك بفتح الجامعة على العالم الخارجي.
- فتح المجال أمام فرصة التعليم للجميع ومدى الحياة.
- ترسيخ مبدأ استقلالية المؤسسات الجامعية.
- توحيد النظام (الهندسة، الشهادات، المدة...) في جميع الميادين على المستوى الوطني والدولي.
- تشجيع وتنويع الشراكة والتعاون الدولي.[1]

---

[1] : يحيى مخالدي، **نظام ل.م.د بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل**، أنظر: www.t1t.net/book، بتاريخ (12فيفري 2013).

[2] : إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق، ص12

[3] : نفس المرجع، ص7

- تحسين الجودة البيداغوجية، الاعلام، التوجيه ومرافقة الطالب.
- تشجيع تعلم المهارات العرضية (اتقان اللغات الحية الأجنبية، وسائل الاعلام الآلي، الأنترنت.)
- الاستفادة من المبادلات والاعتراف بالشهادات الوطنية على المستوى الدولي.[2]
- توحيد مستويات التكوين الجامعي في ثلاثة أطوار رئيسية.
- تمكين الطلبة من اختيار مسالك التكوين الملائمة لقدراتهم وحسب رغباتهم.
- سهولة تنقل الطلبة من مسار إلى آخر.[3]
- ضمان تكوين نوعي، يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي الشرعي للمجتمع.
- تحقيق تأثير متبادل وفعلي مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وهذا باحداث كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والحيز الفضائي الذي تتواجد فيه.
- ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة بالاضافة إلى تقوية المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم التي يعبر عنها الفكر الجامعي.[4]

4- متطلبات تطبيق نظام ل.م.د والاطراف المشاركة فيه: يتطلب نجاح تطبيق نظام ل.م.د التركيز على عدة نقاط واشراك مختلف الاطراف، وفق الآتي:

4-1- متطلبات تطبيق نظام ل.م.د: ويقتضي الإصلاح إجرائيا طبقا للنموذج الأوروبي الموحد، الشروط البيداغوجية التالية:[5]

- أفواجا صغيرة من الطلبة.
- تقييما مستمرا للمكاسب (المعارف النظرية والتطبيقية).
- مصاحبة بيداغوجية من طرف أستاذ مؤطر لكل طالب.
- نظام وحدات بيداغوجية مستقلة غير تكاملية من حيث التقييم.
- نظاما توجيهيا على مراحل حسب المراحل والمسالك التي يمر بها الطالب.

---

[1] : Zineddine BERROUCHE & Youcef BERKANE, La mise en place du systéme LMD en Algérie: entre la nécessité d'une reforme et les difficultés du terrain, dans: **revue des Sciences Economiques et de Gestion**, n°07 (2007), Setif, P 4,5.

[2] :Abdelkarim HERZALLAH et Kamel BADDARI, **comprendre et pratiquer le LMD**, office des publications universitaires, Alger, 2éme edition, 2007, p21.

[3] : المركز الجامعي بميلة، دليل **ماهية نظام ل.م.د**، ص2.

[4] : علي لونيس وتغليت صلاح الدين، تطبيق نظام ل.م.د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية، في: **الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا**، جامعة بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2008، ص26.

[5] : بوحفص مباركي، إصلاح التعليم العالي في المغرب العربي طبقا لمسار بولونا، **المؤتمر الدولي للتعليم العالي**، لبنان، ماي 2010، ص13.

- عددا من المسالك والمسارات.
- التنظيم السداسي عوض السنوي.

وعليه وجب توفير العديد من المرتكزات للايفاء بمتطلبات التغيير نحو هذا النظام، أهمها:

- دعم القدرات: بدعم قدرات الأساتذة، إنشاء خلايا ومراكز بيداغوجية جامعية، إنشاء مركز للموارد البيداغوجية، تكوين الاداريين الجامعيين، التكوين على التخطيط الاستراتيجي.
- خلق بيئة تقنية مناسبة: وذلك بتخصيص مواد وفرق صوت مرئية وإعلامية، تتحكم في أدوات التسيير (برامج)، تكوين التقنيين، ورقمنة المكتبات.
- تنويع مسارات التكوين والتمهين: بخلق تخصصات مهنية، مركز متعدد العلوم، مركز للموارد اللغوية، تطوير أقطاب إمتياز، التكوين على البحث والتطوير.
- الحركية: وذلك بتخصيص منح وبرامج لتشجيع الحركية.[1]
- تهيئة الأرضية للطالب خلال التربصات الميدانية: من خلال اعداد شراكات بين الجامعات ومختلف المؤسسات التي بإمكانها تأطير الطلبة خلال فترة التربص.[2]
- الاهتمام بالكيف في تناغم مع الكم: بالإقلال من المقاييس وإدخال مقاييس عصرية ومستقبلية عبر تنويع مصادر التعلم والتعلم الذاتي التفاعلي.
- مضاعفة موازنة التعليم العالي: من أجل مؤسسات تعليم عالي ذات فضاءات وتجهيزات وتقنيات متقدمة ومكونين يحصلون على رواتب مجزية متناسبة مع متطلبات العمل والحياة.[3]
- الاتصال: ضرورة إحاطة هذا النظام باستراتيجية اتصال فعالة ترفع اللبس وتزيل الغموض في كل الجوانب.
- التركيز على الطالب: باعتماد طرائق بيداغوجية تتمحور على دور المتعلم بحيث يكون الطالب عنصرا فعالا في العملية التعليمية.[4]

---

[1] : Guide de formation du LMD, Op-cit, p98.

[2] : أيت مولود يسمينة وبن حبوش نصر الدين، واقع التقويم في إطار نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية (بين النظرية والتطبيق)، في: **الملتقى الوطني الثاني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص597.

[3] : شبايكي سعدان، مرجع سابق، ص16.

[4] : عبد الرحمن زاوي، دور الأستاذ والطالب في تطوير مستوى التعليم في نظام ل.م.د، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013، ص191.

- التطبيق الصارم لمبادئ هذا الاصلاح: وتجنب الاختزالية والظرفية، والرؤية التجزيئية في تطبيق هذا الاصلاح والحذر من الوقوع تحت طائلة الدعاوى الشعارية للسياسات الاصلاحية.
- وضع استراتيجية طويلة المدى: تستشرف تطور أعداد الطلبة وتمكن من التحديد المسبق لعدد المقاعد البيداغوجية المطلوبة وهياكل الاستقبال لتلافي التضخم.[1]
- الاستجابة لمتطلبات المحيط: بإعداد عروض وبرامج تكوين بطريقة متأنية تتناسب ومتطلبات المحيط.[2]
- تطوير البنية التحتية: والتي تمثل "تلك الدعامات الأساسية التي تهيئ ظروف التكوين وتسهله وتشجع عليه سواء من حيث توفر أدواته ووسائله العلمية أو من حيث توفر المناخ العام الذي يحفز المعنيين به."[3]
- دعم الدولة: بمشاركة كبيرة واسهام معتبر للدولة عن طريق الحماية والمساعدة السياسية والمؤسساتية.
- انخراط ومشاركة جميع الأفراد: الطلبة، الاساتذة والاداريين، القوى العمومية، الوسط السوسيو-اقتصادي، والمواطنين.[4]

4-2- الأطراف المشاركة في تطبيق نظام ل.م.د: يشارك في تطبيق هذا الاصلاح العديد من الأطراف، أبرزهم المسئولون عن المؤسسات الجامعية، الأكاديميون، الطلبة، والاداريون، وذلك وفق ما يلي:[5]

أ- **المسئولون عن المؤسسات الجامعية:** وهم من يقودون الاصلاح، وهم رؤساء الجامعات، المدراء العامون، نواب رئيس الجامعة، نواب المدراء، المساعدون المكلفون بالشئون الأكاديمية: والذين يسهرون على احترام التوجهات الأساسية، وترسيخ مراحل التطبيق، وخلق لجان تقنية مسئولة عن مختلف أقسام العمل، ووضع مختلف فرق المجتمع الجامعي في أفضل الظروف لتطبيق نظام ل.م.د والسهر على تقييم مختلف مراحل تطبيقه، ويتكفلون أيضا بتوفير تمويل للاصلاح (تمويل خاص من الجامعة، أو البحث عن تمويل خارجي)، وهؤلاء المسئولون يعملون وبشكل صاعد مع أصحاب القرار السياسي (خصوصا الوزارة)، وبشكل نازل مع: العمداء ومدراء المعاهد، الكليات، والمدارس... مسئولو الخدمات الادارية والتقنية، أي وفق مستويين:

[1] : ساسي سفيان ومنية غريب، مرجع سابق، ص271.

[2] : ياسين بوناب، مرجع سابق، ص340.

[3] : علي لونيس وتغليت صلاح الدين، مرجع سابق، ص25.

[4] : A.A.ASSOUMOU, op-cit, p44, 45.

[5] :Ibid, p26, 28.

- **مستوى صناع القرار السياسي:** إذ يعملون على احترام التوجهات المختارة من الحكومة، وعليه يساعدون على تطبيق الإطار القانوني الوطني الموافق للتوجهات العالمية للحكومة.
- **المستوى المركزي:** يقوم العمداء والمدراء بتنفيذ القرارات على مستوى المؤسسات (معاهد، مدارس، كليات، خدمات إدارية وأكاديمية...)، حيث يعد العمداء والمدراء هم من يسيّر الاصلاح بالتشارك مع الجهات التقنية المختصة بتطبيق الاصلاح (مديرية الاصلاح، لجنة أو مجلس ل.م.د...)، والتي تكون مسئولة عن تنظيم واقتراح النشاطات الإعلامية والتكوينية في وسط ذو مجتمع متنوع، وقيادة فكرة المسارات واختيار المحتويات بالتشارك مع الجهات الاكاديمية.

ب-**الأكاديميون:** ويقصد بهم في المقام الأول الأساتذة، وأيضا من يلعبون دور المستشار الاكاديمي لتوجيه الطلبة، والمسئولون عن مراكز التوثيق أين تكون مهمتهم المساعدة على التكوين.

ت-**الطلبة:** يساهم الطلبة في تطبيق نظام ل.م.د باطلاعهم على هذا الاصلاح بمختلف وسائل الاعلام، إذ يستوجب نظام ل.م.د على الطالب الاعتماد بدرجة كبيرة على مجهوده الشخصي بمساهمته في تسيير تكوينه الشخصي إلى حد كبير، سواء بالنسبة للوقت أو الهيكلة المتدرجة، وخصوصا في اختيار الوحدات التعليمية الاختيارية، واللجوء إلى المعابر المعدة عند إعادة التوجيه، لذلك فالطالب يجب أن يُبلّغ بعناية بالمسارات المقترحة ليس فقط في تخصصه وإنما في الجامعة ككل مع اللجوء الى المرشدين الاكاديميين (المرافق/ الوصي) لنصحه وارشاده، كما أن الطالب مدعو أيضا للمشاركة في عملية تقييم الاصلاح، خاصة في مرحلة نشر مفهوم الاصلاح.

ث-**الاداريون:** إن سير مؤسسة التعليم العالي لا يمكن أن يتم دون الاداريين، وتظهر الحاجة لهذا الدور نظرا لكون تكوين الطلبة شخصي أكثر في نظام ل.م.د، وعلى اثر ذلك تكون المتابعة شخصية وفردية أكثر، وبالتالي يجب توفير وسائل تسيير تتكيف مع هذه الحاجة، وعليه فالاداريون يشتركون مباشرة في تطبيق ل.م.د، فخلال مرحلة الفهم يجب اطلاعهم على مختلف جوانب ل.م.د، واشراكهم في اختيار الأدوات الجديدة لتسيير التدفقات المتزايدة من الطلبة، وتكوينهم على التحكم في الادوات المختارة، وهذا من شأنه اعادة الاهتمام اكثر بالطلبة، إذ يتم التركيز أقل على القواعد الادارية مقارنة بهم.

5- معوقات التغيير نحو نظام ل.م.د:

ثمة صعوبات وتحديات تواجه نظام ل.م.د في ظل العجز عن الايفاء بالمتطلبات السابقة، إذ يسجل:

- عدم الإلمام بالمعايير الخاصة بالنظام الجديد (ل.م.د) من طرف الأستاذ وخاصة في مجال التقييم بالإضافة إلى كونه لم يهيأ مسبقا للإنتقال من العمل في النظام الكلاسيكي على العمل في نظام ل.م.د والذي يتميز بفلسفة وأهداف تختلف عنها في النظام القديم وكذلك بطرق تدريس مغايرة لما كان يعمل به الأستاذ من قبل.
- ضعف التكوين القاعدي للطالب.
- صعوبة التحكم في تقنيات المعلومات والاتصالات، مع عدم توفرها لجميع الطلبة.
- الطريقة التلقينية المتبعة في الأطوار التعليمية السابقة جعلت الطالب بعيد عن المساهمة في إنتاج المعرفة كما يفترض به أن يكون في ظل نظام ل.م.د والذي يرى في الطالب محور العملية التعلمية التعلّيمية.[1]
- تطبيق ل.م.د وكيفية العمل به تبين النقل الحرفي لأسس تطبيقه دون مراعاة الفروق في التركيبة الاجتماعية والثقافية ولا حتى الامكانيات المادية بين الدول المتقدمة والدول النامية وهذا للأسف ما حدث مع كل بلدان إفريقيا.
- تعتبر أيضا النسب العالية للنجاح في الباكالوريا في السنوات الأخيرة أكبر المعوقات التي تعاني منها الجامعة الجزائرية حيث تم انتهاج سياسة الكم مع إهمال النوع وهذا يبدو واضحا في مستوى خريجي الجامعة علما أن نظام ل.م.د يستلزم كفاءات ومهارات معتبرة على الطالب الجامعي أن يتسم بها.[2]
- التسرع في إقرار هذه الاصلاحات.
- اغفال مبدأ مشاركة الأسرة الجامعية في القرارات المتعلقة بالاصلاحات.
- عدم انسجام أساليب التقييم المعتمدة مع برامج التكوين.[3]
- نقص المرافق البيداغوجية، المخابر، قاعات المطالعة، المكتبات المتخصصة والكتب العلمية المسايرة للتطور الحاصل في مجال التعليم مما يجعل الطالب لا يستعمل الوقت الممنوح له بشكل عقلاني في هذا الإطار.

---

[1] : إبراهيم بوالفلفل ورحماني نعيمة، معوقات تطبيق الجودة في النظام الجديد من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية بجامعة جيجل، في: الملتقى الدولي الثاني حول: **ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإشراف**، جامعة سكيكدة، 2012، ص96، 97.

[2] : أيت مولود يسمينة وبن حبوش نصر الدين، مرجع سابق، ص604.

[3] : ياسين بوناب، مرجع سابق، ص328.

- قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل هذا النظام غير قادر على تحقيق الطموحات المرجوة منه وخاصة التكوين النوعي.
- إنعدام العقود مع الشريك الاقتصادي والاجتماعي وغياب البحوث والخرجات العلمية ذات المستوى العالي والتربصات الميدانية التي تؤهل الطالب لتقلد المناصب الموافقة فعلا للشهادة التي تحصل عليها.
- انعدام القوانين الخاصة بهذا النظام خلق نوعا من الضبابية لدى مؤسسة الوظيف العمومي، نجم عنها عدة مشاكل في قبول الشهادات الخاصة به مقارنة بشهادات النظام القديم.[1]
- سوء الفهم: هناك بعض الآراء التي ترفض التغيير وتنادي بعدم الجدوى منه، هذا الاعتراض يعود في غالب الأحيان إلى سوء الفهم أو عدم المعرفة، وفي حالات قليلة إلى القراءة الأيديولوجية الضيقة للمشروع.[2]
- الوعي بفقدان الاستقلالية في العمل يجعل الأساتذة يتحفظون على جدوى إصلاح ل.م.د في معالجة مشاكل التعليم العالي.[3]
- تأخر صدور القوانين التنظيمية: إذ أن صدورها كان متأخرا وضبابيا في بعض الاحيان، كما ظهرت الحاجة إلى تغيير بعض التفاصيل مما اضطر الوزارة إلى التراجع عن جزء منها أو تعديلها، حسب ما يوضحه الملحق رقم(01)، هذا التذبذب في القرار من شأنه أن يخلف اضطرابات عديدة عند التطبيق سواء للادارة، الأساتذة، أو الطلبة.

وحسب نتائج التقييم الأولي للوزارة الوصية فإن تطبيق نظام ل.م.د قد واجه جملة من المعوقات والعقبات يمكن تصنيفها وفق الفترات الدراسية فيما يلي:[4]

أ- في بداية السداسي:

- تأخر الدخول الجامعي.
- عدم التحكم في تعداد الطلبة.
- تعديلات كثيرة على جداول التوقيت.
- نقص دعم الإطارات.

---

[1] : يحيى مخالدي، مرجع سابق، ص8،9.

[2] : عبد الكريم حرز الله وكمال بدري، مرجع سابق، ص90.

[3] : Ahmed Ghouati, op-cit, P73.

[4] : **الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص22، 29، 33.

- نقص دعم التقنيين الإداريين.
- عطل في التجهيزات المعلوماتية.
- عدم تطبيق النصوص التنظيمية.

ب-خلال السداسي:

- عدم عقد الإجتماعات المبرمجة.
- عدم توزيع وثائق الدروس ومجموع التمارين.
- عدم تنظيم الإستدراك على الوجه الأمثل.
- عدم وصول العلامات إلى مصلحة الدراسات.
- عطل في وسائل المعالجة.
- عدم انجاز جدول الإمتحانات.
- عدم انجاز المراقبات المستمرة الخاصة بالأعمال الموجهة.
- إضطرابات في الإمتحانات.
- عدم الإعلان عن العلامات و الاطلاع على الوثائق.
- عطل في التجهيزات المعلوماتية.
- عدم عقد اجتماع لجان الإمتحانات المرحلية.
- تأخر في توزيع المهام البيداغوجية.
- عدم تطبيق النصوص القانونية.

ت-نهاية السداسي:

- تأخر رقن و حجز العلامات.
- تشوش لجان المداولات.
- عدم التكفل بالطعون على الوجه المطلوب.
- تأجيل المناقشات.
- عدم التوقيع على محاضر العلامات من كل الأعضاء.
- عدم التوقيع على محاضر مناقشة المذكرة من كل الأعضاء.
- عطل في التجهيزات المعلوماتية.
- عدم تسليم محاضر المناقشات للعميد أو لمدير الدراسة.
- عدم تحرير شهادات النجاح في الآجال المحددة.

وجميع هذه المشاكل توحي بعدم إلتزام المعنيين بالتطبيق السليم لمبادئ هذا النظام التي كانت معلنة. وعلى العموم فإن "تطبيق هذا النظام في بعض الدول قد خلق في البداية نقاش في بعض الأحيان وكان غالبه ساخنا، لكن استتب الأمر في الأخير وقبل هذا النظام بدون تخوف."[1] لذا فإن "الحكم بفشل أو نجاح إصلاح التعليم العالي يعد سابق لأوانه، لأن فترة تطبيقه القصيرة لا تسمح بإصدار حكم."[2] غير أنه يجب دراسة هذه المعوقات بدقة لتجنبها وضمان السير الحسن للاصلاح.

[1] : عبد الكريم حرز الله وكمال بدري، مرجع سابق، ص16.

[2] : ياسين بوناب، مرجع سابق، ص339.

خلاصة الفصل الثالث

يعد التعليم العالي قاطرة النمو لكل المجتمعات، نظرا لما يقدمه من خدمات رافقته طيلة تطوره، ولقد حاول هذا الفصل تسليط الضوء على أهميته وأبرز المحطات التي مر بها سواء عالميا، أو على مستوى الجزائر.

إذ عرف التعليم العالي في الجزائر نقلة كبيرة أحدثها الاصلاح المعتمد مطلع الدخول الجامعي 2004-2005، وذلك نحو العمل وفق نظام ل.م.د الذي عرف انتشارا عالميًا واسعًا وصولاً إلى الجزائر، نظير ما قدمه من انجازات ساهمت في تطوير التعليم العالي، رغم ما يواجهه حاليا من عقبات على المستوى المحلي، والتي يجب دراستها ومعرفة رأي كل من أعضاء هيئة التدريس والاداريين في تطبيقه لتدارك النقائص والمضي قدما في إنجاحه، وهذا ما يقدمه الفصلان المواليان.

الفصل الرابع:

عرض إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس

تمهيد

أولا: إجراءات الدراسة.

1- المنهج المستخدم.

2- مجتمع وعينة الدراسة.

3- أداة الدراسة.

4- صدق وثبات درجات المقياس.

5- خصائص عينة الدراسة.

6- المعالجة الاحصائية.

ثانيا: **نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة**

1- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تقبل الاصلاح.

2- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ملائمة اصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية.

3- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تحقيق أهم أهداف اصلاح ل.م.د.

4- النتائج المتعلقة بالأسئلة المفتوحة.

ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة.

1- اختبار الفرضية الأولى.

2- اختبار الفرضية الثانية.

خلاصة الفصل الرابع.

تمهيد

يتناول هذا الفصل الدراسة الميدانية للقسم المخصص لأعضاء هيئة التدريس، والتي تهدف إلى معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تقبل اصلاح ل.م.د، وكذا مدى ملاءمته لجامعاتهم، ومدى تحقيق أهم أهدافه، للخروج في النهاية بالعوامل الأكثر تأثيرا في تحقيق أهداف هذا الاصلاح، وسيتم عرض اجراءات الدراسة المتمثلة في وصف المنهج المستخدم، مجتمع الدراسة والعينة المختارة، وكذا أداة الدراسة وكيفية إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل المعالجات الاحصائية التي تم اعتمادها في التحليل.

ليتم عرض خصائص عينة الدراسة، ونتائج التحليل الاحصائي لاستجابة أعضاء هيئة التدريس من خلال المؤشرات الأولية لإجاباتهم وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل المتغيرات، كما يتناول هذا الفصل اختبار الفرضيات والدلالات الاحصائية الخاصة بكل منها.

أولا: إجراءات الدراسة:

تتميز الدراسة الحالية بعدة خصائص تجعل من الضروري اتباع اجراءات مختلفة للوصول الى الاهداف المرجوة منها بدقة، وذلك بتحديد المنهج المستخدم، أداة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها، واختبارا لصدق وثبات أداة القياس، وتحديدا للمعالجة الاحصائية التي سيتم تطبيقها، وهذا قصد الحصول على البيانات التي تخدم نص الاشكالية، وتحليلها للوصول الى النتائج المرغوبة.

1- المنهج المستخدم:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الاستنباطي، إذ أن الاستنباط هو "استدلال مستمد من افتراضات عامة بغية التحقق من صحتها في الواقع."[1] وعليه سيساعد هذا المنهج في التعرف على واقع تطبيق إصلاح ل.م.د كتغيير مس مختلف الجامعات الجزائرية من خلال آراء اعضاء هيئة التدريس، للخروج في النهاية بنتائج تسمح بإعداد نموذج يسهل تطبيق الاصلاحات الجامعية مستقبلا، وقد تم استخدام نوعين من البيانات:

1-1- بيانات أولية: تم الحصول عليها من خلال الاستمارات الموزعة على عينة الدراسة، وقد تم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS، والذي يرمز الى الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية "Statistical Package for Social Sciences".

1-2- بيانات ثانوية: تم الحصول عليها من خلال الاطلاع على مختلف الكتب والمجلات والمنشورات الورقية والالكترونية، الوطنية والدولية، الخاصة بإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي، نظام ل.م.د، وكل ما له علاقة بالاشكالية المطروحة.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء هيئة التدريس الدائمين في التخصصات التي طبقت إصلاح ل.م.د في الجامعات الجزائرية، والبالغة (48) جامعة.[2] ورغم أن حجم المجتمع هنا محدود إلا أنه كبير جدا، إذ أن الاحصائيات تشير إلى وجود 47287 أستاذ دائم موزعين على مختلف الجامعات الجزائرية، وبإبعاد أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التي لم يشملها إصلاح ل.م.د (الطب، الصيدلة، طب

[1]: موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرين، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2004، ص50.

[2] : موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أنظر: www.mesrs.dz.

الأسنان، البيطرة) يصبح عدد أفراد مجتمع الدراسة 42717 أستاذ دائم حسب احصائيات الوزارة للسنة الجامعية 2014/2013.[1] ونظرا للوقت والكلفة التي يتطلبها إجراء مسح شامل، وكذا صعوبة الوصول الى جميع مفردات هذا المجتمع الموزعة على مساحة جغرافية واسعة، تم اللجوء الى اختيار عينة ممثلة له، وذلك باستخدام عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، إذ "يستعمل هذا الاسلوب عندما تتوفر تجمعات طبيعية واضحة متجاورة مكانا أو زمانا ضمن مجتمع واحد، وتسمى هذه التجمعات عناقيد."[2]

ومن خلال تقسيم مجتمع الدراسات الى جامعات تشكل العناقيد، تم اختيار وحدات ابتدائية منها بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة تضم 30 جامعة (62.5% من مجموع الجامعات) ممثلة في جامعات كل من: البويرة، الجلفة، غرداية، خميس مليانة، المدية، بجاية، الشلف، بومرداس، الجزائر، تيزي وزو، الأغواط، البليدة، بشار، معسكر، تلمسان، أدرار، تيارت، سيدي بلعباس، مستغانم، وهران، جيجل، أم البواقي، الواد، سوق أهراس، عنابة، باتنة، المسيلة، ورقلة، قسنطينة، سطيف؛ ليتم اختيار كليتين من كل جامعة، وكمرحلة أخيرة تم اختيار الوحدة المجدولة والمتمثلة في قسم من كل كلية بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واختيار الاساتذة الدائمين بهذا القسم، وعليه بلغ حجم العينة (3000) أستاذا دائما (تمثل 7.02% من مجموع أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة)، وقصد الحصول على اكبر قدر من الاستمارات المسترجعة، تم توزيع الاستبيانات عبر زيارات ميدانية، وعبر البريد الالكتروني من خلال تصميم استمارة الكترونية تم ارسال رابطها الى المستقصين إضافة الى ملف يحمل الاستمارة بصيغة الوورد (Word) في حال وجود ضغط على الرابط، وقد امتدت فترة التوزيع والاسترجاع من 23 سبتمبر 2014 إلى غاية 31 أفريل 2015، ليتم استرداد (803) استبيان موجه لأعضاء هيئة التدريس بنسبة 26.77%، وبعد فحصها تبين أن عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل يقدر بـ (790) بواقع 26.33% من العينة.

3- أداة الدراسة: تم الاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات الاولية من أعضاء هيئة التدريس، وقد تم اعداد هذه الاداة وفق المراحل التالية:

- إعداد استبيان أولي من خلال الاطلاع على مختلف الادبيات المتعلقة بالموضوع، وبعد إجراء مقابلات مختلفة مع بعض الاداريين وأعضاء هيئة التدريس.

[1] : Ministere de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, **ANNUAIRE STATISTIQUE N° 43**, 2013/2014, p 415,416.

[2] : حمزة محمد دودين، **التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2013، ص27.

- عرض الاستبيان على المشرفة وإجراء التعديلات المناسبة وفق توجيهاتها.
- عرض الاستبيان على المحكمين (11 محكم) وتعديله وفق مقترحاتهم.
- إجراء دراسة تجريبية ميدانية لاختبار الاستبيان، وتعديله وفقا لذلك.
- توزيع الاستبيان على كافة أفراد العينة للحصول على البيانات الاولية.

وقد تكون الاستبيان من جزأين (ملحق رقم 02)، جزء عن البيانات الشخصية، وجزء عن التغيير والذي ضم عدة محاور تهدف الى تسليط الضوء على إصلاح ل.م.د كتغيير في الجامعات الجزائرية، حيث يضم الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس المحاور التالية:

- محور تقبل الاصلاح: والذي يوضح مدى تقبل اعضاء هيئة التدريس لنظام ل.م.د، ومدى وجود مقاومة للتغيير تجاه هذا الاصلاح، من خلال الجانب الادراكي، العاطفي والسلوكي.
- محور تحقيق أهداف الاصلاح: والذي يحاول تسليط الضوء على الاهداف المرجوة من تطبيق نظام ل.م.د، وإذا ما تم تحقيقها حسب رأي أعضاء هيئة التدريس.
- محور ملاءمة الاصلاح: والذي يحاول استقصاء رأي أعضاء هيئة التدريس تجاه مدى ملاءمة نظام ل.م.د للتطبيق في الجامعة الجزائرية.

ويمكن عرض محاور الدراسة والأسئلة المقابلة لها وفق الجدول رقم(04)

جدول رقم(04) محاور الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس

المحور	الاسئلة
المحور الاول: تقبل الاصلاح:	
الجانب الادراكي	س1، س2، س3، س4، س5.
الجانب العاطفي	س6، س7، س8، س9، س10.
الجانب السلوكي	س11، س12، س13، س14، س15.
المحور الثاني: ملاءمة الاصلاح:	س16الى غاية س27.
المحور الثالث: تحقق أهداف الاصلاح:	س28 الى غاية س38.
الاسئلة المفتوحة:	س39، س40.

كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في تحديد درجة استجابة أفراد العينة، والذي يعد "أكثر المقاييس شيوعا، حيث يطلب فيه من المبحوث أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على خيارات

محددة، ويتكون هذا المقياس غالبا من خمسة خيارات متدرجة يشير المبحوث إلى اختيار واحد منها."[1] والتي تتراوح درجاتها بين 1–5 درجات بالنسبة للعبارات الايجابية و5–1 بالنسبة للعبارات السلبية، وفق ما يبينه الجدول رقم (05):

جدول رقم (05) الدرجات المقابلة لبدائل الاجابة

بدائل الاجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
العبارات الايجابية	1	2	3	4	5
العبارات السلبية	5	4	3	2	1

وتتمثل العبارات السلبية في أسئلة كل من الجانب العاطفي والجانب السلوكي في محور تقبل الاصلاح التابع للاستبيان الموجة لأعضاء هيئة التدريس، وهي الاسئلة التالية: س6، س7، س8، س9، س10، س11، س12، س13، س14، س15.

وللحكم على درجة الموافقة التي يشير اليها المتوسط الحسابي، فقد تم تحديد ثلاث مستويات لها (مرتفعة، متوسطة، ومنخفضة) وفق المعادلة التالية:

طول الفئة= (الحد الاعلى للبديل– الحد الادنى للبديل)÷عدد المستويات= (5–1)÷3= 1.33

وبالتالي تكون المستويات كالتالي:

- إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين 1 الى 2.33 فإن درجة الاستجابة تكون "منخفضة"
- إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين 2.34 الى 3.67 فإن درجة الاستجابة تكون "متوسطة"
- إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين 3.68 الى 5 فإن درجة الاستجابة تكون "مرتفعة".

4– صدق وثبات درجات المقياس:

4–1– صدق المقياس:

تعد درجات المقياس صادقة "إذا كانت تقيس ما صممت فعليا لقياسه."[2] لذا للتأكد من مدى صدق درجات المقياس تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في كل من ميدان علوم التسيير، علم النفس والتربية، علم الاجتماع، واللغة للتأكد من سلامة المصطلحات وتحقيقها للغرض الذي أعدت من أجله، كما تم عرضه على بعض الاداريين في الميدان، والملحق رقم(04) يوضح قائمة المحكمين

[1] : محفوظ جودة، **التحليل الاحصائي الأساسي باستخدام SPSS**، عمان، دار وائل، ط1، 2008، ص23.

[2] : حمزة محمد دودين، مرجع سابق، ص227.

المشاركين، ليتم في الأخير إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف أو إضافة بعضها، حسب التعديلات المقترحة.

4-2- ثبات درجات المقياس:

يعرف ثبات أداة القياس بأنه "مدى قدرتها على إعطاء نتائج مماثلة إذا ما طبقت تحت نفس الظروف والشروط."[1] وللتحقق من درجة ثبات الاستبيان، تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي على نتائج العينة التجريبية البالغة 20 مفردة، وذلك بالاستعانة ببرنامج SPSS، حيث تم التوصل الى النتائج الموضحة في الجدول رقم(06)

جدول رقم(06) معامل ثبات الفا كرونباخ لكل محور (أعضاء هيئة التدريس)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
تقبل الاصلاح	15	0.89
ملاءمة الاصلاح	12	0.83
محور تحقيق أهداف الاصلاح	11	0.91
المجموع	38	0.95

من الجدول رقم(06) يتضح بأن جميع المحاور تتمتع بدرجة ثبات عالية تتراوح بين 0.83 و0.91، كما بلغ معامل الثبات الكلي 0.95 وبالتالي يمكن الوثوق بنتائج هذا الاستبيان والاعتماد عليها.

5- خصائص عينة الدراسة:

قصد معرفة خصائص عينة الدراسة، تم تحليل البيانات الواردة في القسم الاول من الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية وفق ما تبينه الجداول التالية:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول رقم(07) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (أعضاء هيئة التدريس)

النوع	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	518	65.6
أنثى	272	34.4
المجموع	790	100

[1] : نفس المرجع، ص209.

يتضح من الجدول رقم(07) أن 65.6% من أفراد عينة الدراسة هم ذكور، أما الإناث فيمثلون ما نسبته 34.4%.

ب- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر:

جدول رقم(08) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر(هيئة التدريس)

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 30 سنة	72	9.1
[40-30]	352	44.6
[50-41]	192	24.3
أكثر من 50 سنة	174	22
المجموع	790	100

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن نسبة الافراد الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة تبلغ 44.6% وأن 24.3% تتراوح أعمارهم بين 41 و50 سنة، أما 22% من مجموع أفراد العينة فتزيد أعمارهم عن 50 سنة، و9.1% تقل أعمارهم عن 30 سنة.

ج- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس بالجامعة:

جدول رقم(09) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس بالجامعة (هيئة التدريس)

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	160	20.3
[10-5]	264	33.4
[15-11]	139	17.6
أكثر من 15 سنة	227	28.7
المجموع	790	100

يتضح من الجدول رقم(09) أن 33.4% من أفراد العينة تتراوح خبرتهم بين 5 و10 سنوات في التدريس، و28.7% منهم تزيد خبرتهم عن 15 سنة في التدريس، أما 20.3 منهم فتقل خبرتهم في التدريس بالجامعة عن 5 سنوات، و17.6% تتراوح خبرتهم بين 11 و15 سنة.

د- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د

جدول رقم(10) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د (هيئة التدريس)

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	329	41.6

[5-10]	435	55.1
أكثر من 10 سنوات	26	3.3
المجموع	790	100

يتضح من الجدول رقم(10) أن 55.1% من أفراد العينة لديهم خبرة تتراوح بين 5 و10 سنوات في التدريس وفق نظام ل.م.د، و41.6% منهم قد بدءوا التدريس في نظام ل.م.د منذ أقل من 5 سنوات، كون التدريس في هذا النظام كان اختياريا في البداية، وما نسبته 3.3% قد بدؤوا التدريس وفق نظام ل.م.د مع أول دفعة تجريبية، وقلة هذه النسبة ترجع في الاساس الى أن تطبيق نظام ل.م.د في البداية –كما سبقت الاشارة– كان مقتصرا على بعض الجامعات فقط وبتخصصات ضيقة.

هـ- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم(11) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي (هيئة التدريس)

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية (%)
ماجستير	386	48.9
دكتوراه	398	50.4
أخرى	9	0.8
المجموع	790	100

من خلال الجدول رقم(11) يلاحظ بأن هناك تقارب بين نسبتي مؤهلي الماجستير والدكتوراه لأفراد عينة الدراسة، حيث بلغت نسبة الحائزين على مؤهل الدكتوراه 50.4% بينما نسبة الحائزين على مؤهل الماجستير 48.9% أما الحائزون على شهادات أخرى فبلغت نسبتهم 0.8% من أفراد عينة الدراسة.

و- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الناحية

جدول رقم(12) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الناحية (هيئة التدريس)

الجامعة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الشرق	486	61.5
الوسط	219	27.7
الغرب	85	10.8
المجموع	790	100

من خلال الجدول رقم(12) يلاحظ بأن 61.5% من افراد العينة ينتمون لجامعات الشرق، و27.7% منهم ينتمون لجامعات الوسط، أما 10.8% فينتمون لجامعات الغرب، وهذا التوزيع مقبول

كون التقسيم المعتمد من طرف الوزارة يصنف 21 جامعة في ناحية الشرق، و16 جامعة في ناحية الوسط، و11 جامعة في ناحية الغرب.

ز- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص:

جدول رقم(13) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (هيئة التدريس)

التخصص	التكرارات	النسب المئوية (%)
علمي	328	41.9
إنساني	462	58.5
المجموع	790	100

يتضح من خلال الجدول رقم(13) بأن ما نسبته 58.5% من أفراد عينة الدراسة ينتمون للتخصصات الانسانية، وما نسبته 41.9% من أفراد العينة ينتمون للتخصصات العلمية.

6- المعالجة الاحصائية: بما أن حجم العينة يزيد عن 30 مفردة يمكن اعتبار ان التوزيع طبيعي، إذ "حسب نظرية النهاية المركزية فانه كلما زاد عدد العينة كلما اقترب تباينها من تباين المجتمع ويمكن اعتبار ان التوزيع يكون طبيعيا بصورة تقريبية عندما يصبح حجم العينة (30) فما فوق"[1] وعليه يمكن استخدام الاساليب المعلمية في التعامل مع البيانات.

وقد تم الاعتماد على الاساليب الاحصائية التالية في تحليل البيانات:

- التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص مجتمع الدراسة.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة ومعرفة القيمة التي يعطيها الافراد لكل عبارة، أو محور.
- الانحدار الخطي المتعدد لاختبار تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.
- اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة.
- اختبار (ف) لتحليل التباين الاحادي، للمقارنة بين متوسطات استجابات افراد مجتمع الدراسة.
- اختبار Scheffe لمعرفة اتجاه الفروق في حالة وجود فروق ذات دلالة احصائية.
- اختبار L.S.D لتحديد مصدر الفروق في حالة عدم اكتشافه من خلال اختبار Scheffe.

[1] : هشام هنداوي هويدي، **الاحصاء المعلمي واللامعلمي**، http://www.husseinmardan.com/DrHisham-08.htm، تاريخ (02 ماي 2015)

ثانيا: نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

وسيتم في هذا العنصر تحليل اجابات أعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان لمعرفة وجهة نظرهم حول التغيير المحدث في جامعاتهم.

1- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تقبل إصلاح ل.م.د:

ولمعرفة درجة تقبل أعضاء هيئة التدريس لإصلاح ل.م.د تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس ذلك في المحور الاول من الاستبيان، كما تم ترتيب العبارات تنازليا لتوضيح مكانتها، والجدول رقم(14) يوضح ذلك.

جدول رقم(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تقبل الاصلاح

الفقرات	التكرارات والنسب المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
فقرات الجانب الادراكي										
1. مبادئ وميكانيزمات العمل في نظام ل.م.د واضحة ومفهومة.	التكرار (ك)	149	376	60	168	37	2.45	1.15	2	متوسطة
	النسبة المئوية %	18.9	47.6	7.6	21.3	4.7				
2. طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة.	ك	239	439	66	40	6	1.91	0.81	5	منخفضة
	%	30.3	55.6	8.4	5.1	0.8				
3. أفضل نظام ل.م.د على النظام الكلاسيكي.	ك	385	200	88	72	45	1.98	1.22	4	منخفضة
	%	48.7	25.3	11.1	9.1	5.7				
4. نظام ل.م.د نجح في أهم الدول المتقدمة التي طبقته.	ك	77	171	291	187	64	2.99	1.08	1	متوسطة
	%	9.7	21.6	36.8	23.7	8.1				
5. أنا مقتنع بأن نظام ل.م.د مفيد للجامعة الجزائرية.	ك	242	265	132	99	52	2.31	1.21	3	منخفضة
	%	30.6	33.5	16.7	12.5	6.6				
فقرات الجانب الادراكي							2.32	0.75		منخفضة
فقرات الجانب العاطفي										
6. فوجئت من التطبيق السريع لنظام ل.م.د.	ك	88	41	88	216	357	2.22	1.12	5	مرتفعة
	%	11.1	5.2	11.1	27.3	45.2				
7. أنا منزعج من فرض هذا النظام علي.	ك	134	53	155	166	282	2.53	1.19	4	متوسطة
	%	17	6.7	19.6	21	35.7				
8. أنا ارفض دعم تطبيق نظام ل.م.د.	ك	181	72	208	118	211	2.85	1.2	3	متوسطة
	%	22.9	9.1	26.3	14.9	26.7				
9. أنا أقل تحفيزا للعمل بسبب تطبيق نظام ل.م.د.	ك	266	121	143	69	191	3.23	1.22	1	متوسطة
	%	33.7	15.3	18.1	8.7	24.2				
10. أشعر أن الأجر الذي أتلقاه ليس عادلا بالنسبة للمجهود الذي أبذله منذ تطبيق ل.م.د.	ك	194	95	225	102	174	3.01	1.21	2	متوسطة
	%	24.6	12	28.5	12.9	22				
فقرات الجانب العاطفي							2.76	0.85		متوسطة
فقرات الجانب السلوكي										

11. لم أقم بتطبيق بعض تعليمات نظام ل.م.د في عملي.	ك	232	94	112	44	308	3.03	1.18	3	متوسطة
	%	29.4	11.9	14.2	5.9	39				
12. لا أهتم بحضور الأنشطة المتعلقة بالترويج لهذا النظام.	ك	203	78	155	73	281	2.91	1.17	5	متوسطة
	%	25.7	9.9	19.6	9.2	35.6				
13. ساهمت في الترويج السلبي لهذا النظام وانتقاده.	ك	253	132	204	46	155	3.34	1.14	2	متوسطة
	%	32	16.7	25.8	5.8	19.6				
14. كثيرا ما أتقدم باحتجاجات بخصوص تطبيق بعض الاجراءات التي يتضمنها هذا الاصلاح.	ك	206	73	175	69	267	2.93	1.15	4	متوسطة
	%	26.1	9.2	22.2	8.7	33.8				
15. غالبا ما أقلل من شأن هذا النظام أمام الطلبة في حواراتي معهم.	ك	284	188	148	28	142	3.58	1.14	1	متوسطة
	%	35.9	23.8	18.7	3.5	18				
فقرات الجانب السلوكي							3.16	0.75		متوسطة
محور تقبل الاصلاح							2.75	0.64		متوسطة

كما هو موضح في الجدول رقم(14) ضم محور تقبل الاصلاح ثلاثة جوانب، هي: الجانب الادراكي، الجانب العاطفي، والجانب السلوكي، وقد احتوى كل جانب على خمس عبارات تعكس آراء المستقصين من اعضاء هيئة التدريس، وقد تم ذكر العبارات حسب ترتيبها تنازليا قصد توضيح العبارات التي كانت أكثر مقاومة من طرف أعضاء هيئة التدريس وفق كما يلي:

1-1- الجانب الادراكي

أشارت نتائج الجدول رقم(14) أن درجة موافقة المبحوثين على الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح تراوحت بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة، وبلغت متوسطاتها الحسابية ما بين 2.99 و1.91.

وقد جاءت ثلاث عبارات بدرجة موافقة منخفضة، هي العبارة "طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة" والتي جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 1.91 وانحراف معياري قدره 0.81، حيث أكد معظم المبحوثين أن الطريقة المتبعة في تطبيق نظام ل.م.د لم تحظى باستحسان الكثيرين في جامعاتهم، وهذا ما تؤكده العبارة التالية لها والتي تنص على "أفضل نظام ل.م.د على النظام الكلاسيكي" والتي جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 1.98 وانحراف معياري قدره 1.22، مما يعني بأن المبحوثين يرون أن تطبيق نظام ل.م.د بجامعاتهم لم يكن بمستوى النظام القديم، وأنه لم يقدم إضافات تجعلهم يحسون بأفضليته على سابقه، مما يعطي انطباعا بأنهم لا يزالون متمسكين بالنظام القديم، وقد جاءت عبارة "أنا مقتنع بأن نظام ل.م.د مفيد للجامعة الجزائرية" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.31 وانحراف معياري قدره 1.21، لتأكيد هذا التوجه، حيث لا يرى معظم المبحوثين بأن نظام ل.م.د قد جاء بتغييرات ساهمت في تحسين الجامعة الجزائرية.

أما العبارتان المتبقيتان فكانت درجة الموافقة فيهما متوسطة، حيث جاءت العبارة "مبادئ وميكانيزمات العمل في نظام ل.م.د واضحة ومفهومة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.45 وانحراف معياري بلغ 1.15، مما يعني بأنه لا يزال هناك بعض اللبس والغموض في فهم طريقة العمل وفق نظام ل.م.د، وأن هناك نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس لا تزال تجهل الكثير عن هذا النظام رغم أن تطبيقه قد تجاوز العشر سنوات في الجزائر، أما العبارة الأخيرة من الجانب الادراكي فقد كانت "نظام ل.م.د نجح في أهم الدول المتقدمة التي طبقته" بمتوسط حسابي بلغ 2.99، وانحراف معياري 1.08، وعليه فهناك فئة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس تعتقد بأن هذا النظام فاشل حتى في الدول المتقدمة، وهو حكم تعسفي تغذيه الاشاعات المنتشرة حول مصير هذا النظام في الدول الأخرى خصوصا الأوربية.

وإجمالا جاءت درجة الموافقة على فقرات الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح منخفضة بمتوسط حسابي قدره 2.32، مما يعني عدم تقبل معظم أعضاء هيئة التدريس لإصلاح ل.م.د من الناحية الإدراكية، وبتعبير أدق هناك مقاومة إدراكية مرتفعة للتغيير تجاه نظام ل.م.د من قبل أعضاء هيئة التدريس.

1-2- الجانب العاطفي:

ويلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين في هذا الجانب قد تراوحت بين مرتفعة الى متوسطة، بمتوسطات حسابية بين 3.23 و2.22.

وقد لوحظ وجود عبارة واحدة كانت درجة الموافقة عليها مرتفعة والمتمثلة في "فوجئت من التطبيق السريع لنظام ل.م.د" والتي كانت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.22 وانحراف معياري 1.12، مما يؤكد بأن نظام ل.م.د قد طبق بسرعة كبيرة، ولم يسبقه تمهيد وتهيئة كافية لاستيعابه من طرف أعضاء هيئة التدريس مما اعطاه عنصر المفاجأة.

كما أتت العبارة "أنا منزعج من فرض هذا النظام علي" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.53 وانحراف معياري 1.19، مما يعني بأن هناك فئة لا بأس بها من أعضاء هيئة التدريس منزعجون من عدم اشراكهم في قرار الاصلاح وفرضه عليهم بسلطة القرار التي تملكها الوزارة الوصية.

أما العبارة "أنا ارفض دعم تطبيق نظام ل.م.د" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.85 وانحراف معياري 1.2. فرغم أن التغيير نحو نظام ل.م.د كان من فترة بعيدة (أكثر من عشر سنوات) إلا

أن هناك نسبة معتبرة لا ترغب في دعم هذا الاصلاح وهذا من شأنه عرقلة الجهود للوصول الى النتائج المرجوة منه.

أما العبارة "أشعر أن الأجر الذي أتلقاه ليس عادلا بالنسبة للمجهود الذي أبذله منذ تطبيق ل.م.د" فقد جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 3.01 وانحراف معياري 1.21، مما يبين بأن الأجر الذي يتلقاه عدد معتبر من أعضاء هيئة التدريس لا يغطي المجهود الذي يبذلونه في نشاطاتهم ضمن هذا النظام حسب رأيهم، وعليه فهم غير محفزين ماديا بما فيه الكفاية للعمل وفقه، وهذا ما تدعمه العبارة الأخيرة، والتي كانت "أنا أقل تحفيزا للعمل بسبب تطبيق نظام ل.م.د" بمتوسط حسابي 3.23 وانحراف معياري 1.22، رغم أن التحفيز أمر مهم لإنجاح أي مبادرة تغيير.

ومما سبق يلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على فقرات الجانب العاطفي كانت "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 2.76 مما يعني بأن مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير تجاه نظام ل.م.د عاطفيا كانت متوسطة.

1-3- الجانب السلوكي:

ويلاحظ بأن متوسطات استجابة المبحوثين في هذا الجانب قد تراوحت بين 3.58 و2.91، وهذه المتوسطات الحسابية كلها تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة".

وجاءت العبارة "لا أهتم بحضور الأنشطة المتعلقة بالترويج لهذا النظام" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.19، وانحراف معياري 1.17، مما يدل على أنه حتى وإن كانت هناك أنشطة توعوية حول النظام الجديد، فإن نسبة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس لا يحضرونها مما يضعهم أمام غموض وسوء فهم لهذا النظام، ويسهل تناقل الشائعات السلبية حوله في ظل غياب المعلومات الصحيحة.

وجاءت العبارة "كثيرا ما أتقدم باحتجاجات بخصوص تطبيق بعض الاجراءات التي يتضمنها هذا الاصلاح" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 2.93 وانحراف معياري 1.15، مما يعني بأن هناك إجراءات عدة لا يراها اعضاء هيئة التدريس مناسبة، مما يدعم النظرة السلبية التي ينظرون بها لهذا النظام.

وجاءت العبارة "لم أقم بتطبيق بعض تعليمات نظام ل.م.د في عملي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 3.03 وانحراف معياري 1.18، مما يعني بأنه لا يمكن للبعض تطبيق كل التغييرات التي جاء بها هذا

الاصلاح، بصورة عمدية أو لصعوبة تطبيق بعض الاجراءات في بيئتهم، كون هذا الاصلاح في الاخير مستقدم من بيئة مخالفة للبيئة الجزائرية وقد لا تتوافق بعض اجراءاته معها.

وجاءت العبارة "ساهمت في الترويج السلبي لهذا النظام وانتقاده" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 3.34 وانحراف معياري 1.14، مما يعني بأن هناك فئة لا بأس بها قد انتقدت هذا النظام علنًا وساهمت في اعطاء نظرة سلبية عن تطبيقه. لتليها عبارة "غالبا ما أقلل من شأن هذا النظام أمام الطلبة في حواراتي معهم" بمتوسط حسابي 3.58 وانحراف معياري 1.14، فهناك بعض الحرص من طرف أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الطلبة، رغم أن عدد لا بأس بهم قد أبدى موافقته على هذه العبارة.

مما سبق يلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على فقرات الجانب السلوكي من محور تقبل الاصلاح كانت "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 3.16 مما يعني بأن مقاومة هيئة التدريس للتغيير تجاه نظام ل.م.د سلوكيا كانت متوسطة.

وعلى العموم فقد كانت درجة موافقة المبحوثين على فقرات محور تقبل التغيير متوسطة مما يعني بأن مقاومة هيئة التدريس للتغيير تجاه نظام ل.م.د كانت متوسطة، وبالخوض في كل جانب من جوانب هذا المحور يلاحظ أن هناك مقاومة مرتفعة في الجانب الادراكي لدى أعضاء هيئة التدريس بينما كانت متوسطة في كل من الجانب العاطفي والسلوكي، إذ أن طبيعة أعضاء هيئة التدريس تعطي انطباعا بأنهم أكثر تركيزا على انتقاد التغييرات بطريقة موضوعية أكثر منها عاطفية وسلوكية، ويسجل أيضا وجود بعض التشتت في اجابات المبحوثين من خلال الانحراف المعياري، حيث كان ادنى انحراف مسجل للعبارة "طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة" بانحراف معياري قدره 0.81 مما يعني وجود شبه اتفاق بين المبحوثين في حكمهم على درجة الرضا السلبية في جامعاتهم عن الاصلاح، أما بقية العبارات فقد تراوح انحرافها المعياري بين 1.08 و1.22 مما يعني اختلاف تقبل المبحوثين لهذا النظام وعليه فلا يزال نظام ل.م.د مثيرًا للجدل في الجامعات الجزائرية، كما يمكن أن يفسر هذا التشتت بوجود عامل آخر يؤثر على استجابة هؤلاء الافراد سيتم الكشف عنه لاحقا.

2- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ملاءمة اصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية:

ولمعرفة مدى ملاءمة اصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس ملاءمة الاصلاح، وفق ما يبينه الجدول رقم(15)

جدول رقم(15) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح

الفقرات	التكرار والنسبة المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1. عدد السنوات في الهيكلة الجديدة لـ ل.م.د يسمح بتزويد الطالب بأهم المعارف.	ك	320	283	65	110	12	2.00	1.09	11	منخفضة
	%	40.5	35.8	8.2	13.9	1.5				
2. نظام التدرج في التخصص الذي يطرحه ل.م.د مناسب (جذع مشترك، ثم التعمق في المعلومات الاساسية، يليه التخصص).	ك	196	226	135	221	12	2.53	1.18	4	متوسطة
	%	24.8	28.6	17.1	28	1.5				
3. الحجم الساعي في الليسانس كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.	ك	285	272	74	137	22	2.16	1.17	10	منخفضة
	%	36.1	32.4	9.4	17.3	2.8				
4. الحجم الساعي في الماستر كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.	ك	205	246	106	217	16	2.48	1.20	5	متوسطة
	%	25.9	31.1	13.4	27.5	2				
5. مسار التكوين إلى غاية الدكتوراه(3+2+3=8) سنوات كاف لتخريج إطار يستحق هذه الشهادة.	ك	373	224	78	100	15	1.94	1.12	11	منخفضة
	%	47.2	28.4	9.9	12.7	1.9				
6. تدريس المقاييس في سداسي واحد كافي.	ك	290	240	102	139	19	2.19	1.18	9	منخفضة
	%	36.7	30.4	12.9	17.6	2.4				
7. تصنيف المقاييس في وحدات تعليمية مناسب.	ك	124	177	187	278	24	2.87	1.15	1	متوسطة
	%	15.7	22.4	23.7	35.2	3				
8. تقييم عمل الطالب وفق الارصدة مناسب.	ك	137	197	222	215	19	2.72	1.11	2	متوسطة
	%	17.3	24.9	28.1	27.2	2.4				
9. قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التعليمية مناسبة.	ك	121	225	246	181	17	2.68	1.05	3	متوسطة
	%	15.3	28.5	31.1	22.9	2.2				
10. نظام انتقال الطلبة بين السنوات في ل.م.د مناسب.	ك	210	258	167	141	14	2.36	1.11	8	متوسطة
	%	26.6	32.7	21.1	17.8	1.8				
11. نظام الديون المتبع في ل.م.د مناسب.	ك	219	236	160	155	20	2.39	1.16	7	متوسطة
	%	27.7	29.9	20.3	19.6	2.5				
12. التعليمات والقوانين الخاصة بالتدريس والتأطير في ظل نظام ل.م.د مناسبة.	ك	176	254	234	110	16	2.41	1.04	6	متوسطة
	%	22.3	32.2	29.6	13.9	2				
فقرات محور ملاءمة الاصلاح							2.39	0.76		متوسطة

احتوى محور ملاءمة الاصلاح على اثنتي عشرة عبارة، تراوحت متوسطات استجابات المبحوثين فيها بين 2.87 و1.94 والتي تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة" و"منخفضة" حيث تم ذكر ترتيب هذه العبارات

تنازليا ابتداءً من العبارات المنخفضة لتوضيح خصائص نظام ل.م.د الأقل ملاءمة للجامعة الجزائرية حسب وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.

وقد جاءت اربع عبارات بدرجة موافقة "منخفضة"، وأبرزها العبارة "مسار التكوين إلى غاية الدكتوراه (3+2+3=8) سنوات كاف لتخريج إطار يستحق هذه الشهادة" والتي جاءت في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي 1.94 وانحراف معياري 1.12، مما يعني بأن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس يرون بأن شهادة الدكتوراه في النظام الجديد غير مستحقة، وبالتالي فقد حكموا بعدم ملاءمة مسار التكوين المبرمج للحصول على هذه الشهادة في ظل نظام ل.م.د.

وقد جاءت العبارة "عدد السنوات في الهيكلة الجديدة لـ ل.م.د يسمح بتزويد الطالب بأهم المعارف" في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي 2.00 وانحراف معياري 1.09، لتؤكد هذه النظرة إذ يتفق العديد من أعضاء هيئة التدريس على عدم ملاءمة البرمجة الجديدة لسنوات الدراسة والتي لا تسمح بإعطاء الطالب ما يحتاجه من معارف في كل مرحلة.

وبالخوض في الحجم الساعي لكل مستوى يلاحظ بأن العبارة "الحجم الساعي في الليسانس كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها" جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي 2.16 وانحراف معياري 1.17، فهذه المرحلة جد حساسة كونها تعطي الطالب اكبر قدر من المعلومات والمعارف القاعدية التي يحتاجها في التخصص، وبالتالي فهي تحتاج حجم ساعي يراه معظم المبحوثين غير كاف في النظام الجديد لتزويد الطالب بها.

وجاءت العبارة "تدريس المقاييس في سداسي واحد كافي" في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي 2.19 وانحراف معياري 1.18، لتعزيز رأي أعضاء هيئة التدريس بعدم ملاءمة هذا النظام للجامعة الجزائرية، إذ يرون بأنهم غير قادرين على تقديم المقاييس في سداسي واحد، خصوصا أمام ما يحمله السداسي من عطل وتأخرات –حسب ما عبروا عنه في الاسئلة المفتوحة– لذا فنظام السداسي غير ملائم من وجهة نظرهم.

أما العبارات التي حملت درجة موافقة متوسطة فقد كانت بداية بالعبارة "نظام انتقال الطلبة بين السنوات في ل.م.د مناسب" والتي جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي 2.36 وانحراف معياري 1.11، وهي قريبة من الفئة المنخفضة من درجة الموافقة، إذ أكدت نسبة كبيرة من اعضاء هيئة التدريس أن نظام انتقال الطلبة بين السنوات غير ملائم للجامعة، لذا فهم لا يدعمون العمل وفق هذه الصيغة من الانتقال

والتي تعتمد على الارصدة والديون، إذ تؤكد العبارة "نظام الديون المتبع في نظام ل.م.د مناسب" –التي جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 1.16– هذا الرأي، حيث اعترضت نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس على كون نظام الديون الذي يسمح بانتقال الطلبة دون اكتساب لبعض المقاييس والوحدات ملائم.

وجاءت العبارة "التعليمات والقوانين الخاصة بالتدريس والتأطير في ظل نظام ل.م.د مناسبة" في الترتيب السادس بمتوسط حسابي 2.41 وانحراف معياري 1.04، إذ عبرت نسبة كبيرة من اعضاء هيئة التدريس عن عدم ملاءمة القوانين الجديدة وفق نظام ل.م.د والتي تنظم طريقة التدريس والتأطير، مما يعني بأنهم غير مرتاحين للعمل وفق هذه القوانين.

أما العبارة "الحجم الساعي في الماستر كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها" فجاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.48 وانحراف معياري 1.20، رغم أنها لم تكن بمستوى الفقرة التي تحدثت عن مرحلة الليسانس، إلا أن نسبة لا بأس بها من اعضاء هيئة التدريس يرون بأن الحجم الساعي في الماستر غير ملائم أيضا، كونه غير كاف لتزويد طلبة هذا المستوى بالمعارف الاساسية التي تسمح لهم بالتخصص، وبتعبير أدق –كما جاء في اجاباتهم حول الاسئلة المفتوحة– لم يسمح لهم هذا الوقت بإعطاء معلومات التخصص حيث داهمهم الوقت فكانت النتيجة اعطاء الطالب المفاهيم المبدئية ومداخل للمواضيع الجوهرية في تخصصاتهم فقط.

وقد جاءت العبارة "نظام التدرج في التخصص الذي يطرحه نظام ل.م.د مناسب (جذع مشترك، ثم التعمق في المعلومات الاساسية، يليه التخصص)" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.53 وانحراف معياري 1.18، إذ ترى نسبة معتبرة من اعضاء هيئة التدريس بأن نظام التدرج في التخصص غير ملائم، وبالتالي فهم يشجعون التخصص منذ البداية دون المرور بالجذع المشترك كما هو معمول به في النظام الجديد.

أما العبارة "قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التعليمية مناسبة" فجاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.68 وانحراف معياري 1.05، حيث أكدت نسبة لا بأس بها من أعضاء هيئة التدريس بأن التقسيم المتبع في توزيع قيمة الارصدة على الوحدات غير ملائم، وبالتالي فهو لا يعطي الوحدات والمقاييس التي تشملها القيمة والوزن اللّتان تستحقهما.

وكانت العبارة "تقييم عمل الطالب وفق الارصدة مناسب" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 2.72 وانحراف معياري 1.11، اذ أكدت فئة معتبرة من اعضاء هيئة التدريس بأن الارصدة غير ملائمة لتقييم عمل الطالب بالصورة الحقيقية. وأكدت العبارة "تصنيف المقاييس في وحدات تعليمية مناسب" بمتوسط حسابي 2.87 وانحراف معياري 1.15، بأن هذا التصنيف للمقاييس وفق الوحدات في جامعاتهم غير ملائم حسب رأي الكثير من أعضاء هيئة التدريس.

ومن خلال استجابة المبحوثين عن العبارات التي تقيس مدى ملاءمة الاصلاح والتي بلغت اثنتي عشرة عبارة، لوحظ وجود أربع عبارات كانت درجة الموافقة فيها منخفضة، بينما بقية العبارات والتي بلغت ثمانية عبارات كانت درجة الموافقة فيها "متوسطة"، وقد كانت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور 2.39 بدرجة موافقة "متوسطة" لكن قريبة من المنخفضة، لذا يمكن القول بأن الكثير من أعضاء هيئة التدريس يرون أن نظام ل.م.د غير ملائم للجامعة الجزائرية، غير أن هناك بعض التشتت في اجابات المبحوثين، حيث تراوحت قيم الانحراف المعياري بين 1.04 و1.20 مما يعني وجود بعض الاختلافات في وجهات النظر حول ملاءمة نظام ل.م.د للجامعة الجزائرية يمكن ان ترجع لعوامل ما.

3- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تحقيق أهم أهداف الاصلاح:

ولمعرفة مدى تحقيق التغيير نحو نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية لأهم الأهداف التي جاء بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس تحقيق أهداف الاصلاح، وفق ما يبينه الجدول رقم(16)

جدول رقم(16) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق أهداف الاصلاح

الفقرات	التكرار والنسبة المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1. تطبيق ل.م.د سمح بتوحيد نظام التعليم العالي في الجزائر.	ك	218	276	119	154	23	2.35	1.16	4	متوسطة
	%	27.6	34.9	15.1	19.5	2.9				
2. تطبيق ل.م.د أدى إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الجزائرية.	ك	314	328	93	50	5	1.86	0.90	9	منخفضة
	%	39.7	41.5	11.8	6.3	0.6				
3. الشهادة الجزائرية الآن معترف بها أكثر على المستوى الدولي.	ك	240	259	223	52	16	2.17	1.0	7	منخفضة
	%	30.4	32.8	28.2	6.6	2				
4. مسارات التكوين المفتوحة منذ تطبيق ل.م.د تتكيف أكثر مع احتياجات المجتمع.	ك	195	301	156	127	11	2.31	1.06	5	منخفضة
	%	24.7	38.1	19.7	16.1	1.4				

5. تطبيق ل.م.د سمح باستغلال اتفاقيات التعاون مع الجامعات الاجنبية بشكل فعال.	ك	124	232	257	159	18	2.64	1.04	2	متوسطة
	%	15.7	29.4	32.5	20.1	2.3				
6. تم توفير وسائل تكنولوجية حديثة تتلاءم مع احتياجاتي في الجامعة.	ك	255	308	88	128	11	2.15	1.09	8	منخفضة
	%	32.3	39	11.1	16.2	1.4				
7. تم ضبط أعداد الطلبة في الافواج بصورة ملائمة.	ك	285	250	82	153	20	2.21	1.19	6	منخفضة
	%	36.1	31.6	10.4	19.4	2.5				
8. الطالب يقوم بالاعتماد على نفسه بنسبة كبيرة لتوسيع معارفه الدراسية.	ك	389	277	52	61	11	1.77	0.97	10	منخفضة
	%	49.2	35.1	6.6	7.7	1.4				
9. تحسّن مستوى الطلبة منذ تطبيق نظام ل.م.د.	ك	468	223	65	24	10	1.59	0.86	11	منخفضة
	%	59.2	28.2	8.2	3	1.3				
10. قمتُ بتقديم حصص مرافقة كافية للطلبة لمساعدتهم في دراستهم.	ك	114	207	210	211	48	2.84	1.15	1	متوسطة
	%	14.4	26.2	26.6	26.7	6.1				
11. منذ تطبيق ل.م.د أصبحت اكثر استقلالية في تنفيذ مهامي التدريسية.	ك	164	296	218	96	16	2.37	1.01	3	متوسطة
	%	20.8	37.5	27.6	12.2	2				
فقرات محور تحقيق أهداف الاصلاح							202.	590.		منخفضة

احتوى محور تحقيق أهداف الاصلاح على احدى عشرة عبارة، تراوحت متوسطاته الحسابية بين 2.87 و1.94 والتي تقع ضمن الفئتين "المنخفضة" و"المتوسطة" حيث جاء ذكرها وفق الترتيب التصاعدي التالي:

لوحظ وجود أربعة عبارات كانت درجة الموافقة فيها "متوسطة"، والمتمثلة فيما يلي:

جاءت عبارة "قمتُ بتقديم حصص مرافقة كافية للطلبة لمساعدتهم في دراستهم" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 2.84 وانحراف معياري 1.15، مما يؤكد بأنه لا يزال الكثير من أعضاء هيئة التدريس لم يقدموا المطلوب منهم في حصص المرافقة، رغم أنها من أبرز مظاهر هذا النظام والتي تدعم نجاح العديد من الاهداف الاخرى، كتشجيع الطالب على الاعتماد على نفسه وتوجيهه لذلك.

وجاءت العبارة "تطبيق ل.م.د سمح باستغلال اتفاقيات التعاون مع الجامعات الاجنبية بشكل فعال" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.64 وانحراف معياري 1.04، وعليه لم يتحقق هذا الهدف أيضا بالصورة المأمولة إذ لا يزال اعضاء هيئة التدريس يشككون في جدوى اتفاقيات التعاون الاجنبية، والتي حسب الكثيرين لا تزال تفتقد الى الفوائد المرجوة منها.

أما العبارة "منذ تطبيق ل.م.د أصبحت اكثر استقلالية في تنفيذ مهامي التدريسية" فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.37 وانحراف معياري 1.01، مما يعني بأن أعضاء هيئة التدريس لا يزالون في

حاجة الى اعطائهم استقلالية أكثر في تنفيذ مهامهم حتى يكون لديهم ارتياح ومجال لممارسة عملهم وفق ما يرونه صائبا.

كما لوحظ وجود اربع عبارات كانت درجة الموافقة فيها "متوسطة"، والمتمثلة في عبارة "تطبيق ل.م.د سمح بتوحيد نظام التعليم العالي في الجزائر" والتي جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 2.35 وانحراف معياري 1.16، مما يعني بأن هناك نسبة معتبرة من المبحوثين ترى بأنه لا يزال هناك اختلاف بين الجامعات مما يعرقل حركية الطلبة بين الجامعات كأبرز انعكاس يتنافى مع مبدأ النظام، وبالتالي فهذا النظام حسب المبحوثين فشل في تسهيل حركية الطلبة سواء محليا أو دوليا.

وقد جاءت سبع عبارات بدرجة موافقة منخفضة، منها العبارة "مسارات التكوين المفتوحة منذ تطبيق ل.م.د تتكيف أكثر مع احتياجات المجتمع" التي جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 2.31 وانحراف معياري 1.06، مما يؤكد حسب المبحوثين بأنه لم يتم التوصل بعد الى واحد من أهم أهداف تطبيق نظام ل.م.د، كون هذا النظام جاء ليقرب الجامعة الجزائرية أكثر من المجتمع واحتياجاته.

كما جاءت العبارة "تم ضبط أعداد الطلبة في الافواج بصورة ملائمة" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 2.21 وانحراف معياري 1.19، مما يعني بأن أعداد الطلبة في الافواج لا تزال مرتفعة مما يعيق جهود الاساتذة داخل القاعات، ويحول دون اعطاء الطلبة فرص متساوية للدراسة، وهذا ما يتنافى مع الاهداف المسطرة.

أما العبارة "الشهادة الجزائرية الآن معترف بها أكثر على المستوى الدولي" فجاءت في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي 2.17 وانحراف معياري 1.00، مما يدل على أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس يرون بأنه لم يتم التوصل بعد الى الظفر بالاعتراف العالمي بالشهادة الوطنية، رغم أن أهم أهداف نظام ل.م.د هو إعطاء مقروئية أكثر للشهادات الجزائرية سواء محليا أو دوليا.

وجاءت العبارة "تم توفير وسائل تكنولوجية حديثة تتلاءم مع احتياجاتي في الجامعة" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي 2.15 وانحراف معياري 1.09، مما يعني بأن الجامعة لم توفر الوسائل التكنولوجية حسب اغلبية المبحوثين والتي تعد من أهداف الاصلاح الذي يركز على تطوير الجامعة وخصوصا الناحية التكنولوجية التي تعمل على تسهيل مختلف الاجراءات.

أما عبارة "تطبيق ل.م.د أدى إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الجزائرية" فقد جاءت في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي 1.86 وانحراف معياري 0.90، مما يعني بأن أغلبية أعضاء هيئة التدريس لا يرون بأن نظام ل.م.د قد ساهم في التحسين من جودة الخدمات التعليمية المقدمة، رغم أن أهم ما يميز أي إصلاح هو تحسين الوضع القائم.

كما جاءت عبارة "الطالب يقوم بالاعتماد على نفسه بنسبة كبيرة لتوسيع معارفه الدراسية" في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي 1.77 وانحراف معياري 0.97، فأغلبية أعضاء هيئة التدريس يرون بأن هناك تقاعس من طرف الطالب لتوسيع معارفه، رغم أن فلسفة النظام الجديد تقوم على اعطاء الطالب الخطوط العريضة في دراسته، وتوجيهه للبحث الشخصي لإثراء معلوماته.

وقد جاءت العبارة "تحسّن مستوى الطلبة منذ تطبيق نظام ل.م.د" جاءت في المرتبة الحادي عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي 1.59 وانحراف معياري 0.86، حيث أكد معظم أعضاء هيئة التدريس بأنهم لم يلحظوا أي تحسن لمستوى الطلبة منذ بدأ العمل وفق هذا النظام، رغم أن تخريج طلبة بمستوى عالي هو أبرز هدف لأي اصلاح يستهدف نظام التعليم العالي.

ومما سبق يلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على العبارات التي تقيس مدى تحقيق أهداف الاصلاح – البالغة احدى عشرة عبارة– كانت "منخفضة" بحيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور 2.20 مما يعني عدم تحقيق أهم أهداف الاصلاح وفق نظام ل.م.د حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

4– النتائج المتعلقة بالأسئلة المفتوحة: والتي تضم سؤالين:

أ– معيقات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

بلغ عدد استجابات أعضاء هيئة التدريس على السؤال المفتوح الاول (583) استجابة، تم ذكر اهمها والاكثر تداولا بين المجيبين، وقد استخرجت التكرارات والنسب المئوية لأهم المعيقات كما وردت في القائمة مرتبةً تنازليًا، وهذا ما يبينه الجدول رقم(17)

جدول رقم(17) اجابات أعضاء هيئة التدريس على السؤال المفتوح حول معيقات تطبيق نظام ل.م.د

الترتيب	معيقات تطبيق ل.م.د	التكرارات	النسب المئوية %
1	نقص الامكانيات المادية والبشرية.	165	28.47
2	بُعد الجامعة عن عالم الشغل، سواء من حيث: الشراكة، المسارات المهنية، التربصات...	120	20.58
3	ضعف مستوى الطلبة وعدم رغبتهم في بذل مجهود دراسي يتماشى مع متطلبات	117	20.07

	النظام. (خصوصا الطلبة الجدد الحاصلين حديثا على الباكالوريا)		
4	عدد الطلبة المرتفع.	113	19.38
5	الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة والغير داعمة لنظام ل.م.د على حساب النظام الكلاسيكي. (الذهنيات)	102	17.5
6	عدم تهيئة الجامعة لاستقبال هذا النظام، وتكييفه مع احتياجاتها.	98	16.81
7	التسيير اللاعقلاني وغياب أسس الحوكمة.	81	13.9
8	عدم استيعاب النظام ووضوحه لدى مختلف المعنيين (وزارة، إداريين، أساتذة، طلبة...)	77	13.19
9	عدم الرغبة في تطوير النظام من قبل معظم أفراد الاسرة الجامعية.	70	12.00
10	عدم ثبات القوانين الخاصة بهذا النظام وغموضها.	66	11.32
11	عدم تقبل النظام كونه مفروض من جهات عليا.	64	10.98
12	نقص تكوين الاساتذة والاداريين.	49	8.40
13	قصر مدة التخصص والحجم الساعي لبعض المقاييس الاساسية.	44	7.55
14	غياب التحفيز للأساتذة والطلبة.	37	6.34
15	عدم كفاية وقت التكوين.	36	6.17
15	البيروقراطية وغياب الشفافية.	36	6.17
17	التطبيق السريع لهذا النظام.	35	6.00
18	عدم توحيد مناهج التكوين وطنيا.	30	5.14
19	التطبيق الانتقائي لأسس هذا النظام (حسب الظروف).	24	4.11
20	عدم وضوح واستيعاب أسس النظام من الوزارة وصولا للطلبة.	21	3.60
20	تضييع الكثير من الوقت بسبب نظام العطل المتبع والاضرابات.	21	3.60
22	غياب أسس واضحة لفتح مسارات التكوين.	20	3.47
22	غياب مشاركة الاساتذة في مختلف القرارات.	20	3.47
24	عدم وجود رقابة صارمة لتطبيق هذا النظام.	17	2.92
25	عدم قدرة الطلبة والاساتذة على مجارات الريتم العالي لهذا النظام.	16	2.74
25	غموض وتعقيد نظام التقييم.	16	2.74
25	الأمية الرقمية وضعف التحكم في التكنولوجيا سواء لبعض الطلبة، الاساتذة، والاداريين.	16	2.74
28	فتح العديد من التخصصات الاجتماعية على حساب العلمية.	10	1.72
29	غياب الالتزام بممارسة المرافقة.	6	1.03
30	سلطة التنظيمات الطلابية التي تسهم في رداءة الجامعة.	5	0.86

ويلاحظ من خلال الجدول رقم(17) بأن اجابات المبحوثين جاءت تعزيزا لما ورد في الاستبيان في أهم المعيقات المذكورة، إذ أعاد بعض المبحوثين صياغة ما ورد بأسلوبهم الخاص لتأكيد أهمية هذه المعيقات وتأثيرها على السير الحسن لتطبيق نظام ل.م.د في جامعاتهم، حيث أن معيقات نقص الامكانيات المادية والبشرية، بعد الجامعة عن عالم الشغل، ضعف مستوى الطلبة، عدد الطلبة المرتفع، قد احتلت المراتب

الأولى تباعًا وقد جاء ذكرها بصياغة أخرى في نص الاستبيان، فبعض الأفراد يفضلون التعبير بأسلوبهم الخاص.

ب- المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية:

وقد بلغت عدد الاستجابات (588) استجابة، تم تصنيفها وفقا لمضمونها في قائمة تضم أهم المشاكل المتعلقة بكل من الادارة، الاستاذ، والطالب كما يراها أعضاء هيئة التدريس، مع استخراج التكرارات والنسب المئوية وترتيبها حسب درجة اهميتها تنازليا، وهذا ما يبينه الجدول رقم (18)

جدول رقم(18) اجابات أعضاء هيئة التدريس على السؤال المفتوح حول المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية

التصنيف	المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية	الترتيب	التكرارات	النسب المئوية %
مشاكل تتعلق بالإدارة	بُعد الجامعة عن المجتمع واحتياجاته من حيث المقررات، التربصات، الشراكة...	1	276	46.93
	غياب الهياكل والوسائل اللازمة للعمل.	2	254	43.19
	عدم دراسة الواقع واحتاجاته لاختيار النظام التعليمي المناسب.	3	213	36.22
	نظام العطل وتأخر الرجوع بعدها خاصة الدخول الجامعي.	4	176	29.93
	هيمنة المصالح الخاصة في الإدارة والبيروقراطية.	5	134	22.79
	التداخل في المقاييس وإعادة برمجتها في مستويات مختلفة بنفس المحتوى.	6	123	20.91
	طريقة تعيين المسؤولين في الإدارة (عمداء، رؤساء أقسام...) في ظل غياب الانتخابات.	7	92	15.64
	التركيز على الكم على حساب الكيف.	8	89	15.13
	التدخل السياسي في الجامعة، ومن مظاهره تعيين مدراء حزبيين على حساب الكفاءات الجامعية.	8	89	15.13
	سوء التسيير، ونمط الإدارة الكلاسيكية.	10	87	14.79
	غياب الصرامة في تطبيق القوانين على الطلبة.	10	87	14.79
	الفشل في توحيد النظام مما عرقل تنقل الطلبة بين الجامعات.	12	77	13.09
	سوء الاتصال بين الأستاذ والإدارة.	13	76	12.92
	مشكلة تسيير الموارد المالية (هناك تبذير للمال في الجامعة).	14	69	11.73
	نقص إمكانيات البحث العلمي.	15	65	11.05
	صعوبة تسيير نظام الديون.	16	58	9.86
	عدم وضوح نتائج الشراكات والاتفاقيات مع الخارج.	18	45	7.65
	ضعف موقف الوزارة أمام تجاوزات المنظمات الطلابية.	19	42	7.14
	مشاكل إعداد دفاتر الشروط الخاصة بالتخصصات لكثرتها وعشوائيتها.	20	23	3.91
	مشكلة تسيير أموال الخدمات الاجتماعية.	21	12	2.04

	غياب نظام داخلي صارم في الجامعة.	22	7	1.19
	الافتقار الى تقنيات تسويق البحوث الجامعية.	22	7	1.19
	خمول خلايا ضمان الجودة.	24	4	0.68
مشاكل تتعلق بالأستاذ	نقص تكوين الأساتذة وعدم تحيين معارفهم.	1	123	20.91
	عدم تطوير محتوى المقاييس والبرامج من طرف الأساتذة.	2	105	17.85
	مشكل العقليات الرافضة للتغيير.	3	102	17.34
	الافتقار إلى المهنية في الجمع بين التعليم والبحث العلمي.	4	95	16.15
	نقص التحفيز لدى الأساتذة.	5	88	14.96
	نقص التكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد، والتركيز على الجانب العلمي فقط في توظيفهم.	6	69	11.73
	ضعف استخدام الأساتذة للتكنولوجيا.	7	52	8.84
	انخفاض الأجور مقارنة بمستوى المعيشة.	8	43	7.31
	عدم تمكن الاساتذة من بعض المقاييس خاصة الجديدة عليهم.	9	23	3.91
	تراجع أداء الأستاذ بعد التوظيف وبعد نيل الشهادات العليا.	9	23	3.91
	عدم التعمق في تدريس المقاييس بما يتناسب مع متطلبات التخصص والاكتفاء بالأبجديات فقط.	12	11	1.87
	نقص مشاركة الأساتذة في تسيير الجامعة.	13	7	1.19
	عدم استغلال التربصات بالشكل الكافي علميا من طرف الاساتذة.	14	6	10.20
	غياب إطار واضح لتقييم الأساتذة ومحاسبتهم.	15	5	0.85
	هجرة الكفاءات في مقابل جزأرة الإطار الجامعي.	17	2	0.34
مشاكل تتعلق بالطالب	ارتفاع أعداد الطلبة في مقابل نقص التأطير	1	90	15.61
	مشاكل في معايير القبول وسياسة التوجيه للطلبة الحاصلين على الباكالوريا التي تخلقها مستوياتهم المتدنية.	2	73	12.41
	انخفاض مستوى الطلبة من سنة إلى أخرى.	3	34	5.78
	إنتشار الغش.	4	21	3.57
	نقص تكوين الطلبة في اللغات الأجنبية.	5	17	2.89
	ضعف إستخدام الطلبة للتكنولوجيا بالصورة الصحيحة.	6	11	1.87
	نقص التحفيز لدى الطلبة.	7	10	1.70
	مشاكل سلوك بعض الطلبة السيء.	8	8	1.36

ويتضح من خلال الجدول رقم(18) أن هناك العديد من المشاكل التي تحتاج الى إصلاح حسب المبحوثين، سواء من الناحية الإدارية، أو فيما يخص الأستاذ والطالب، وقد أعاد بعض المبحوثين ذكر المشاكل التي يرونها في النظام الجديد والتي هي بحاجة الى إصلاح، كما لوحظ وجود مقاومة كبيرة نحو هذا النظام لدى البعض، والتي تترجمها عباراتهم المطالبة بإلغائه.

ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة

ولمعرفة مدى صحة الفرضيات الموضوعة، سيتم اجراء عدة اختبارات باستخدام اساليب احصائية تتناسب مع كل فرضية وفق الآتي.

1- اختبار الفرضية الاولى: والمتمثلة في "يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف هذا الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية." ولاختبار هذه الفرضية سيتم إثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: والتي تنص على: لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من تقبل الاصلاح (الجانب الادراكي، الجانب العاطفي، الجانب السلوكي)، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الفرضية البديلة H_1: والتي تنص على: يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من تقبل الاصلاح (الجانب الادراكي، الجانب العاطفي، الجانب السلوكي)، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وعليه فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة Enter، وقبل البدء بالتحليل وعرض النتائج لا بد من التأكد من عدم وجود مشكلة التعدد الخطي Multicollinearty بين المتغيرات المستقلة، وذلك بحساب أعلى معامل تضخم تباين VIF Variance inflation factor وكانت قيمه أقل من 5، وكذا التباين المسموح به Tolerance والذي كانت قيمه أكبر من 0.05 وفق ما يبينه الجدول رقم(19)، وبالتالي لا وجود لمشكلة التعدد الخطي، أي عدم وجود ارتباطات ثنائية بين المتغيرات المستقلة ذات قوة عالية تؤثر على تقديرات التأثيرات في نموذج الانحدار الخطي المتعدد.

وعليه يمكن الاعتماد على نتائج الانحدار الخطي المتعدد وفق ما يوضحه الجدول رقم(19)

جدول رقم(19) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس أثر تقبل الاصلاح وملاءمته على تحقيق أهداف الاصلاح

المتغير التابع	R معامل الارتباط	R^{-2} معامل التحديد المعدل	F المحسوبة	مستوى الدلالة (F)	المتغيرات المستقلة		معامل تضخم التباين VIF	التباين المسموح به Tolerance	درجة التأثير Beta	t	مستوى دلالة (t)	القرار (H_1)
تحقيق اهداف الاصلاح	0.63	0.40	130.19	0.00	تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	1.85	0.54	0.26	6.78	0.00	قبول
						الجانب العاطفي	1.74	0.58	0.03	0.69	0.49	رفض
						الجانب السلوكي	1.40	0.72	0.01	0.32	0.75	رفض
					ملاءمة الاصلاح		1.67	0.60	0.42	11.83	0.00	قبول

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (19) ومن خلال معامل التحديد المعدل R^{-2} أن المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح، ملاءمة الاصلاح) تفسر 40% من التباين في تحقيق أهداف الاصلاح عند أعضاء هيئة التدريس؛ وتستند قاعدة القرار في اختبار درجة ملاءمة النموذج على قيمة F، ونظراً لارتفاع قيمة(F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، فإن نموذج الانحدار الخطي المتعدد معنوي وهناك علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين تحقيق أهداف الاصلاح وكل من الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح التي اشتمل عليها نموذج الانحدار الخطي المتعدد، كما يتضح بأن هناك ارتباطا بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع من خلال ما اوضحه معامل الارتباط R والذي بلغ 0.63.

ويتضح من متابعة قيم اختبار(t) و(Beta) أن متغير الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح له تأثير على تحقيق الأهداف، حيث بلغت قيمة (Beta) (0.26) وبدلالة قيم (t) المحسوبة والبالغة(6.78)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني بأن زيادة تقبل الاصلاح من الناحية الادراكية بوحدة واحدة من شأنه أن يزيد من مستوى تحقيق أهداف الاصلاح بقيمة 0.26، كما أنه تم التوصل الى أن متغير ملاءمة الاصلاح له تأثير أيضا في تحقيق أهداف التغيير، حيث بلغت قيمة (Beta) (0.42) وبدلالة قيم (t) المحسوبة والبالغة (11.83)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة(0.05)، مما يعني بأن زيادة ملاءمة الاصلاح بدرجة واحدة من شأنه الرفع من درجة تحقيق أهداف الاصلاح بقيمة 0.42، غير أن مستوى الدلالة لكل من الجانب العاطفي والجانب السلوكي من محور تقبل الاحصاء كان أكبر من 0.05 مما يعني عدم معنوية تأثيرهما على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة جزئيا والتي تنص على:

"يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 للجانب الادراكي لتقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح."

ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على:

"لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من الجانب العاطفي والجانب السلوكي لتقبل الاصلاح على تحقيق أهدافه."

وللتأكد من هذه النتيجة ومعرفة أي المتغيرات أكثر تأثيرا، تم إعادة التحليل الاحصائي باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise)، وفق ما يبينه الجدول رقم(20)

جدول رقم(20) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لقياس أثر تقبل الاصلاح وملاءمته على تحقيق أهداف الاصلاح

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	R معامل الارتباط	R^{-2} معامل التحديد المعدل	F المحسوبة	مستوى الدلالة (F)
تحقيق اهداف الاصلاح	ملاءمة الاصلاح	0.59	0.35	429.45	0.00
	ملاءمة الاصلاح والجانب الادراكي	0.63	0.40	260.32	0.00

يلاحظ من خلال الجدول رقم(20) للمتغيرات المستقلة المتبقية والمتغير التابع أن استخدام طريقة الانحدار الخطي المتعدد التدريجي أدى إلى خروج متغيرين (الجانب العاطفي والجانب السلوكي من تقبل الاصلاح) والابقاء على متغيرين هما الجانب الادراكي من تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح، كما يتضح من خلال دخول وخروج المتغيرات في نموذج الانحدار الخطي بأن متغير ملاءمة الاصلاح كان الاكثر تأثيرا على تحقيق الأهداف، حيث فسر وحده ما نسبته 35% من التباين في تحقيق أهداف الاصلاح عند أعضاء هيئة التدريس.

2- اختبار الفرضية الثانية: والمتمثلة في "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات أعضاء هيئة التدريس حول فقرات الاستبيان ترجع الى المتغيرات الديمغرافية: الجنس، العمر، الخبرة في التدريس، الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، الناحية، التخصص."

وعليه سيتم اثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان ترجع لكل من المتغيرات التالية: الجنس، العمر، الخبرة في التدريس، الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المنطقة، التخصص.

الفرضية البديلة H_1: والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان ترجع لكل من المتغيرات التالية: الجنس، العمر، الخبرة في التدريس، الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المنطقة، التخصص.

وللتأكد من صحة الفرضية سيتم اختبار كل متغير على حدى:

2-1- اختبار الفرضية الفرعية الاولى (متغير الجنس): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان تعزى لمتغير **الجنس**.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان تعزى لمتغير **الجنس**.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t وفق ما يبينه الجدول رقم(21)

جدول رقم(21) اختبار t لدلالة الفروق بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان حسب متغير الجنس

المحور		الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار (H_1)
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	ذكر	518	2.4286	.78079	5.34	0.00	قبول
		أنثى	272	2.1316	.65955			
	الجانب العاطفي	ذكر	518	2.7969	.87341	1.47	0.14	رفض
		أنثى	272	2.7029	.81516			
	الجانب السلوكي	ذكر	518	3.1544	.78235	0.31-	0.75	رفض
		أنثى	272	3.1728	.79685			
ملاءمة الاصلاح		ذكر	518	2.4759	.78655	4.26	0.00	قبول
		أنثى	272	2.2414	.70433			
تحقيق الاهداف		ذكر	518	2.2213	.61900	0.96	0.33	رفض
		أنثى	272	2.1781	.55186			

أ- **محور تقبل الاصلاح:** ويتضح من خلال جوانبه، ما يلي:

بلغت قيمة t للجانب الادراكي 5.34 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الجنس (قبول H_1)، وقد جاءت الفروق لصالح الذكور، مما يعني بأن الاناث اكثر مقاومة للاصلاح من الناحية الادراكية من الذكور، أما قيمة t للجانب العاطفي فتساوي 1.47، وكذا قيمة t للجانب السلوكي تساوي 0.31 وكلاهما غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول كل من الجانب العاطفي والجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الجنس (رفضH_1).

ب-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 4.26 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح

تعزى لمتغير الجنس(قبول H_1)، وقد جاءت الفروق لصالح الذكور، مما يعني بأن الاناث اكثر سلبية من الذكور في حكمهم على ملاءمة نظام ل.م.د للجامعة الجزائرية.

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 0.96 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير الجنس(رفض H_1).

2-2- اختبار الفرضية الفرعية الثانية (متغير العمر): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير العمر.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير العمر.

ولاختبار فرضية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير العمر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم(22) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان حسب متغير العمر

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	12.822	3	4.274	7.71	.000	قبول
		داخل المجموعات	435.971	786	.555			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	10.068	3	3.356	4.66	.003	قبول
		داخل المجموعات	565.980	786	.720			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	3.718	3	1.239	2.01	.111	رفض
		داخل المجموعات	484.865	786	.617			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	7.223	3	2.408	4.14	.006	قبول

	داخل المجموعات	456.870	786	.581			
تحقيق الاهداف	بين المجموعات	1.293	3	.431	1.21	.305	رفض
	داخل المجموعات	279.666	786	.356			

أ- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 7.71 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير العمر(قبول H_1)، كما أن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 4.66 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير العمر(قبول H_1)، أما قيمة F للجانب السلوكي فتساوي 2.01 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير العمر(رفض H_1).

ب-محور ملاءمة الاصلاح: يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 4.14 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير العمر(قبول H_1).

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح: يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.21 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير العمر(رفض H_1).

وعليه يلاحظ بأن قيمة F قد كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 في كل من: محور تقبل الاصلاح (الجانب الادراكي والجانب العاطفي) وملاءمة الاصلاح، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين في هذه المحاور باختلاف العمر، وسيتم الكشف عن مصدر هذه الفروق عن طريق اختبار شفيه للفروق المتعددة وفق الجدول رقم(23)

جدول رقم(23) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير العمر

المحور	الفرق	أقل من 30	30–40	41–50	أكثر من 50
الجانب الادراكي	أقل من 30		-.13308-	-.30903-*	-.39215-*
	30–40	.13308		-.17595-	-.25906-*
	41–50	.30903*	.17595		-.08312-
	أكثر من 50	.39215*	.25906*	.08312	
الجانب العاطفي	أقل من 30		-.02443-	-.15521-	-.29943-
	30–40	.02443		-.13078-	-.27499-*
	41–50	.15521	.13078		-.14422-
	أكثر من 50	.29943	.27499*	.14422	
ملاءمة التغيير	أقل من 30		.03309	-.13614-	-.18686-
	30–40	-.03309-		-.16923-	-.21995-*
	41–50	.13614	.16923		-.05072-
	أكثر من 50	.18686	.21995*	.05072	

ويبين الجدول رقم(23) لاختبار شفيه أن الفروق بين اجابات المبحوثين في الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح كان بين الفئة أقل من 30 سنة وفئة 41–50 سنة لصالح فئة 41–50 سنة، كما كانت بين الفئتين أقل من 30 سنة وأكثر من 50 سنة لصالح اكثر من 50 سنة، وبين الفئة 30–40 وأكثر من 50 سنة لصالح فئة العمر اكثر من 50 سنة، أما في الجانب العاطفي فكان الفرق بين الفئة 30–40 سنة وفئة اكثر من 50 سنة لصالح فئة اكثر من 50 سنة، ولم تسجل أية فروق في الجانب السلوكي.

مما يعني بأن أعضاء هيئة في الفئات العمرية الصغيرة هم اكثر مقاومة لإصلاح ل.م.د من الناحية الادراكية والعاطفية من زملائهم الذين ينتمون إلى الفئات العمرية الكبيرة.

وفي محور ملاءمة الاصلاح كان الفرق بين الفئة 30–40 سنة وفئة اكثر من 50 سنة لصالح فئة اكثر من 50 سنة، مما يدل على أن الأفراد الذين تتراوح اعمارهم بين 30 و40 سنة ايضا اكثر سلبية في رأيهم حول ملاءمة اصلاح ل.م.د للجامعة الجزائرية عن زملائهم الاكثر من 50 سنة.

2-3- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة (المؤهل العلمي): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(24)

جدول رقم(24) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	19.965	2	9.983	18.320	.000	قبول
		داخل المجموعات	428.827	787	.545			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	6.223	2	3.111	4.297	.014	قبول
		داخل المجموعات	569.825	787	.724			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	1.321	2	.661	1.067	.345	رفض
		داخل المجموعات	487.263	787	.619			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	.098	2	.049	.138	.871	رفض
		داخل المجموعات	280.860	787	.357			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	5.245	2	2.623	4.498	.011	قبول
		داخل المجموعات	458.847	787	.583			

أ- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 16.898 كما أن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 3.938 وكلا القيمتين دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أما قيمة F للجانب السلوكي فتساوي 0.867 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ب-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 3.808 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 0.153 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن خلال الجدول رقم(24) يلاحظ بأن قيمة F قد كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 في كل من: الجانب الادراكي والجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح، ومحور ملاءمة الاصلاح، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين في هذه المحاور باختلاف المؤهل العلمي، وسيتم الكشف عن مصدر هذه الفروق عن طريق اختبار شفيه وفق الجدول رقم(25)

جدول رقم(25) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	الفرق	ماجستير	دكتوراه	أخرى
الجانب الادراكي	**ماجستير**		-.30690-*	-.09568-
	دكتوراه	.30690*		.21122
	أخرى	.09568	-.21122-	
الجانب العاطفي	**ماجستير**		-.16901-*	-.22228-
	دكتوراه	.16901*		-.05327-
	أخرى	.22228	.05327	
ملاءمة الاصلاح	**ماجستير**		-.14648-*	.12788
	دكتوراه	.14648*		.27436
	أخرى	-.12788-	-.27436-	

الفروق دالة عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(25) لاختبار شفيه أن الفروق بين اجابات المبحوثين في محور تقبل الاصلاح لكل من الجانب الادراكي والعاطفي كان بين فئتي الماجستير والدكتوراه لصالح فئة الدكتوراه، مع غياب الفروق في الجانب السلوكي، وفي محور ملاءمة الاصلاح كان الفرق بين فئتي الماجستير والدكتوراه لصالح فئة الدكتوراه، مما يعني بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي مؤهل الماجستير أكثر مقاومة للتغيير من الناحية الادراكية والعاطفية مقارنة مع الحاصلين على درجة الدكتوراه، كما أنهم لا يرونه ملائما للجامعة الجزائرية مقارنة بزملائهم الدكاتره.

2-4- اختبار الفرضية الفرعية الرابعة (متغير الخبرة في التدريس بالجامعة): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(26)

جدول رقم(26) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في التدريس بالجامعة

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	20.210	3	6.737	12.355	.000	قبول
		داخل المجموعات	428.583	786	.545			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	12.351	3	4.117	5.741	.001	رفض
		داخل المجموعات	563.697	786	.717			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	4.352	3	1.451	2.355	.071	قبول
		داخل المجموعات	484.231	786	.616			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	10.338	3	3.446	5.969	.001	قبول
		داخل المجموعات	453.755	786	.577			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	2.417	3	.806	2.273	.079	رفض
		داخل المجموعات	278.542	786	.354			

أ- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 12.355، وأن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 5.741 وكلا القيمتين دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة، أما قيمة F للجانب السلوكي فتساوي 2.355 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات

اعضاء هيئة التدريس حول الجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة.

ب-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 5.969 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة.

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 2.273 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة.

ومن خلال الجدول رقم(26) يتضح بأن قيمة F قد كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 في كل من: محور تقبل الاصلاح، الجانب الادراكي والجانب العاطفي، وملاءمة الاصلاح، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين في هذه المحاور باختلاف الخبرة في التدريس بالجامعة، وسيتم الكشف عن مصدر هذه الفروق عن طريق اختبار شفيه وفق الجدول التالي.

جدول رقم(27) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في التدريس بالجامعة

المحور	الفرق	أقل من 5	10-5	15-11	أكثر من 15
الجانب الادراكي	أقل من 5		.01152	-.32147-*	-.30839-*
	10-5	-.01152-		-.33299-*	-.31991-*
	15-11	.32147*	.33299*		.01308
	أكثر من 15	.30839*	.31991*	-.01308-	
الجانب العاطفي	أقل من 5		.03288	-.20338-	-.24278-
	10-5	-.03288-		-.23626-	-.27565-*
	15-11	.20338	.23626		-.03939-
	أكثر من 15	.24278	.27565*	.03939	
ملاءمة التغيير	أقل من 5		.13471	-.10760-	-.13371-
	10-5	-.13471-		-.24230-*	-.26841-*
	15-11	.10760	.24230*		-.02611-
	أكثر من 15	.13371	.26841*		.02611

الفروق دالة عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(27) لاختبار شفيه أن الفروق بين اجابات المبحوثين في الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح كانت بين الفئة أقل من 5 سنوات وفئة 11–15 سنة لصالح فئة 11–15 سنة، كما كانت بين الفئتين أقل من 5 سنوات وأكثر من 15 سنة لصالح اكثر من 15 سنة، وبين الفئة 5–10 وفئة 11–15 لصالح فئة 11–15 وبين فئة 5–10 وأكثر من 15 سنة لصالح فئة الخبرة اكثر من 15 سنة، مما يعني بأن أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة في التدريس هم أكثر مقاومة للتغيير من الناحية الادراكية مقارنة بأصحاب الخبرة الطويلة.

أما الجانب العاطفي فكان الفرق بين الفئة 5–10 سنوات وفئة اكثر من 15 سنة لصالح فئة اكثر من 15 سنة، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبرتهم في التدريس بين 5 إلى 10 سنوات لديهم مقاومة عاطفية تجاه اصلاح ل.م.د أكثر من زملائهم الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة.

وفي محور ملاءمة الاصلاح كان الفرق بين الفئة 5–10 سنوات وفئة 11–15 سنة لصالح فئة 11–15 سنة، وبين 5–10 سنوات وأكثر من 15 سنة لصالح فئة اكثر من 15 سنة، مما يبين بأن أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبرتهم في التدريس بين 5 إلى 10 سنوات لا يجدون أن اصلاح ل.م.د ملائم لجامعاتهم مقارنة بزملائهم الذين تزيد خبرتهم عن 11 سنة.

2-5- اختبار الفرضية الفرعية الخامسة (الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم(28) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	15.297	2	7.648	13.885	.000	قبول
		داخل المجموعات	433.496	787	.551			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	5.584	2	2.792	3.852	.022	قبول
		داخل المجموعات	570.464	787	.725			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	1.730	2	.865	1.399	.248	رفض
		داخل المجموعات	486.853	787	.619			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	3.936	2	1.968	3.366	.035	قبول
		داخل المجموعات	460.157	787	.585			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	.507	2	.253	.711	.492	رفض
		داخل المجموعات	280.452	787	.356			

أ- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 13.885، وأن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 3.852 وكلا القيمتين دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، أما قيمة F للجانب السلوكي فتساوي 1.399 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د.

ب-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 3.366 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د.

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 0.711 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د.

ومن خلال الجدول رقم(28) يلاحظ بأن قيمة F قد كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 في كل من: محور تقبل الاصلاح، الجانب الادراكي والجانب العاطفي، وملاءمة الاصلاح، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين في هذه المحاور باختلاف سنوات الخبرة في تدريس ل.م.د، وسيتم الكشف عن مصدر هذه الفروق عن طريق اختبار اقل فرق ممكن LSD بسبب عدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم(29) اختبار اقل فرق ممكن LSD لتوضيح مصدر الفروق بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د

المحور	الفرق	أقل من 5	5–10	أكثر من 10
الجانب الادراكي	**أقل من 5**		-.22239-*	-.61641-*
	5–10	.22239*		-.39402-*
	أكثر من 10	.61641*	.39402*	
الجانب العاطفي	**أقل من 5**		-.17082-*	-.16572-
	5–10	.17082*		.00509
	أكثر من 10	.16572	-.00509-	
ملاءمة الاصلاح	**أقل من 5**		-.10212-	-.33891-*
	5–10	.10212		-.23678-
	أكثر من 10	.33891*	.23678	

الفروق دالة عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(29) لاختبار LSD أن الفروق بين اجابات المبحوثين في الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح كان بين فئتي أقل من 5 سنوات وفئة 5–10 لصالح فئة 5–10، وبين اقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح فئة اكثر من 10 سنوات، كما كانت الفروق بين فئتي 5–10 وأكثر من 10 سنوات لصالح فئة اكثر من 10 سنوات.

مما يعني بأن اعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة القليلة في التدريس وفق نظام ل.م.د هم أكثر مقاومة للتغيير من الناحية الادراكية مقارنة بمن يفوقونهم خبرة، أما في الجانب العاطفي فكانت الفروق بين فئة اقل من 5 سنوات و5–10 سنوات لصالح فئة 5–10 سنوات، مما يعني بأن من يتمتعون بخبرة في تدريس ل.م.د تقل عن 5 سنوات هم اكثر مقاومة عاطفيا ممن تتراوح خبرتهم بين 5 الى 10 سنوات.

وفي محور ملاءمة الاصلاح كانت الفروق بين فئة اقل من 5 سنوات واكثر من 10 سنوات لصالح فئة اكثر من 10 سنوات.

2-6- اختبار الفرضية الفرعية السادسة (الناحية): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الناحية.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الناحية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(30)

جدول رقم(30) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير الناحية

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	1.178	2	.589	1.036	.355	رفض
		داخل المجموعات	447.614	787	.569			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	5.177	2	2.589	3.569	.029	قبول
		داخل المجموعات	570.870	787	.725			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	2.325	2	1.163	1.882	.153	رفض
		داخل المجموعات	486.258	787	.618			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	1.651	2	.826	1.405	.246	رفض
		داخل المجموعات	462.441	787	.588			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	4.611	2	2.306	6.566	.001	قبول
		داخل المجموعات	276.347	787	.351			

أ- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 1.036 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الناحية، أما قيمة F للجانب العاطفي فتساوي 3.569 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الناحية، أما

قيمة F للجانب السلوكي فتساوي 1.882 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الناحية.

ب-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.405 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الناحية.

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 6.566 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير الناحية.

ومن خلال الجدول رقم(30) يلاحظ بأن قيمة F قد كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 في كل من: الجانب العاطفي، وتحقيق اهداف الاصلاح، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين في هذه المحاور باختلاف الناحية، وسيتم الكشف عن مصدر هذه الفروق عن طريق اختبار شفيه وفق الجدول التالي:

جدول رقم(31) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير الناحية

المحور	الفرق	شرق	وسط	غرب
الجانب العاطفي	**شرق**		.18423*	.03069
	وسط	-.18423-*		-.15353-
	غرب	-.03069-	.15353	
تحقيق أهداف الاصلاح	**شرق**		.11591	-.14853-
	وسط	-.11591-		-.26444-*
	غرب	.14853	.26444*	

الفروق دالة عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(31) لاختبار شفيه أن الفروق بين اجابات المبحوثين في الجانب العاطفي كانت بين جامعات الشرق وجامعات الوسط لصالح جامعات الوسط، مما يعني بأن جامعات الشرق أكثر مقاومة للتغيير من الناحية العاطفية من جامعات الوسط؛ وفي محور تحقيق أهداف الاصلاح كانت الفروق بين

جامعات الوسط وجامعات الغرب لصالح جامعات الغرب، مما يعني بأن جامعات الغرب أكثر تحقيقا لأهداف الاصلاح من جامعات الوسط حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2-7- اختبار الفرضية الفرعية السابعة (التخصص): وذلك بإثبات إحدى الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t وفق ما يبينه الجدول رقم(32)

جدول رقم(32) اختبار t للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير التخصص

المحور		الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار H_1
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	علمي	328	2.4439	.79357	3.65	0.00	قبول
		انساني	462	2.2429	.71415			
	الجانب العاطفي	علمي	328	2.8970	.84157	3.69	0.00	قبول
		انساني	462	2.6706	.85197			
	الجانب السلوكي	علمي	328	3.1841	.77135	0.70	0.48	رفض
		انساني	462	3.1442	.79821			
ملاءمة الاصلاح		علمي	328	2.4433	.76317	1.48	0.13	رفض
		انساني	462	2.3609	.76860			
تحقيق الاهداف		علمي	328	2.2015	.57754	-0.19	0.84	رفض
		انساني	462	2.2100	.61060			

أ- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t للجانب الادراكي تساوي 3.65 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير التخصص، وقد جاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية، وعليه فإن اعضاء هيئة التدريس في التخصصات الانسانية أكثر مقاومة للتغيير من الناحية الادراكية مقارنة بزملائهم في التخصصات العلمية، كما أن قيمة t للجانب العاطفي تساوي 3.69 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير التخصص، وقد جاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية، وعليه يسجل ايضا أن اعضاء هيئة التدريس في التخصصات الانسانية أكثر

مقاومة للتغيير من الناحية العاطفية مقارنة بزملائهم في التخصصات العلمية، أما قيمة t للجانب السلوكي فتساوي 0.70 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب السلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير التخصص.

ب-محور ملاءمة الاصلاح: يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 1.48 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير التخصص.

ت-محور تحقيق أهداف الاصلاح: يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 0.19 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير التخصص.

وعليه من خلال النتائج السابقة للفرضيات الفرعية، تم التحقق من صحة الفرضية الثانية جزئيا من خلال وجود فروق ذات دلالة احصائية تتعلق بمعظم متغيرات الدراسة.

خلاصة الفصل الرابع:

لقد تم التوصل في هذا الفصل الى عدة نتائج تتلخص في كون مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير تجاه نظام ل.م.د كانت متوسطة، إضافة إلى أن ملاءمة هذا النظام للجامعة الجزائرية كانت "متوسطة" لكن قريبة من المنخفضة، أما درجة تحقيق أهداف الاصلاح فقد كانت "منخفضة" حسب أعضاء هيئة التدريس.

واستخدمت التكرارات والنسب المئوية لعرض نتائج الاسئلة المفتوحة ومحاولة تصنيفها، وعرض اكثرها تكرارًا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما عُرضت نتائج اختبار الفرضيات المحددة قصد التحقق من صحتها، إذ كانت النتائج مزيج بين الاثبات والنفي في قراءة لنتائج كل من الانحدار الخطي المتعدد، اختبار T، واختبار F، واختبار شيفيه وlsd، وقد تم التوصل إلى وجود تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 للجانب الادراكي لتقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح، وقد كان متغير ملاءمة الاصلاح الاكثر تأثيرا في مدى تحقيق أهدافه، إضافة إلى وجود الكثير من الفروق في اجابات المبحوثين خصوصا حول الجانب الادراكي والعاطفي لمحور تقبل الاصلاح، وكذا محور ملاءمة الاصلاح، والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية للدراسة.

الفصل الخامس:

إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية الموجهة للإداريين والنموذج المقترح

تمهيد

أولا: إجراءات الدراسة.

1- عينة وأداة الدراسة.

2- صدق وثبات درجات المقياس.

3- خصائص عينة الدراسة.

4- المعالجة الاحصائية.

ثانيا: نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

1- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ممارسة إدارة التغيير.

2- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تقبل الاصلاح.

3- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ملائمة اصلاح ل.م.د للجامعة الجزائرية.

4- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تحقيق أهم أهداف الاصلاح.

5- النتائج المتعلقة بالأسئلة المفتوحة.

ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة.

1- اختبار الفرضية الأولى.

2- اختبار الفرضية الثانية.

رابعا: النموذج المقترح لإدارة التغيير وتنفيذ الاصلاحات.

خلاصة الفصل الخامس.

تمهيد

بعد التطرق إلى آراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام ل.م.د بجامعاتهم سيتناول هذا الفصل الدراسة الميدانية المتعلقة بالاستبيان الموزع على الاداريين، وذلك قصد الالمام بمختلف التوجهات عن هذا النظام في الجامعات الجزائرية، إذ سيتم عرض المنهج المستخدم، مجتمع الدراسة والعينة المختارة، وكذا أداة الدراسة وكيفية إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل المعالجات الاحصائية التي اعتمدتها الباحثة في التحليل.

ليتم عرض خصائص العينة وآراءهم تجاه فقرات محاور الاستبيان، وتصنيف الاجابات عن الاسئلة المفتوحة، واختبار الفرضيات الموضوعة في البداية.

وفي النهاية سيتم عرض النموذج المقترح لإدارة التغيير بعد تجميع أهم المفاهيم والنتائج المتعلقة بكل فصول الدراسة.

أولا: إجراءات الدراسة

وقصد الوصول الى الاهداف المرجوة من الدراسة سيتم اتباع اجراءات محددة تتناسب وطبيعة البيانات المعالجة، حسب ما جاء في فصل اعضاء هيئة التدريس، إذ تم استخدام المنهج الاستنباطي قصد اختبار فرضيات الدراسة.

1- عينة وأداة الدراسة:

إذ يتكون مجتمع الدراسة من جميع الاداريين بالجامعات الجزائرية التي تمر بمرحلة تغيير، والبالغة (48) جامعة[1]، (عمداء الكليات ونوابهم، رؤساء الاقسام ونوابهم، مدراء المعاهد ونوابهم) وقد تم اللجوء الى اختيار عينة ممثلة له، وذلك باستخدام عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل تتماشى مع اختيار اعضاء هيئة التدريس، إذ تم اختيار الاداريين بنفس الاقسام وكذا عمداء الكليات التابعة لها، والتي أُختيرت منها عينة أعضاء هيئة التدريس، وتم تحديد (150) إداريا كعينة، وبالاعتماد على الاستبيان كأداة للدراسة تم اتباع نفس الاجراءات في الاعداد، التوزيع والاسترجاع بنفس الفترة، ليتم استرجاع (51) استبيان موجه للاداريين بنسبة تقارب 34% جميعها صالحة للتحليل.

واضافة الى المحاور السابقة، تم ادراج محور ممارسة إدارة التغيير: والذي يستقصي رأي الاداريين حول ما إن تم العمل وفق أسلوب إدارة التغيير عند تطبيق نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية من خلال كل من التخطيط، التنفيذ، المتابعة والتوجيه.

ويمكن عرض محاور الدراسة والأسئلة المقابلة لها وفق الجدول رقم(33)

جدول رقم(33) محاور الاستبيان الموجه للاداريين

المحور	الاسئلة
المحور الاول: ممارسة إدارة التغيير:	
التخطيط	س1-س7.
التنفيذ	س8-س13.
المتابعة والتقييم	س14-س18.
المحول الثاني: تقبل الاصلاح:	
الجانب الادراكي	س19-ص23.

[1] : موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية.

الجانب العاطفي	س24–س28.
الجانب السلوكي	س29، س30.
المحور الثالث: ملاءمة الاصلاح	س31 الى غاية س41.
المحور الرابع: تحقق أهداف الاصلاح	س42 الى غاية س55.
الاسئلة المفتوحة	س56، س57.

كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في تحديد درجة استجابة أفراد العينة، والتي تتراوح درجاتها بين 1–5 درجات بالنسبة للعبارات الايجابية و5–1 بالنسبة للعبارات السلبية، كما تم توضيحه سابقا، وتتمثل العبارات السلبية في جميع أسئلة الجانب العاطفي في الاستبيان الموجه للاداريين (س24، س25، س26، س27، س28)، والجانب السلوكي (س29، وس30) التابعة لمحور تقبل الاصلاح.

وللحكم على درجة الموافقة التي يشير اليها المتوسط الحسابي، فقد تم تحديد ثلاث مستويات لها (مرتفعة، متوسطة، ومنخفضة) كما تم العمل به في الجزء المخصص لأعضاء هيئة التدريس.

2– صدق وثبات درجات المقياس:

2–1– صدق المقياس:

للتأكد من مدى صدق درجات المقياس تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين كما تم العمل به في استبيان اعضاء هيئة التدريس، إذ تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف أو إضافة بعضها، حسب التعديلات المقترحة.

2–2– ثبات درجات المقياس:

وللتحقق من درجة ثبات الاستبيان، تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي على نتائج العينة التجريبية، وذلك بالاستعانة ببرنامج SPSS، حيث تم التوصل الى النتائج الموضحة في الجدول رقم(34)

جدول رقم(34) معامل ثبات الفا كرونباخ لكل محور

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
محور ممارسة إدارة التغيير	18	0.946
محور تقبل الاصلاح	12	0.848
محور ملاءمة الاصلاح	11	0.934
محور تحقيق أهداف الاصلاح	14	0.903
المجموع	55	0.968

من الجدول رقم(34) يتضح بأن جميع المحاور تتمتع بدرجة ثبات عالية تتراوح بين 0.848 و0.946 كما ان معامل الثبات العام بلغ 0.968 وهي معاملات مرتفعة وبالتالي يمكن الوثوق بنتائج هذا الاستبيان والاعتماد عليها.

3- خصائص عينة الدراسة: وقصد معرفة خصائص هذه العينة تم تحليل الجزء الاول المتعلق بالبيانات الشخصية في الاستبيان الموجه اليهم، وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية، وفق ما يلي:

3-1- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول رقم(35) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (الإداريون)

النوع	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	46	90.2
أنثى	5	9.8
المجموع	51	100

من خلال الجدول رقم(35) نلاحظ بأن 90.2% من أفراد عينة الدراسة هم ذكور، بينما 9.8% هم من الإناث، وهذا يبين طبيعة القيم السائدة في اعتماد الكثير من الجامعات على الذكور في مثل هذه المناصب الادارية، وتجنب معظم الاناث لهذه المسؤوليات.

3-2- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر:

جدول رقم(36) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر (الإداريون)

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 30 سنة	3	5.9
[30-40]	24	47.1
[41-50]	13	25.5
أكثر من 50 سنة	11	21.6
المجموع	51	100

يتضح من خلال الجدول رقم(36) بأن 47.1% من أفراد العينة تتراوح اعمارهم بين 30 و40 سنة، و25.5% من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 41 و50 سنة، و21.6% تزيد أعمارهم عن 50 سنة، أما 5.9% فتقل أعمارهم عن 30 سنة، وهذا يرجع الى كون مثل هذه المناصب الادارية تحتاج الى خبرة واسعة يملكها أصحاب الاعمار الكبيرة.

3-3- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة بالجامعة:

جدول رقم(37) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة بالجامعة (الإداريون)

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	12	23.5
[10-5]	21	41.2
[15-11]	6	11.8
أكثر من 15 سنة	12	23.5
المجموع	51	100

يتضح من خلال الجدول رقم(37) أن 41.2% يشغلون مناصبهم الادارية من 5 إلى 10 سنوات، و23.5% من أفراد عينة الدراسة يشغلونها منذ أقل من 5 سنوات، وكذا 23.5% لديهم خبرة في الادارة تزيد عن 15 سنة. بينما11.8% لديهم خبرة في الادارة من 11 إلى 15 سنة.

3-4- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د

جدول رقم(38) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د (الإداريون)

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	20	39.2
[10-5]	29	56.9
أكثر من 10 سنوات	2	3.9
المجموع	51	100

يتضح من خلال الجدول رقم(38) أن 56.9% من أفراد العينة تتراوح خبرتهم في الادارة وفق هذا النظام بين 5 و10 سنوات، و39.2% من أفراد عينة الدراسة تقل خبرتهم في الادارة وفق نظام ل.م.د عن 5 سنوات، أما 3.9% من أفراد العينة فقد شهد تطبيق نظام ل.م.د في بداياته وكان ضمن التخصصات التي كانت في الطليعة عند إحداث الاصلاح.

3-5- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم(39) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي (الإداريون)

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية (%)
ماجستير	20	39.2
دكتوراه	31	60.8
أخرى	0	0
المجموع	51	100

يتضح من خلال الجدول رقم(39) بأن 60.8% من أفراد عينة الدراسة يحملون مؤهل الدكتوراه، أما 39.2% من أفراد العينة فهم من حملة الماجستير، مما يوضح أهمية الشهادة في مثل هذه المناصب العليا.

3-6- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المركز الاداري

جدول رقم(40) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المركز الاداري (الإداريون)

المركز الاداري	التكرارات	النسبة المئوية (%)
عميد	6	11.8
نائب عميد	9	17.6
رئيس قسم	23	45.1
نائب رئيس قسم	13	25.5
المجموع	51	100

من خلال الجدول رقم(40) يتضح بأن 45.1% من أفراد عينة الدراسة يشغلون منصب رئيس قسم، أما 25.5% من أفراد عينة الدراسة فيشغلون منصب نائب رئيس قسم، و17.6% يشغلون منصب نائب عميد، و11.8% يشغلون منصب عميد، إذ كان من الصعب توزيع واسترجاع استمارات الاداريين نظرا لانشغالهم الدائم، خصوصا فئة العمداء ونوابهم.

3-7- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الناحية

جدول رقم(41) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الناحية (الإداريون)

الجامعة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الشرق	30	58.8
الوسط	10	19.6
الغرب	11	21.6
المجموع	51	100

يوضح الجدول رقم(41) توزيع أفراد العينة حسب الناحية، إذ كانت نسبة الاداريين من جامعات الشرق 58.8%، ومن الغرب 21.6%، أما من الوسط فكانت النسبة 19.6%.

3-8- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

جدول رقم(42) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (الإداريون)

التخصص	التكرارات	النسب المئوية (%)
علمي	13	25.5
إنساني	38	74.5
المجموع	51	100

ويوضح الجدول رقم(42) بأن 74.5% من أفراد عينة الدراسة ينشطون في تخصصات انسانية، بينما 25.5% من أفراد العينة فينشطون ضمن التخصصات العلمية، وهذا التوزيع منطقي كون التخصصات الانسانية أكثر من العلمية في الجامعات الجزائرية.

وقد تم الاعتماد على نفس الاساليب الاحصائية المتعلقة بجزء أعضاء هيئة التدريس.

ثانيا- نتائج الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

ولمعرفة التوجه العام للإداريين في كل جانب من المحاور، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ومحور وفق ما سيأتي.

1- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ممارسة إدارة التغيير:

ولمعرفة درجة ممارسة إدارة التغيير نحو اصلاح ل.م.د من وجهة نظر الاداريين في الجامعات الجزائرية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس ممارسة إدارة التغيير وترتيبها وفقا لذلك، والجدول رقم(43) يوضح ذلك.

جدول رقم(43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور ممارسة إدارة التغيير

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
التخطيط										
1. تطبيق نظام ل.م.د جاء استجابة للمشاكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية.	ك	15	21	4	8	3	2.27	1.21	1	منخفضة
	%	29.4	41.2	7.8	15.7	5.9				
2. اتبعت الإدارة العليا بالوزارة خطة واضحة لتطبيق نظام ل.م.د.	ك	18	20	3	8	2	2.13	1.18	2	منخفضة
	%	35.3	39.2	5.9	15.7	3.9				
3. النصوص القانونية والتعليمات الخاصة بنظام ل.م.د تصدر في الوقت المناسب.	ك	13	26	7	4	1	2.09	0.94	3	منخفضة
	%	25.5	51	13.7	7.8	2				
4. تم تهيئة الجامعة الجزائرية لتطبيق نظام ل.م.د.	ك	28	18	3	2	0	1.58	0.77	7	منخفضة
	%	54.9	35.3	5.9	3.9	0				
5. اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي الاداريين.	ك	22	18	8	2	1	1.86	0.95	4	منخفضة
	%	43.1	35.3	15.7	3.9	2				
6. اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي الاساتذة.	ك	22	22	3	4	0	1.78	0.87	6	منخفضة
	%	43.1	43.1	5.9	7.8	0				
7. اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي المستفيدين من خدمات	ك	21	19	8	3	0	1.86	0.89	5	منخفضة
	%	41.2	37.3	15.7	5.9	0				

التعليم العالي (طلبة، مؤسسات...)										
فقرات جانب التخطيط									1.94	0.75		منخفضة
التنفيذ												
8. تم تنظيم ملتقيات وأيام دراسية كافية لشرح نظام ل.م.د.	ك	11	21	6	13	0	2.41	1.09	3	متوسطة
	%	21.6	41.2	11.8	25.5	0				
9. تم تزويدكم بكل الوسائل الضرورية لتطبيق نظام ل.م.د.	ك	16	25	3	7	0	2.01	0.96	5	منخفضة
	%	31.4	49	5.9	13.7	0				
10. تم الحرص على تتبع ردود أفعال وآراء الاساتذة تجاه هذا النظام.	ك	16	26	4	5	0	1.96	0.89	6	منخفضة
	%	31.4	51	7.8	9.8	0				
11. تم استخدام حوافز مادية ومعنوية مشجعة للاساتذة على تطبيق نظام ل.م.د.	ك	12	25	4	10	0	2.23	1.03	4	منخفضة
	%	23.5	49	7.8	19.6	0				
12. يوجد اتصال جيد بين الإدارة والاساتذة حول متطلبات تطبيق ل.م.د.	ك	10	12	10	18	1	2.76	1.19	1	متوسطة
	%	19.6	23.5	19.6	35.3	2				
13. الميزانية المخصصة لتطبيق نظام ل.م.د كافية.	ك	12	17	11	9	2	2.45	1.15	2	متوسطة
	%	23.5	33.3	21.6	17.6	3.9				
فقرات جانب التنفيذ							2.30	0.76		منخفضة
المتابعة والتقييم										
14. تتابع الإدارة بدقة تطبيق الاساتذة للتعليمات الخاصة بنظام ل.م.د.	ك	7	19	3	20	2	2.82	1.21	2	متوسطة
	%	13.7	37.3	5.9	39.2	3.9				
15. تحرص الإدارة على التكفل بشكاوى هيئة التدريس حول تطبيق ل.م .د.	ك	7	11	7	23	3	3.07	1.21	1	متوسطة
	%	13.7	21.6	13.7	45.1	5.9				
16. تقيّم الإدارة نتائج تطبيق نظام ل.م.د بشكل دوري.	ك	11	13	6	19	2	2.76	1.27	3	متوسطة
	%	21.6	25.5	11.8	37.3	3.9				
17. تعمل الإدارة على تزويد الأساتذة والطلبة بنتائج التقييم المرحلي لنظام ل.م.د.	ك	9	19	11	12	0	2.50	1.04	4	متوسطة
	%	17.6	37.3	21.6	23.5	0				
18. تم تحديد المعايير المستخدمة في تقييم نتائج تطبيق نظام ل.م.د بشكل واضح.	ك	8	26	7	9	1	2.39	1.02	5	متوسطة
	%	15.7	51	13.7	17.6	2				
فقرات جانب المتابعة والتقييم							2.71	0.97		متوسطة
فقرات محور ممارسة إدارة التغيير							2.27	0.72		منخفضة

كما هو موضح في الجدول رقم(43) ضم محور ممارسة إدارة التغيير حسب وجهة نظر الاداريين ثلاثة جوانب، هي: التخطيط (سبع عبارات)، التنفيذ (ست عبارات)، المتابعة والتقييم (خمس عبارات)، وسيتم ذكر عبارات هذا المحور تنازليا حسب الترتيب لمعرفة الاجراءات الأقل ممارسة في إدارة التغيير للعمل على تداركها لاحقا في النموذج المقترح:

1-1- التخطيط:

أشارت نتائج الجدول رقم(43) بأن متوسطات استجابة المبحوثين قد تراوحت بين 2.27 و1.58، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن درجة الموافقة "المنخفضة"

حيث أتت العبارة "تم تهيئة الجامعة الجزائرية لتطبيق نظام ل.م.د" في الترتيب السابعة بمتوسط حسابي 1.58 وانحراف معياري قدره 0.77، إذ أن هناك شبه إجماع لدى الاداريين بأنه لم يتم تهيئة الجامعة الجزائرية لاستيفاء متطلبات تطبيق هذا النظام، رغم أنه قد ظهر وتطور في الدول المتقدمة التي لديها امكانيات مادية، وثقافة تنظيمية تختلف كثيرا عن بلادنا، لذا كان يجب أن يتم خلق بيئة مقاربة للبيئة الأصلية ليتم ضمان التطبيق السليم لأسسه.

وجاءت العبارة "اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي الاساتذة" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 1.78 وانحراف معياري بلغ 0.87، مما يعني بأنه لم يتم إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ قرار تطبيق هذا الاصلاح، رغم أنهم من أهم أطراف الاصلاح، كما أنهم أكثر اقترابا من المشاكل والاختلالات التي تعيشها جامعاتهم، ولديهم رصيد معرفي يؤهلهم لاقتراح التصحيحات المناسبة لتبنيها في الاصلاح.

كما اوضحت العبارة "اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي المستفيدين من خدمات التعليم العالي (طلبة، مؤسسات...)" التي جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 1.86 وانحراف معياري قدره 0.89، بأن القرار لم يُشرك أيضا المستفيدين من الخدمات التي تقدمها الجامعة، رغم أن رأي المستفيدين كزبائن لهذه المؤسسات جد مهم في أي خطط تغيير يهدف إلى التحسين والاصلاح، كون الخدمات المقدمة في النهاية موجهة إليهم، كما أن العبارة الموالية، والتي تنص على "اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي الاداريين" قد جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 1.86 وانحراف معياري قدره 0.95 لتؤكد بأن هذا القرار لم يأخذ بعين الاعتبار حتى مشاركة الاداريين رغم كونهم في وسط الهرم التنظيمي، وهم أكثر احتكاكا مع كل من الطلبة والأساتذة، ولديهم إطلاع واسع على المشاكل والنقائص المطلوب إصلاحها.

وجاءت العبارة "النصوص القانونية والتعليمات الخاصة بنظام ل.م.د تصدر في الوقت المناسب" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.09 وانحراف معياري قدره 0.94، إذ يتفق العديد من الاداريين بأن الجانب القانوني لم يكن مساير لعملية الاصلاح، إذ يظهر بأنهم قد واجهوا صعوبات تنظيمية في ظل غياب النص القانوني المؤطر لعملهم وفق هذا النظام، وهذا ما يتضح من خلال الملحق رقم(01) لأهم القوانين المنظمة لتطبيق ل.م.د، حيث يتضح بأن صدورها لم يكن بصورة مسبقة، كما كانت هناك عدة تعديلات.

وجاءت العبارة "اتبعت الإدارة العليا بالوزارة خطة واضحة لتطبيق نظام ل.م.د" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 2.13 وانحراف معياري قدره 1.18، حيث تتفق نسبة كبيرة من الاداريين على أنهم لم يلحظوا وجود خطة واضحة تتبعها الوزارة لتطبيق نظام ل.م.د –كإدارة عليا– مما يضعهم أمام صعوبات كبيرة في التنفيذ كإدارة وسطى، وإقناع باقي أطراف الاصلاح بالمضي فيه.

وأتت بعدها العبارة "تطبيق نظام ل.م.د جاء استجابة للمشاكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية" بمتوسط حسابي 2.27 وانحراف معياري بلغ 1.21، لتوضح جانب من غياب خطة واضحة للاصلاح، إذ يرى الاداريون بأن تطبيق نظام ل.م.د لم يأتي كحل للمشاكل التي تعاني منها جامعاتهم، رغم أن أي تغيير ينطلق من احتياجات المؤسسة وكحل للمشاكل التي تتخبط بها، وتعتبر مرحلة التشخيص كأهم مرحلة لإدارة التغيير الناجح، وهذا ما يؤكد غياب خطة واضحة للتغيير.

مما سبق يلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على فقرات جانب التخطيط من محور ممارسة إدارة التغيير قد كانت "منخفضة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 1.94، مما يعني عدم ممارسة الجانب التخطيطي من إدارة التغيير حسب الاداريين المبحوثين، رغم كونه الانطلاقة الصحيحة لأي تغيير ناجح.

1-2- التنفيذ:

أشارت نتائج الجدول رقم(43) بأن متوسطات استجابة المبحوثين في هذا الجانب قد تراوحت بين 2.76 و1.96، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن درجتي موافقة "متوسطة" و"منخفضة".

حيث لوحظ وجود ثلاث عبارات كانت درجة الموافقة فيها "منخفضة"، والمتمثلة في: عبارة "تم الحرص على تتبع ردود أفعال وآراء الاساتذة تجاه هذا النظام" والتي جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي 1.96 وانحراف معياري 0.89، فرغم أن تتبع ردود أفعال وآراء الاساتذة أثناء التنفيذ أمر مهم للوقوف على العقبات التي تواجه هذه المرحلة، إلا أن الاداريين يؤكدون بأنه لم يتم الحرص على ذلك، ما من شأنه أن يغفل مقاومة التغيير حال وجودها، خصوصا في هذه المرحلة، كما أن هذه الردود من شأنها أن تلفت نظر المسؤولين الى بعض الاخطاء والنقائص التي يمكن تصحيحها أثناء مرحلة التنفيذ.

وجاءت العبارة "تم تزويدكم بكل الوسائل الضرورية لتطبيق نظام ل.م.د" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.01 وانحراف معياري 1.96، مما يعني بأن الاداريين لم يكونوا مرتاحين في تنفيذ مهامهم في

تطبيق هذا النظام في ظل غياب الوسائل الضرورية كالقاعات، والاجهزة الالكترونية... وغيرها، والتي يتطلبها العمل وفق نظام ل.م.د.

وجاءت العبارة "تم استخدام حوافز مادية ومعنوية مشجعة للاساتذة على تطبيق نظام ل.م.د" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.23 وانحراف معياري 1.03، لتؤكد بأن الادارة لم تستخدم التحفيز لتشجيع الأساتذة على الاندماج في هذا النظام، رغم أن التحفيز عنصر أساسي لتسهيل تنفيذ أي تغيير، والذي يعطي تقبل أكثر للأفراد تجاهه.

كما كانت هناك ثلاث عبارات جاءت درجة الموافقة فيهما "متوسطة" حيث كانت العبارة "تم تنظيم ملتقيات وأيام دراسية كافية لشرح نظام ل.م.د" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.41 وانحراف معياري 1.09، حيث ترى نسبة لا بأس بها من الاداريين بأن الجانب التحسيسي حول نظام ل.م.د لم يكن كافيا من خلال الملتقيات والايام الدراسية المبرمجة إلى الآن، وهذا ما يفسر جانب من عدم وضوح هذا النظام لدى شريحة كبيرة من الأساتذة كما جاء في الاستبيان الموجه إليهم.

كما جاءت العبارة "الميزانية المخصصة لتطبيق نظام ل.م.د كافية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 2.45 وانحراف معياري 1.15، مما يعني بأن هناك من الاداريين من واجهوا صعوبات مالية في إدارتهم للتغيير تجاه نظام ل.م.د، ما من شأنه أن يعرقل مساعي التغيير كون الدعم المالي جد مهم في ذلك.

أما العبارة "يوجد اتصال جيد بين الإدارة والاساتذة حول متطلبات تطبيق ل.م.د" فجاءت بعدها بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 1.19، مما يعني بأنه لا تزال هناك فجوة بين الادارة والاساتذة تعرقل عملية الاتصال للحصول على المعلومات الضرورية لتطبيق نظام ل.م.د بالصورة الصحيحة.

ومما سبق نلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على فقرات جانب التنفيذ من محور ممارسة إدارة التغيير كانت بدرجة "منخفضة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 2.30، مما يعني أنه لم يتم ممارسة جانب التنفيذ من إدارة التغيير بالصورة الصحيحة حسب الاداريين المستقصين.

1-3- المتابعة والتقييم:

أشارت نتائج الجدول رقم(43) بأن متوسطات استجابة المبحوثين في هذا الجانب قد تراوحت بين 3.07 و2.39، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة"

حيث جاءت العبارة "تم تحديد المعايير المستخدمة في تقييم نتائج تطبيق نظام ل.م.د بشكل واضح" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.39، وانحراف معياري 1.02، مما يعني بأنه لا تزال نسبة لا بأس بها من الاداريين ترى بأن المعايير التي يجب أن تستخدم لتقييم نتائج تطبيق نظام ل.م.د غير واضحة، رغم أن الفترة الحالية التي يمر بها تطبيق هذا الاصلاح جد حساسة وتعتبر فترة تقييمية بامتياز، فقد مرت أكثر من عشر سنوات على التطبيق التي تستوفي الفترة المخطط لها ومن المهم الخروج بتقييم واضح وفق معايير محددة لمعرفة النتائج المبدئية له.

وجاءت العبارة "تعمل الإدارة على تزويد الأساتذة والطلبة بنتائج التقييم المرحلي لنظام ل.م.د" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.50، وانحراف معياري 1.04، فرغم أن اعلان نتائج التقييم المرحلي ضروري لإعطاء مصداقية للتغيير، إلا أن نسبة معتبرة من الاداريين نفت وجود مثل هذه المبادرة، مما يساهم في خلق شكوك لدى المعنيين بهذا التغيير خصوصا الاساتذة والطلبة، ويعطي مجال لانتشار الشائعات في ظل غياب حقائق ملموسة.

وجاءت العبارة "تقيّم الإدارة نتائج تطبيق نظام ل.م.د بشكل دوري" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 1.27، فرغم أهمية التقييم الدوري لنتائج التطبيق لمعرفة الاختلالات ومعالجتها، إلا أن العديد من الاداريين لا يقومون بهذه العملية، ما من شأنه أن يجعل هذه الاختلالات تتفاقم وتنعكس على نجاح التغيير.

وجاءت العبارة "تتابع الإدارة بدقة تطبيق الاساتذة للتعليمات الخاصة بنظام ل.م.د" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.82 وانحراف معياري 1.21، مما يعني بأن هناك نسبة معتبرة من الاداريين لا يرون بأن هناك متابعة دقيقة للاساتذة أثناء تنفيذهم لأعمالهم وفق هذا النظام، وهذا ما يمكن أن يعطيهم مجال للتقاعس وتجاوز بعض التعليمات التي ترهقهم أو لا تتناسب مع تطلعاتهم.

وجاءت العبارة "تحرص الإدارة على التكفل بشكاوى هيئة التدريس حول تطبيق ل.م.د" بعدها بمتوسط حسابي 3.07 وانحراف معياري 1.21، فرغم أن هذه الشكاوى تمثل تغذية عكسية لتطبيق هذا الاصلاح، إلا أن هناك العديد من الاداريين الذين لا يولونها اهتماما، ما من شأنه أن ينعكس على نفسية الاساتذة في ظل عدم الاهتمام بانشغالاتهم وآرائهم.

ويلاحظ مما سبق ان درجة موافقة المبحوثين على جانب المتابعة والتقييم من محور ممارسة إدارة التغيير كانت "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 2.71، مما يعني بأن ممارسة جانب المتابعة والتقييم في تطبيق نظام ل.م.د قد كانت بدرجة متوسطة.

وعلى العموم فقد كانت درجة موافقة الاداريين على محور ممارسة إدارة التغيير "منخفضة" بمتوسط حسابي عام بلغ 2.27، مما يعني بأم الاداريين يرون بأنه لم يتم ممارسة أسلوب إدارة التغيير عند تطبيق إصلاح ل.م.د في الجامعات الجزائرية.

2- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تقبل الاصلاح:

ولمعرفة درجة تقبل الاداريين لإصلاح ل.م.د في الجامعات الجزائرية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس تقبل الاصلاح، وفق ما يبينه الجدول رقم(44)

جدول رقم(44) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور تقبل الاصلاح

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
الجانب الإدراكي										
1. مبادئ وميكانيزمات العمل في نظام ل.م.د واضحة ومفهومة.	ك	7	19	4	20	1	2.78	1.17	3	متوسطة
	%	13.7	37.3	7.8	39.2	2				
2. طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة.	ك	13	25	8	5	0	2.09	0.90	5	منخفضة
	%	25.5	49	15.7	9.8	0				
3. أفضل نظام ل.م.د على النظام الكلاسيكي.	ك	19	14	5	9	4	2.31	1.34	4	منخفضة
	%	37.3	27.5	9.8	17.6	7.8				
4. هذا النظام قد نجح في أهم الدول المتقدمة التي طبقته.	ك	4	10	18	16	3	3.07	1.03	1	متوسطة
	%	7.8	19.6	35.3	31.4	5.9				
5. أنا مقتنع بأن هذا الاصلاح سيفيد الجامعة الجزائرية.	ك	13	12	11	12	3	2.60	1.26	2	متوسطة
	%	25.5	23.5	21.6	23.5	5.9				
فقرات الجانب الادراكي							2.57	0.90		متوسطة
الجانب العاطفي										
6. فوجئت من التطبيق السريع لنظام ل.م.د.	ك	14	7	6	9	15	2.90	1.36	5	متوسطة
	%	27.5	13.7	11.8	17.6	29.4				
7. أنا منزعج من فرض هذا الاصلاح علي.	ك	12	11	8	10	10	3.07	1.45	4	متوسطة
	%	23.5	21.6	15.7	19.6	19.6				
8. أنا ارفض دعم تطبيق هذا الاصلاح.	ك	17	9	14	6	5	3.35	1.23	2	متوسطة

				9.8	11.8	27.5	17.6	33.3	%	
متوسطة	1	1.20	3.47	5	5	12	10	19	ك	**9.** أنا أقل تحفيزا للعمل بسبب تطبيق نظام ل.م.د.
				9.8	9.8	23.5	19.6	37.3	%	
متوسطة	3	1.45	3.09	11	10	4	10	16	ك	**10.** أشعر أن الأجر الذي أتلقاه ليس عادلا بالنسبة للمجهود الذي أبذله منذ تطبيق ل.م.د.
				21.6	19.6	7.8	19.6	31.4	%	
متوسطة		1.10	3.18							**فقرات الجانب العاطفي**
الجانب السلوكي										
متوسطة	2	1.12	3.49	9	2	12	10	18	ك	**11.** لا أهتم بحضور الأنشطة المتعلقة بالترويج لهذا النظام.
				17.6	3.9	23.5	19.6	35.3	%	
منخفضة	1	0.88	3.76	5	0	12	10	24	ك	**12.** ساهمت في الترويج السلبي لهذا النظام وانتقاده.
				9.8	0	23.5	19.6	47.1	%	
متوسطة		0.85	3.62							**فقرات الجانب السلوكي**
متوسطة		0.75	3.00							**فقرات محور تقبل الاصلاح**

كما هو موضح في الجدول رقم(44) ضم محور تقبل الاصلاح ثلاثة جوانب، هي: الجانب الادراكي (خمس عبارات)، الجانب العاطفي (اربع عبارات)، والجانب السلوكي (عبارتين)، وقد جاءت اجاباتهم كما يلي:

2-1- الجانب الادراكي

أشارت نتائج الجدول رقم(44) بأن متوسطات استجابة المبحوثين قد تراوحت بين 3.07 و2.09، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة" و"منخفضة"

حيث كانت هناك عبارتان كانت درجة الموافقة فيهما "منخفضة" والمتمثلة في: عبارة "طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة" وجاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.09 وانحراف معياري قدره 0.90، مما يعني بأن معظم الاداريين يدركون بأن هناك حالة عدم رضا تجاه التغيير نحو النظام الجديد في جامعاتهم.

وجاءت العبارة "أفضل نظام ل.م.د على النظام الكلاسيكي" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.31 وانحراف معياري قدره 1.34، مما يعني بأنه حتى الاداريين لا يزالون متمسكين بالنظام القديم، وليسوا راضين الى الآن عن نظام ل.م.د المطبق بجامعاتهم.

كما لوحظ وجود ثلاث عبارات كانت درجة الموافقة فيها "متوسطة"، حيث جاءت العبارة "أنا مقتنع بأن هذا الاصلاح سيفيد الجامعة الجزائرية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.60 وانحراف معياري بلغ

1.26، مما يعطي تصورا بأن فئة معتبرة من الاداريين لم تقتنع بعد بفائدة نظام ل.م.د للجامعة الجزائرية، ما من شأنه أن ينعكس على اقناع باقي المعنيين بفائدة هذا الاصلاح، فمن الصعب لأي شخص أن يعطي تصورا ايجابيا عن شيء هو نفسه غير مقتنع به.

كما جاءت العبارة "مبادئ وميكانيزمات العمل في نظام ل.م.د واضحة ومفهومة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 2.78، وانحراف معياري 1.17، وعليه لا تزال فئة لا بأس بها من الاداريين لم يفهموا لحد الآن مرتكزات نظام ل.م.د رغم حساسية مناصبهم التي تفرض عليهم شرح أسس العمل وفق هذا النظام وحل المشاكل والصعوبات التي تعترض الافراد الذين يقعون ضمن سلطتهم.

وجاءت بعدها العبارة "هذا النظام قد نجح في أهم الدول المتقدمة التي طبقته" بمتوسط حسابي بلغ 3.07، وانحراف معياري 1.03، وهذا يعني بأنه لا يزال هناك من الاداريين من يشككون بنجاح هذا النظام عالميا ويرونه فاشلا حتى في الدول المتقدمة.

مما سبق يلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح كانت "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 2.57، مما يعني بأن هناك نسبة لا بأس بها من الاداريين لم تتقبل بعد اصلاح ل.م.د من الناحية الادراكية، وبالتالي فإن مقاومة الاداريين ادراكيًا للتغيير نحو نظام ل.م.د كانت متوسطة.

2-2- الجانب العاطفي:

أشارت نتائج الجدول رقم(44) بأن متوسطات استجابة المبحوثين في هذا الجانب قد تراوحت بين 3.47 و2.90، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة" حيث جاءت العبارة "فوجئت من التطبيق السريع لنظام ل.م.د" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 2.90 وانحراف معياري 1.36، وهذا يعني بأن عدد من الاداريين يرى بأن تطبيق هذا الاصلاح كان بسرعة كبيرة جعلته واقعا مفروضا فاجأهم.

وجاءت العبارة "أنا منزعج من فرض هذا الاصلاح علي" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 3.07وانحراف معياري 1.45، مما يعني بأن نسبة معتبرة من الاداريين يرون بأن نظام ل.م.د مفروض عليهم مما وضعهم في موقف مزعج، والانزعاج يعد أحد أوجه مقاومة التغيير العاطفية لديهم تجاه هذا الاصلاح.

وأتت العبارة "أشعر أن الأجر الذي أتلقاه ليس عادلا بالنسبة للمجهود الذي أبذله منذ تطبيق ل.م.د" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 3.09 وانحراف معياري 1.45، ما يعني أن تطبيق نظام ل.م.د حسبهم زاد من العبء الوظيفي الذي لم تقابله زيادة مادية عادلة.

وجاءت العبارة "أنا ارفض دعم تطبيق هذا الاصلاح" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 3.35 وانحراف معياري 1.23، وهي نتيجة غير مطمئنة، إذ أن الدعم المطلق للإدارة سواء كانت عليا أو وسطى أمر مهم لإنجاح مبادرة التغيير، وهذه النتيجة تؤكد على أن هناك إداريين مجبرين على تطبيق هذا الاصلاح دون اقتناع، وعليه فهم مستعدون للتنازل عن هذا الاصلاح في أي فرصة.

وجاءت عبارة "أنا أقل تحفيزا للعمل بسبب تطبيق نظام ل.م.د" بعدها بمتوسط حسابي 3.47 وانحراف معياري 1.20، إذ أكد عدد من الاداريين نقص التحفيز الذي من المفروض أن يرافق أي عملية تغيير لزيادة تقبل الافراد لها كما سبقت الاشارة.

ومما سبق يلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على فقرات الجانب العاطفي من محور تقبل الاصلاح كانت "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 3.18، مما يعني أن مقاومة الاداريين للتغيير نحو نظام ل.م.د عاطفيا كانت متوسطة.

2-3- الجانب السلوكي:

أشارت نتائج الجدول رقم(44) بأن متوسطات استجابة المبحوثين في هذا الجانب قد تراوحت بين 3.76 و3.49، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة" و"منخفضة" باعتبارها تحمل صياغة سلبية، حيث جاءت العبارة "لا أهتم بحضور الأنشطة المتعلقة بالترويج لهذا النظام" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3.49 وانحراف معياري 1.12، فرغم أن جزء من مسؤولية تنظيم مثل هذه الانشطة تقع عليهم إلا ان البعض من الاداريين يتهربون منها ما من شأنه التأثير على فهمهم واستيعابهم لهذا النظام ويعرقل مهامهم لاحقا.

وجاءت العبارة "ساهمت في الترويج السلبي لهذا النظام وانتقاده" بعدها بمتوسط حسابي 3.76 وانحراف معياري 0.88، مما يعني بأن الاداريين لديهم من الوعي والالتزام ما يمنعهم من مثل هذا التصرف، وبحكم مناصبهم الحساسة التي تلزمهم بعدم مخالفة القرارات المتخذة في المستوى الاعلى وعدم انتقادها امام العلن.

مما سبق نلاحظ بأن درجة موافقة المبحوثين على فقرات الجانب السلوكي من محور تقبل الاصلاح كانت "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب 3.62، مما يعني بأن مقاومة الاداريين للتغيير نحو نظام ل.م.د سلوكيا كانت متوسطة.

وعلى العموم فقد كانت درجة موافقة الاداريين على فقرات محور تقبل الاصلاح "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور 3.00 مما يعني بأن مقاومة الاداريين للتغيير نحو نظام ل.م.د كانت متوسطة.

3- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور ملاءمة الاصلاح للجامعات الجزائرية:

ولمعرفة مدى ملاءمة اصلاح ل.م.د للجامعات الجزائرية من وجهة نظر الاداريين تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس ملاءمة الاصلاح، وفق ما يبينه الجدول رقم(45)

جدول رقم(45) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1. عدد السنوات في الهيكلة الجديدة ل ل.م.د يسمح بتزويد الطالب بأهم المعارف.	ك	16	17	2	14	2	2.39	1.29	10	متوسطة
	%	31.4	33.3	3.9	27.5	3.9				
2. نظام التدرج في التخصص الذي يطرحه ل.م.د مناسب (جذع مشترك، ثم التعمق في المعلومات الاساسية، يليه التخصص).	ك	9	11	4	23	4	3.03	1.31	4	متوسطة
	%	17.6	21.6	7.8	45.1	7.8				
3. الحجم الساعي في الليسانس كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.	ك	16	11	4	16	4	2.62	1.41	8	متوسطة
	%	31.4	21.6	7.8	31.4	7.8				
4. الحجم الساعي في الماستر كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.	ك	15	11	1	21	3	2.72	1.41	7	متوسطة
	%	29.4	21.6	2	41.2	5.9				
5. مسار التكوين إلى غاية الدكتوراه(8=3+2+3) كاف لتخريج إطار يستحق هذه	ك	21	13	5	10	2	2.19	1.28	11	منخفضة
	%	41.2	25.5	9.8	19.6	3.9				

الشهادة.										
6. تدريس المقاييس في سداسي واحد كافي.	ك	16	13	6	15	1	2.45	1.26	9	متوسطة
	%	31.4	25.5	11.8	29.4	2				
7. تصنيف المقاييس في وحدات تعليمية مناسب.	ك	7	8	6	28	2	3.19	1.18	1	متوسطة
	%	13.7	15.7	11.8	54.9	3.9				
8. قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التعليمية مناسبة.	ك	8	8	10	23	2	3.05	1.19	3	متوسطة
	%	15.7	15.7	19.6	45.1	3.9				
9. تقييم عمل الطالب وفق الارصدة مناسب.	ك	10	5	7	26	3	3.13	1.28	2	متوسطة
	%	19.6	9.8	13.7	51	5.9				
10. نظام انتقال الطلبة بين السنوات في ل.م.د. مناسب.	ك	13	9	8	19	2	2.76	1.30	6	متوسطة
	%	25.5	17.6	15.7	37.3	3.9				
11. نظام الديون المتبع في ل.م.د مناسب.	ك	13	7	10	17	4	2.84	1.34	5	متوسطة
	%	25.5	13.7	19.6	33.3	7.8				
فقرات محور ملاءمة الاصلاح							2.76	0.99		متوسطة

احتوى محور ملاءمة الاصلاح على احدى عشر عبارة، تراوحت استجابات المبحوثين فيها بين 3.19 و2.19 والتي تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة" و"منخفضة" حيث لوحظ وجود عبارة واحدة كانت درجة الموافقة عليها "منخفضة"، والمتمثلة في العبارة "مسار التكوين إلى غاية الدكتوراه(8=3+2+3) كاف لتخريج إطار يستحق هذه الشهادة" جاءت في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي 2.19 وانحراف معياري 1.28، مما يعني بأن الاداريين غير مقتنعين بأن خريج الدكتوراه في النظام الجديد يستحق هذا اللقب، وهم يرون بأن مسار التكوين للحصول على هذه الشهادة غير كاف ولا يلائم هذا المستوى العالي.

وكانت درجة الموافقة في باقي فقرات المحور متوسطة، حيث كانت العبارة "عدد السنوات في الهيكلة الجديدة لـ ل.م.د يسمح بتزويد الطالب بأهم المعارف" في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 1.29، حيث أبدى العديد من الاداريين اعتراضهم على التقسيم الجديد لعدد السنوات في المستويات التعليمية، ورأوا بأنها غير كافية لاعطاء الطالب ما يحتاجه من معارف.

كما جاءت العبارة "تدريس المقاييس في سداسي واحد كافي" في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي 2.45 وانحراف معياري 1.26، مما يعني بأن العديد من الاداريين يرون بأن تقليص مدة تدريس المقاييس في سداسي واحد لا تكفي لاعطاء أهم النقاط التي يحتاجها الطالب.

وجاءت العبارة "الحجم الساعي في الليسانس كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها" في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي 2.62 وانحراف معياري 1.41، كون اكتظاظ هذا المستوى بالمقاييس القاعدية يجعل المدة المخفضة الى ثلاث سنوات غير كافية حسب العديد من الاداريين.

وجاءت العبارة "الحجم الساعي في الماستر كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها" في الترتيب السابع بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 1.16، كتأكيد لهذه الفكرة في المستوى الثاني الذي يحتاج –حسب نسبة معتبرة من الاداريين– الى حجم ساعي اكبر للتعمق أكثر في التخصص.

وجاءت العبارة "نظام انتقال الطلبة بين السنوات في ل.م.د. مناسب" في الترتيب السادس بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 1.30، حيث لا تزال نسبة من الاداريين تحكم بعدم ملاءمة مثل هذه الطريقة لجامعاتهم.

وكانت العبارة "نظام الديون المتبع في ل.م.د مناسب" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.84 وانحراف معياري 1.34، لتعكس عدم رضا فئة لا بأس بها من الاداريين بنظام الديون الذي واجهو بعض الصعوبات في إدارته.

وجاءت العبارة "نظام التدرج في التخصص الذي يطرحه ل.م.د مناسب (جذع مشترك، ثم التعمق في المعلومات الاساسية، يليه التخصص)" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 3.03 وانحراف معياري 1.31، لتشير الى اعتراض فئة من الاداريين على عدم التخصص المبكر للطلبة.

وكانت العبارة "قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التعليمية مناسبة" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 3.05 وانحراف معياري 1.19، كاشارة لان هناك من الاداريين من لا يرى بأن قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التي تحمل مقاييس متنوعة غير ملائمة.

أما العبارة "تقييم عمل الطالب وفق الارصدة مناسب" فجاءت في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3.13 وانحراف معياري 1.28، إذ أن هناك فئة من الاداريين لا يرون بأن التقييم وفق الارصدة ملائم، وفي الاخير احتلت العبارة "تصنيف المقاييس في وحدات تعليمية مناسب" الترتيب الاول بمتوسط حسابي 3.19 وانحراف معياري 1.18، مما يعني بأن هناك فئة من الاداريين لا ترى بأن المقاييس الموزعة على الوحدات الحالية ملائمة.

ومن خلال استجابة المبحوثين عن العبارات التي تقيس مدى ملاءمة الاصلاح يلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور قد بلغت 2.76 بدرجة موافقة "متوسطة"، مما يعني بأن ملاءمة إصلاح ل.م.د للجامعة الجزائرية متوسطة من وجهة نظر الاداريين.

4- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور تحقيق أهداف الاصلاح:

ولمعرفة مدى تحقيق التغيير نحو نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية للأهداف التي جاء بها من وجهة نظر الاداريين تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس تحقيق أهداف الاصلاح، وفق ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم(46) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاداريين حول محور تحقيق أهداف الاصلاح

الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	بدائل الاجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1. تطبيق ل.م.د أدى إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الجزائرية.	ك	19	18	7	7	0	2.03	1.03	14	منخفضة
	%	37.3	35.3	13.7	13.7	0				
2. تطبيق ل.م.د سمح بتوحيد نظام التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.	ك	11	22	6	11	1	2.39	1.11	11	متوسطة
	%	21.6	43.1	11.8	21.6	2				
3. تطبيق ل.م.د ساهم في تسهيل ابرام العديد من اتفاقيات التعاون الفعالة مع الجامعات الدولية.	ك	7	8	15	19	2	3.01	1.12	1	متوسطة
	%	13.7	15.7	29.4	37.3	3.9				
4. اصبحت الشهادة الجامعية الجزائرية معترفاً بها أكثر على المستوى العالمي بعد تطبيق ل.م.د.	ك	8	15	20	7	1	2.56	0.98	9	متوسطة
	%	15.7	29.4	39.2	13.7	2				
5. تطبيق نظام ل.م.د أدى إلى انخفاض أعداد الطلبة الراسبين.	ك	9	15	7	15	5	2.84	1.30	5	متوسطة
	%	17.6	29.4	13.7	29.4	9.8				
6. مسارات التكوين المفتوحة منذ تطبيق ل.م.د تتكيف أكثر مع احتياجات المجتمع.	ك	11	15	11	13	1	2.56	1.15	8	متوسطة
	%	21.6	29.4	21.6	25.5	2				
7. تم ضبط أعداد الطلبة في الافواج بصورة ملائمة.	ك	11	22	4	13	1	2.43	1.15	10	متوسطة
	%	21.6	43.1	7.8	25.5	2				
8. تم توفير وسائل تكنولوجية حديثة تتلاءم مع احتياجات الجامعة.	ك	16	19	3	13	0	2.25	1.16	13	منخفضة
	%	31.4	37.3	5.9	25.5	0				
9. تم فتح عروض تكوين مهنية بعدد كاف (تتناسب مع العروض الاكاديمية).	ك	14	26	3	8	0	2.09	0.98	14	منخفضة
	%	27.5	51	5.9	15.7	0				
10. الكلية تستقبل بسهولة طلبة من جامعات أخرى لديهم مكتسبات سابقة لاستكمال دراستهم فيها.	ك	5	18	5	21	2	2.94	1.15	3	متوسطة
	%	9.8	35.3	9.8	41.2	3.9				
11. هناك حرية أكبر للطالب في اختيار مسلك تكوينه وفق قدراته ورغبته.	ك	8	13	7	20	3	2.94	1.23	2	متوسطة
	%	15.7	25.5	13.7	39.2	5.9				
12. منذ تطبيق ل.م.د أصبح للكلية استقلالية	ك	11	13	9	16	2	2.70	1.23	7	متوسطة

اكثر في تسيير أمورها بنفسها.	%	21.6	25.5	17.6	31.4	3.9				
13. يسعى الاساتذة إلى مساعدة الطلبة وفق نظام المرافقة.	ك	8	14	8	20	1	2.84	1.17	6	متوسطة
	%	15.7	27.5	15.7	39.2	2				
14. منذ تطبيق ل.م.د أصبحت اكثر استقلالية في تنفيذ مهامي الإدارية.	ك	9	21	13	8	0	2.39	0.96	12	متوسطة
	%	17.6	41.2	25.5	15.7	0				
فقرات محور تحقيق أهداف الاصلاح							2.57	0.73		متوسطة

احتوى محور تحقيق اهداف الاصلاح على اربعة عشر عبارة، تراوحت استجابات المبحوثين فيها بين 3.01 و2.03 والتي تقع ضمن درجة موافقة "متوسطة" و"منخفضة"

وقد كانت الموافقة على اثنتي عشرة عبارة بدرجة "متوسطة" مما يعني بأن هذا النظام حقق بعض الانجازات لكن بصورة جزئية لم تصل الى ارضاء نسبة كبيرة من الاداريين، حيث جاءت العبارة "تطبيق ل.م.د ساهم في تسهيل ابرام العديد من اتفاقيات التعاون الفعالة مع الجامعات الدولية" في الترتيب الاول بمتوسط حسابي 3.01 وانحراف معياري 1.12، مما يعني بأن هناك فئة لا بأس بها من الاداريين ترى بأن نظام ل.م.د لم يغير الكثير فيما يخص ابرام اتفاقيات تعاون مع جامعات اجنبية.

وجاءت العبارة "هناك حرية أكبر للطالب في اختيار مسلك تكوينه وفق قدراته ورغبته" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 2.94 وانحراف معياري 1.23، مما يعني بأن الطالب قد يُجبر على اختيار تخصصات لا تعكس رغباته وهذا ما يتنافى مع أسس هذا النظام الذي يعطي حرية أكبر للطلبة.

وجاءت العبارة "الكلية تستقبل بسهولة طلبة من جامعات أخرى لديهم مكتسبات سابقة لاستكمال دراستهم فيها" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.94 وانحراف معياري 1.15، مما يعني بأنه لا تزال هناك عراقيل تمنع حركية الطلبة بسهولة بين الجامعات.

وجاءت العبارة "يسعى الاساتذة إلى مساعدة الطلبة وفق نظام المرافقة" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.84 وانحراف معياري 1.17، مما يعني بأنه لا يزال العديد من الاساتذة لم يمارسوا بعد مهمة المرافقة بالمستوى المطلوب، رغم انها عملية جد مهمة لانجاح هذا النظام بما تمنحه من توجيهات للطلبة.

وجاءت العبارة "تطبيق نظام ل.م.د أدى إلى انخفاض أعداد الطلبة الراسبين" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.84 وانحراف معياري 1.30، مما يشير الى ان هناك عدة اداريين لا يرون بأن نسبة الطلبة الراسبين قد انخفضت وبالتالي لم يؤثر تطبيق نظام ل.م.د على تحسين كفاءات الطلبة وتنمية قدراتهم.

وجاءت العبارة "منذ تطبيق ل.م.د أصبح للكلية استقلالية اكثر في تسيير أمورها بنفسها" جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي 2.70 وانحراف معياري 1.23، مما يعني بأنه لا تزال هناك تبعية في التسيير بين الجامعات والوزارة.

وجاءت العبارة "مسارات التكوين المفتوحة منذ تطبيق ل.م.د تتكيف أكثر مع احتياجات المجتمع" في الترتيب السابع بمتوسط حسابي 2.56 وانحراف معياري 1.15، للتأكيد على أنه لم يتم التوصل بعد الى التوافق مع احتياجات المجتمع حسب وجهة نظر الاداريين.

وكانت العبارة "اصبحت الشهادة الجامعية الجزائرية معترفاً بها أكثر على المستوى العالمي بعد تطبيق ل.م.د" في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي 2.56 وانحراف معياري 0.98، مما يعني بأنه لم يتم التوصل بعد الى اعطاء مقروئية للشهادة الجزائرية عالميا حسب العديد من الاداريين.

وجاءت العبارة "تم ضبط أعداد الطلبة في الافواج بصورة ملائمة" في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي 2.43 وانحراف معياري 1.15، ما يشير الى أنه لا يزال هناك بعض القاعات التي تضم أعدادًا كبيرة من الطلبة في الافواج وهذا ما يتنافى مع روح النظام،

أما العبارة "تطبيق ل.م.د سمح بتوحيد نظام التعليم العالي في الجامعات الجزائرية" فجاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 1.11، مما يعني بأن نسبة معتبرة من الاداريين يرون بأنه لم يتم التوصل بعد الى توحيد نظام التعليم العالي بالجزائر ما من شأنه أن يعرقل حركية الطلبة رغم أنها من أهم اهداف تطبيق نظام ل.م.د.

واحتلت العبارة "منذ تطبيق ل.م.د أصبحت اكثر استقلالية في تنفيذ مهامي الإدارية" الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي 2.39 وانحراف معياري 0.96، مما يعني بأن الاستقلالية التي يحققها هذا النظام نظريا غائبة حسب العديد من الاداريين، وبالتالي لا تزال هناك تبعية وبيروقراطية في اتخاذ القرارات في ظل غياب التفويض الذي يشعر هؤلاء الاداريين باستقلاليتهم.

ولوحظ وجود ثلاث عبارات كانت درجة الموافقة عليها "منخفضة"، والمتمثلة في عبارة "تم توفير وسائل تكنولوجية حديثة تتلاءم مع احتياجات الجامعة" في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي 2.25 وانحراف معياري 1.16، حيث أن تبني نظام ل.م.د كنظام عالمي جاء لتحسين الصورة التكنولوجية للجامعة مثل

ما هو معمول به في البيئة الاصلية وتسهيل مختلف الاجراءات سواء الادارية أو التعليمية، وغياب الوسائل التكنولوجية من شأنه عرقلة هذا التحول.

وجاءت العبارة "تم فتح عروض تكوين مهنية بعدد كاف (تتناسب مع العروض الاكاديمية)" في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي 2.09 وانحراف معياري 0.98، مما يعني بأن نظام ل.م.د قد فشل في تقريب الجامعة من المحيط الاقتصادي فيما يخص جانب التكوين المهني، إذ تعد العروض المهنية احد أبرز سمات الشراكة مع المحيط، وبسبب هذا العزوف المسجل حسب وجهة نظر الاداريين من الصعب تكوين خريجين يتلاءمون مع احتياجات مؤسسات هذا المحيط.

وجاءت العبارة "تطبيق ل.م.د أدى إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الجزائرية" والتي جاءت في الترتيب الرابع عشر والأخير بمتوسط حسابي 2.03 وانحراف معياري 1.03، مما يشير الى أن تطبيق نظام ل.م.د لم يصل الى تحسين الجودة في الجامعة الجزائرية حسب عدد كبير من الاداريين.

ومن خلال استجابة المبحوثين عن العبارات التي تقيس مدى تحقيق اهداف الاصلاح كانت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور 2.57 بدرجة "متوسطة"، مما يعني بأنه لم يتم بعد تحقيق أهم الأهداف المسطرة لإصلاح ل.م.د من وجهة نظر الاداريين.

5- النتائج المتعلقة بالأسئلة المفتوحة

من خلال الاسئلة المفتوحة الموجهة للاداريين، يلاحظ بأن هناك العديد من المشاكل التي تواجه اصلاح ل.م.د إضافة الى عدة نقائص تحتاج الى اصلاحات مستقبلية.

5-1- معيقات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

بلغ عدد استجابات الاداريين على السؤال المفتوح الاول (36) استجابة، تم تصنيفها وفقا لمضمونها في قائمة تضم أهم المعيقات التي ركز عليها المجيبون، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأهم المعيقات كما ورد في القائمة مرتبةً تنازليًا، وهذا ما يبينه الجدول رقم(47)

جدول رقم(47) اجابات الاداريين على السؤال المفتوح حول معيقات تطبيق نظام ل.م.د

الترتيب	معيقات تطبيق ل.م.د	التكرارات	النسب المئوية %
1	الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة والغير داعمة لنظام ل.م.د على حساب النظام الكلاسيكي. (الذهنيات)	11	21.57
	نقص الامكانيات المادية والبشرية.	10	19.61
2	نقص التوعية والتكوين لدى الاساتذة والاداريين.	9	17.65
3	عدد الطلبة المرتفع.	8	15.69
3	البرمجيات المستخدمة في التسيير البيداغوجي.	8	15.69
3	ضعف مستوى الطلبة وعدم رغبتهم في بذل مجهود دراسي يتماشى مع متطلبات النظام.	8	15.69
3	نقص الصرامة في تطبيق القوانين.	8	15.69
3	عدم استيعاب النظام ووضوحه لدى مختلف المعنيين (وزارة، إداريين، أساتذة، طلبة...)	8	15.69
8	عدم دراية الاساتذة بقوانين نظام ل.م.د.	7	13.73
9	اساليب الانتقال ونظام الديون.	5	9.80
10	عدم التنسيق بين الجامعة والوظيف العمومي بشأن الخريجين.	3	5.88
10	عدم توحيد مناهج التكوين وطنيا، مما خلق صعوبة في التعامل مع الطلبة المحولين.	3	5.88
12	المقارنة الدائمة بين النظامين.	2	3.92
13	تداخل الصلاحيات البيداغوجية.	1	1.96

يلاحظ من خلال الجدول رقم(47) بأن مختلف افراد الاسرة الجامعية يتشاركون نفس المشاكل تقريبا، اذ أكد الاداريون من خلال هذا السؤال المفتوح أن الثقافة التنظيمية الغير مؤيدة لهذا النظام تعرقل تقدمه

بالصورة المأمولة، كما أن نقص الامكانيات يظل قائم حتى في ظل المجهودات المبذولة من طرف الوزارة لمعالجته، كما جاء في الترتيب الثالث مشكل نقص التكوين الذي يُلقي بظلاله على مردودية كل من الاستاذ والاداري، ولا تزال مشكلة الاعداد الكبيرة والمتزايدة من الطلبة تقلق الاداريين، اذ من شأنها عرقلة مساعي تطبيق مبادئ هذا النظام الذي يتطلب اعدادا صغيرة في الافواج، كما طرح الاداريون بعض المعيقات من وجهة نظر ادارية، كبرمجيات التسيير، وصعوبات ادماج الطلبة المحولين بين الجامعات.

5-2- المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية:

وقد بلغ عدد الردود (35) رد على السؤال المفتوح الثاني، تم تصنيفها وفقا لمضمونها في قائمة تضم أهم المشاكل المتعلقة بكل من الادارة، الاستاذ، والطالب مع استخراج التكرارات والنسب المئوية وترتيبها حسب درجة اهميتها تنازليا، وهذا ما يبينه الجدول رقم(48)

جدول رقم(48) اجابات الاداريين على السؤال المفتوح حول المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية

التصنيف	المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية	الترتيب	التكرارات	النسب المئوية %
مشاكل تتعلق بالإدارة	التدخل والتبعية السياسية للجامعة.	1	15	42.85
	عدم احترام الحجم الساعي وكثرة العطل والاضرابات.	2	10	28.57
	طريقة تعيين الاداريين.	3	5	14.28
	بعد الجامعة عن المجتمع واحتياجاته من حيث المقررات، التربصات، الشراكة...	3	5	14.28
	نقص المتابعة والاعلام.	5	4	11.42
	غياب استقلالية الجامعة في تسيير امورها وفق خصائصها ومتطلباتها.	5	4	11.42
	نقص الامكانيات المادية والبشرية.	5	4	11.42
	نقص المشاركة في اتخاذ القرار.	8	2	5.71
مشاكل تتعلق بالأستاذ	عدم تطوير محتوى المقاييس والبرامج من طرف الأساتذة.	1	6	17.14
	المشاكل الاجتماعية للأستاذ.	2	3	8.57
	نقص تكوين الأساتذة وعدم تحيين معارفهم.	2	3	8.57
	طريقة التدريس المتبعة.	4	2	5.71
مشاكل تتعلق بالطالب	عدم جاهزية الطلبة الجدد (الحاصلين على الباكالوريا).	1	6	17.14
	ارتفاع أعداد الطلبة في مقابل نقص التأطير	2	5	14.28

ويتضح من خلال الجدول رقم(48) أنه رغم وجود مبادرة كبيرة للإصلاح في اطار تطبيق نظام ل.م.د إلا انه قد تم اهمال محتوى المقاييس والبرامج، إذ لا يزال كمشكل يُطرح بقوة، كما انه لم يتم التوصل بعد الى تغطية الحجم الساعي المطلوب بسبب سوء البرمجة وتنظيم الوقت مما يُهدر الكثير من الوقت في نظام العطل والاضرابات المبالغ فيها، كما أنه قد تم التأكيد من طرف الاداريين على مشكل الطلبة الجدد الغير جاهزين للدراسات الجامعية بسبب مستوياتهم المتدنية، وقد عرج الاداريون على العديد من المشاكل والتي يرتبط جزء كبير منها بتطبيق نظام ل.م.د كإصلاح يحتاج في حد ذاته الى اصلاح.

ثالثا- اختبار فرضيات الدراسة:

وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة، تم اجراء عدة اختبارات وفق الآتي.

1- اختبار الفرضية الاولى: والتي تدور حول وجود تأثير لممارسة إدارة التغيير، تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح، وسيتم اختبارها انطلاقا مما يلي:

الفرضية الصفرية H_0: والتي تنص على: لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لممارسة إدارة التغيير، تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح.

الفرضية البديلة H_1: والتي تنص على: يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لممارسة إدارة التغيير، تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة Enter، وقبل البدء بالتحليل وعرض النتائج لا بد من التأكد من أنه لا وجود لمشكلة التعدد الخطي Multicollinearty بين المتغيرات المستقلة، لذا تم حساب أعلى معامل تضخم تباين Variance inflation factor (VIF) والذي كانت قيمه حسب الجدول رقم(49) أقل من 5، وكذا التباين المسموح به Tolerance والذي كانت قيمه أكبر من 0.05 وفق ما يبينه الجدول رقم(49)، وبالتالي لا وجود لمشكلة التعدد الخطي، أي عدم وجود ارتباطات ثنائية بين المتغيرات المستقلة ذات قوة عالية تؤثر على تقديرات التأثيرات في نموذج الانحدار الخطي المتعدد.

لذا يمكن الاعتماد على نتائج الانحدار الخطي المتعدد وفق ما يوضحه الجدول رقم(49)

جدول رقم(49) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعد لقياس أثر ممارسة إدارة التغيير تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح على تحقيق أهدافه

المتغير التابع	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد المعدل	F المحسوبة	مستوى الدلالة (F)	المتغيرات المستقلة		معامل تضخم التباين VIF	التباين المسموح به Tolerance	درجة التأثير Beta	T	مستوى دلالة (t)	القرار H_1
تحقيق أهداف الاصلاح	0.82	0.62	12.70	0.000	ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	2.81	0.35	0.07	0.36	0.70	رفض
						التنفيذ	2.75	0.36	0.15	1.03	0.310	رفض
						المتابعة والتقييم	2.36	0.43	0.36	2.68	0.011	قبول
					تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	4.31	0.23	0.03	0.29	0.62	رفض
						الجانب العاطفي	1.86	0.54	-0.12	-1.02	0.31	رفض
						الجانب السلوكي	1.61	0.62	-0.9	-0.5	0.77	رفض
					ملاءمة الاصلاح		3.78	0.27	0.51	2.99	0.005	قبول

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (49) ومن خلال معامل التحديد المعدل R^{-2} أن المتغيرات المستقلة (ممارسة المتابعة والتقييم من إدارة التغيير، وملاءمة الاصلاح) تفسر 62% من التباين في تحقيق أهداف الاصلاح حسب الاداريين؛ وتستند قاعدة القرار في اختبار درجة ملاءمة النموذج على قيمة F، ونظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، فإن نموذج الانحدار الخطي المتعدد معنوي، وله قوة تفسيرية مرتفعة، كما يتضح بأن هناك ارتباطا قويا بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع من خلال ما اوضحه معامل الاتباط R والذي بلغ 0.82.

ويتضح من متابعة قيم اختبار(t) و(Beta) أن هناك تأثير لمتغير المتابعة والتقييم من محور ممارسة إدارة التغيير على تحقيق أهداف الاصلاح، حيث بلغت قيمة (Beta) (0.36) وبدلالة قيم (t) المحسوبة والبالغة (2.68)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني بأن الزيادة في مستوى ممارسة المتابعة والتقييم من محور إدارة التغيير بوحدة واحدة يؤدي الى الزيادة في تحقيق أهداف الاصلاح بقيمة 0.36، كما يلاحظ تأثير متغير ملاءمة الاصلاح على تحقيق أهداف التغيير، حيث بلغت قيمة (Beta) (0.51) وبدلالة قيم (t) المحسوبة والبالغة (2.99)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني بأن زيادة مستوى ملاءمة الاصلاح بوحدة واحدة يؤدي الى زيادة مستوى تحقيق أهداف الاصلاح بقيمة 0.51، بينما كانت قيم t غير معنوية في كل من ممارسة التخطيط والتنفيذ من محور إدارة التغيير،

ومتغير تقبل الاصلاح بجميع جوانبه وبالتالي لم يكن لها تأثير على تحقيق أهداف الاصلاح، وهي نتيجة تعكس المرحلة التي يمر بها الاصلاح، وكذا كيفية تطبيقه، وطبيعة المستقصين في هذا الجزء من الدراسة.

وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة جزئيا والتي تنص على:

يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من ممارسة المتابعة والتقييم من إدارة التغيير، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين.

كما نقبل الفرضية الصفرية التي تقول:

لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لممارسة كل من التخطيط والتنفيذ من إدارة التغيير، وتقبل الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين.

وللتأكد من هذه النتيجة، ومعرفة أي المتغيرات المستقلة أكثر تأثيرا، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise) وفق ما يبينه الجدول رقم(50)

جدول رقم(50) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لقياس أثر ممارسة إدارة التغيير تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين

المتغير التابع	المتغيرات المستقبلة	R معامل الارتباط	R^{-2} معامل التحديد المعدل	F المحسوبة	مستوى الدلالة (F)
تحقيق أهداف الاصلاح	المتابعة والتقييم	0.72	0.51	52.280	0.000
	المتابعة والتقييم وملاءمة الاصلاح	0.80	0.63	44.00	0.000

يتضح من خلال الجدول رقم (50) خروج كل من متغير ممارسة التخطيط والتنفيذ من إدارة التغيير، وجوانب تقبل الاصلاح مجتمعة، مع بقاء كل من متغير ممارسة المتابعة والتقييم من إدارة التغيير ومتغير ملاءمة الاصلاح، كما يتضح من خلال تسلسل دخول وخروج المتغيرات الى النموذج بأن متغير المتابعة والتقييم من ممارسة إدارة التغيير كان الأكثر تأثيرا من متغير ملاءمة الاصلاح، إذ فسر لوحده 51% من التباين في تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين.

2- اختبار الفرضية الثانية: حول وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان ترجع لكل من المتغيرات التالية: العمر، الخبرة في الادارة، الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المركز الاداري، الناحية، التخصص، وفق مايلي:

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان ترجع لكل من المتغيرات التالية: العمر، الخبرة في الادارة، الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المركز الاداري، الناحية، التخصص.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان ترجع لكل من المتغيرات التالية: العمر، الخبرة في الادارة، الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، المؤهل العلمي، المركز الاداري، الناحية، التخصص.

وسيتم اختبار نتيجة كل متغير على حدى:

2-1- اختبار الفرضية الفرعية الاولى (العمر):

الفرضية الصفرية H_0: والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول فقرات محاور الاستبيان تعزى لمتغير العمر.

الفرضية البديلة H_1: والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول فقرات محاور الاستبيان تعزى لمتغير العمر.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(51)

جدول رقم(52) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير العمر

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	بين المجموعات	8.616	3	2.872	6.777	.001	قبول
		داخل المجموعات	19.917	47	.424			
	التنفيذ	بين المجموعات	4.247	3	1.416	2.680	.058	رفض
		داخل المجموعات	24.829	47	.528			
	المتابعة والتقييم	بين المجموعات	5.049	3	1.683	1.876	.147	رفض
		داخل المجموعات	42.171	47	.897			
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	5.114	3	1.705	2.232	.097	رفض
		داخل المجموعات	35.897	47	.764			
	الجانب	بين	2.619	3	.873	.699	.557	رفض

	العاطفي	المجموعات						
		داخل المجموعات	58.681	47	1.249			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	.120	3	.040	.051	.985	رفض
		داخل المجموعات	36.802	47	.783			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	5.159	3	1.720	1.804	.159	رفض
		داخل المجموعات	44.796	47	.953			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	1.572	3	.524	.981	.410	رفض
		داخل المجموعات	25.101	47	.534			

أ- **محور ممارسة إدارة التغيير:**

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F لجانب التخطيط تساوي 6.777 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير العمر، أما قيمة F لجانب التنفيذ تساوي 2.680، وقيمة F لجانب المتابعة والتقييم فتساوي 1.876 وكلا القيمتين غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول كل من جانب التنفيذ وجانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير العمر.

ب-**محور تقبل الاصلاح:**

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 2.232، وأن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 0.699، كما أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 0.051، وكل هذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول كل جوانب محور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير العمر.

ت-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.804 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير العمر.

ث-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 0.981 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير العمر.

ومن خلال الجدول رقم(51) يلاحظ بأن قيمة F قد كانت دالة احصائيا عند مستوى 0.05 في ممارسة التخطيط من إدارة التغيير، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المبحوثين في هذه المحاور باختلاف العمر، وسيتم الكشف عن مصدر هذه الفروق عن طريق اختبار شفيه وفق الجدول رقم(52)

جدول رقم(52) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير العمر

المحور	الفرق	أقل من 30	30-40	41-50	أكثر من 50
التخطيط	**أقل من 30**		-.58929-	-1.45421-*	-.93074-
	30-40	.58929		-.86493-*	-.34145-
	41-50	1.45421*	.86493*		.52348
	أكثر من 50	.93074	.34145	-.52348-	

متوسط الفروق دال عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(52) لاختبار شفيه أن الفروق بين اجابات المبحوثين في جانب التخطيط كانت بين فئة اقل من 30 سنة وفئة 41-50 لصالح فئة 41-50، وبين فئة 30-40 وفئة 41-50 لصالح فئة 41-50، مما يعني بأن الاداريين ممن تتراوح اعمارهم بين 41-50 سنة اكثر ايجابية في تقييمهم لممارسة التخطيط في ادارة التغيير ممن تقل اعمارهم عن 40 سنة.

وبناء على هذه النتائج فإنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة جزئيا، حيث تبين **وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير العمر، جاءت لصالح الفئة 41-50 سنة.**

2-2- اختبار الفرضية الفرعية الثانية (المؤهل العلمي):

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t وفق ما يبينه الجدول رقم(53)

جدول رقم(53) اختبار اختبار t للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي

	المحور	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	ماجستير	20	1.7357	.63766	-1.60	0.115	رفض
		دكتوراه	31	2.0783	.80377			
	التنفيذ	ماجستير	20	2.0667	.56299	-2.01	0.049	قبول
		دكتوراه	31	2.4624	.83965			
	المتابعة والتقييم	ماجستير	20	2.5400	.83628	-1.02	0.310	رفض
		دكتوراه	31	2.8258	1.04784			
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	ماجستير	20	2.4500	.97306	-0.79	0.429	رفض
		دكتوراه	31	2.6581	.86594			
	الجانب العاطفي	ماجستير	20	3.1000	1.27403	-0.41	0.68	رفض
		دكتوراه	31	3.2323	1.00412			
	الجانب السلوكي	ماجستير	20	3.7750	.83469	0.98	0.33	رفض
		دكتوراه	31	3.5323	.87498			
ملاءمة الاصلاح		ماجستير	20	2.6045	1.11077	-0.92	0.35	رفض
		دكتوراه	31	2.8710	.92465			
تحقيق الاهداف		ماجستير	20	2.4250	.79960	-1.17	0.24	رفض
		دكتوراه	31	2.6705	.67805			

أ- محور ممارسة إدارة التغيير:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t لجانب التخطيط تساوي 1.60 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأن قيمة t لجانب التنفيذ تساوي 2.01 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي، جاءت لصالح مؤهل الدكتوراه، مما يعني بأن الاداريين الحاصلين على الدكتوراه لهم نظرة ايجابية تجاه ممارسة جانب التنفيذ في ادارة التغيير اكثر من الحاصلين على مؤهل الماجستير، أما قيمة t لجانب المتابعة والتقييم فتساوي 1.02 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ب-محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t للجانب الادراكي تساوي 0.79، وأن قيمة t للجانب العاطفي تساوي 0.41، كما أن قيمة t للجانب السلوكي تساوي 0.98 وجميع هذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول كل جوانب محور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ت-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 0.92 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ث-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 1.17 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وبناء على هذه النتائج فإنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة جزئيا، حيث تبين **وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي، جاءت لصالح دكتوراه.**

2-3- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة (الخبرة في الإدارة بالجامعة):

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة بالجامعة.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة بالجامعة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(54)

جدول رقم(54) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات الاداريين حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في الإدارة بالجامعة

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	بين المجموعات	4.179	3	1.393	2.688	.057	رفض
		داخل المجموعات	24.354	47	.518			
	التنفيذ	بين المجموعات	3.284	3	1.095	1.994	.128	رفض
		داخل المجموعات	25.793	47	.549			
	المتابعة والتقييم	بين المجموعات	5.621	3	1.874	2.117	.111	رفض
		داخل المجموعات	41.599	47	.885			
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	5.118	3	1.706	2.234	.097	رفض
		داخل المجموعات	35.893	47	.764			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	1.225	3	.408	.319	.811	رفض
		داخل المجموعات	60.076	47	1.278			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	.883	3	.294	.384	.765	رفض
		داخل المجموعات	36.039	47	.767			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	6.172	3	2.057	2.209	.099	رفض
		داخل المجموعات	43.783	47	.932			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	1.607	3	.536	1.004	.399	رفض
		داخل المجموعات	25.066	47	.533			

أ- **محور ممارسة إدارة التغيير:**

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F لجانب التخطيط تساوي 2.688، وأن قيمة F لجانب التنفيذ تساوي 1.994، وأن قيمة F لجانب المتابعة والتقييم تساوي 2.117، وهي جميعا غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول كل جوانب محور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة.

ب-محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 2.234، وأن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 0.319، وأن قيمة F للجانب السلوكي تساوي 0.384 وجميع هذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جوانب محور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة.

ت-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 2.209 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة.

ث-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.004 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة.

وعليه ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في الادارة.**

2-4- اختبار الفرضية الفرعية الرابعة (الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د):

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(55)

جدول رقم(55) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات الاداريين حول محاور الاستبيان حسب متغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	بين المجموعات	5.303	2	2.652	5.479	.007	قبول
		داخل المجموعات	23.230	48	.484			
	التنفيذ	بين المجموعات	4.448	2	2.224	4.334	.019	قبول
		داخل المجموعات	24.629	48	.513			
	المتابعة والتقييم	بين المجموعات	2.689	2	1.345	1.449	.245	رفض
		داخل المجموعات	44.531	48	.928			
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	2.846	2	1.423	1.790	.178	رفض
		داخل المجموعات	38.166	48	.795			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	2.443	2	1.222	.996	.377	رفض
		داخل المجموعات	58.857	48	1.226			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	3.711	2	1.855	2.682	.079	رفض
		داخل المجموعات	33.211	48	.692			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	2.585	2	1.293	1.310	.279	رفض
		داخل المجموعات	47.370	48	.987			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	1.660	2	.830	1.593	.214	رفض
		داخل المجموعات	25.013	48	.521			

أ- محور ممارسة إدارة التغيير:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F لجانب التخطيط تساوي 5.479 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د، وأن قيمة F لجانب التنفيذ تساوي 4.334 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د، غير أن قيمة F لجانب المتابعة والتقييم تساوي 1.449 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى

دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د.

ب-محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 1.790، وأن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 0.996، كما أن قيمة F للجانب السلوكي تساوي 2.682 وجميع هذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جوانب محور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د.

ت-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.310 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د.

ث-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.593 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د.

من خلال الاختبارات السابقة تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في اجابات الاداريين حول محور ممارسة إدارة التغيير في كل من جانب التخطيط وجانب التنفيذ ترجع لمتغير الخبرة في الإدارة وفق نظام ل.م.د، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم الاستعانة باختبار شيفيه للفروق المتعددة وفق ما يوضحه الجدول رقم(56)

جدول رقم(56) اختبار شفيه للفروق المتعددة بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د

المحور	الفرق	أقل من 5	5-10	أكثر من 10
التخطيط	**أقل من 5**		-.59532-*	.40714
	5-10	.59532*		1.00246
	أكثر من 10	-.40714-	-1.00246-	
التنفيذ	**أقل من 5**		-.57989-*	.15000
	5-10	.57989*		.72989
	أكثر من 10	-.15000-	-.72989-	

متوسط الفروق دال عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(56) لاختبار شفيه أن الفروق بين اجابات المبحوثين في جانب التخطيط بين فئتي أقل من 5 سنوات و5–10 سنوات لصالح 5–10 سنوات، وفي جانب التنفيذ بين فئتي أقل من 5 سنوات و5–10 سنوات لصالح 5–10 سنوات، مما يعني بأن الاداريين الذين تتراوح خبرتهم في الادارة وفق نظام ل.م.د بين 5 و10 سنوات هم اكثر ايجابية في الحكم على ممارسة جانبي التخطيط والتنفيذ من إدارة التغيير عن زملائهم الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات.

وبناء على هذه النتائج فإنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة جزئيا، حيث تبين **وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط وجانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، لصالح فئة من 5 إلى 10 سنوات.**

2–5– اختبار الفرضية الفرعية الخامسة (المركز الاداري):

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المركز الاداري.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المركز الاداري.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(57)

جدول رقم(57) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير المركز الاداري

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	بين المجموعات	4.275	3	1.425	2.761	.052	رفض
		داخل المجموعات	24.259	47	.516			
	التنفيذ	بين المجموعات	5.378	3	1.793	3.555	.021	قبول
		داخل المجموعات	23.698	47	.504			
	المتابعة والتقييم	بين المجموعات	5.940	3	1.980	2.254	.094	رفض
		داخل المجموعات	41.281	47	.878			

تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	8.224	3	2.741	3.929	.014	قبول
		داخل المجموعات	32.788	47	.698			
	الجانب العاطفي	بين المجموعات	3.480	3	1.160	.943	.428	رفض
		داخل المجموعات	57.821	47	1.230			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	2.785	3	.928	1.278	.293	رفض
		داخل المجموعات	34.136	47	.726			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	6.819	3	2.273	2.477	.073	رفض
		داخل المجموعات	43.135	47	.918			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	2.061	3	.687	1.312	.282	رفض
		داخل المجموعات	24.612	47	.524			

أ- محور ممارسة إدارة التغيير:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F لجانب التخطيط تساوي 2.761 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المركز الاداري، وأن قيمة F لجانب التنفيذ تساوي 3.555 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المركز الاداري، أما قيمة F لجانب المتابعة والتقييم فتساوي 2.254 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المركز الاداري.

ب-محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 3.929 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول الجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المركز الاداري، أما قيمة F للجانب العاطفي فتساوي 0.943 وقيمة F للجانب السلوكي تساوي 1.278 وكلاهما غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول الجانب العاطفي والسلوكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المركز الاداري.

ت-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 2.477 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير المركز الاداري.

ث-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 1.312 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير المركز الاداري.

وعليه يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول محور ممارسة إدارة التغيير في جانب التنفيذ، وكذا في الجانب الادراكي من محور تقبل الاصلاح، ولمعرفة مصدر الفروق تم الاستعانة باختبار LSD بسبب عدم قدرة اختبار شيفيه في الكشف عن مصدر هذه الفروق، وفق ما يبينه الجدول رقم(58).

جدول رقم(58) اختبار اقل فرق ممكن LSD لتوضيح مصدر الفروق بين المتوسطات حسب متغير المركز الاداري

المحور	الفرق	عميد	نائب عميد	رئيس قسم	نائب رئيس قسم
التنفيذ	**عميد**		.07407	.64493	.87179*
	نائب عميد	-.07407-		.57085*	.79772*
	رئيس قسم	-.64493-	-.57085-*		.22687
	نائب رئيس قسم	-.87179-*	-.79772-*	-.22687-	
الجانب الادراكي	**عميد**		.22222	.77101*	1.18974*
	نائب عميد	-.22222-		.54879	.96752*
	رئيس قسم	-.77101-*	-.54879-		.41873
	نائب رئيس قسم	-1.18974-*	-.96752-*	-.41873-	

الفروق دالة عند مستوى 0.05

ويبين الجدول رقم(58) لاختبار LSD أن الفروق بين اجابات المبحوثين في جانب التنفيذ كانت بين فئتي عميد ونائب رئيس قسم لصالح عميد، وبين فئتي نائب عميد ورئيس قسم لصالح نائب عميد، وبين فئتي نائب عميد ونائب رئيس قسم لصالح نائب عميد، مما يعني بأن رؤساء الاقسام اكثر سلبية في تقييم ممارسة جانب التنفيذ من كل من العميد ونوابه، كما أن نائب رئيس القسم اكثر سلبية في التقييم من نائب العميد.

أما في الجانب الادراكي من تقبل الاصلاح فكانت الفروق بين فئتي عميد ورئيس قسم لصالح عميد، وبين فئتي عميد ونائب رئيس قسم لصالح عميد، وبين فئتي نائب عميد ونائب رئيس قسم لصالح نائب عميد، مما يعني بأن رؤساء الاقسام ونوابهم اكثر مقاومة للتغيير من الناحية الادراكية مقارنة بالعمداء، كما أن نواب رؤساء الاقسام اكثر مقاومة ادراكيًا من نواب العمداء.

وبناء على هذه النتائج فإنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة جزئيا، **وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير، والجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المركز الاداري، كانت لصالح كل من عميد، ونائب عميد.**

2-6- اختبار الفرضية الفرعية السادسة (الناحية):

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الناحية.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الناحية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق ما يبينه الجدول رقم(59)

جدول رقم(59) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير الناحية

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	بين المجموعات	1.355	2	.678	1.197	.311	رفض
		داخل المجموعات	27.179	48	.566			
	التنفيذ	بين المجموعات	3.569	2	1.784	3.358	.043	قبول
		داخل المجموعات	25.507	48	.531			
	المتابعة والتقييم	بين المجموعات	7.582	2	3.791	4.591	.015	قبول
		داخل المجموعات	39.639	48	.826			
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	بين المجموعات	1.574	2	.787	.958	.391	رفض
		داخل المجموعات	39.437	48	.822			

	الجانب العاطفي	بين المجموعات	.050	2	.025	.020	.980	رفض
		داخل المجموعات	61.250	48	1.276			
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	.021	2	.010	.014	.987	رفض
		داخل المجموعات	36.901	48	.769			
ملاءمة الاصلاح		بين المجموعات	1.779	2	.889	.886	.419	رفض
		داخل المجموعات	48.176	48	1.004			
تحقيق الاهداف		بين المجموعات	3.489	2	1.745	3.612	.035	قبول
		داخل المجموعات	23.184	48	.483			

أ- **محور ممارسة إدارة التغيير:**

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F لجانب التخطيط تساوي 1.197 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الناحية، أما قيمة F لجانب التنفيذ فتساوي 3.358، كما أن قيمة F لجانب المتابعة والتقييم تساوي 4.591 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ وجانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الناحية.

ب-محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F للجانب الادراكي تساوي 0.958، وأن قيمة F للجانب العاطفي تساوي 0.020، كما أن قيمة F للجانب السلوكي تساوي 0.014 وجميعها غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جميع جوانب محور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير الناحية.

ت-محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 0.886 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الناحية.

ث-محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي 3.612 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق أهداف الاصلاح تعزى لمتغير الناحية.

وعليه يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين في كل من محور ممارسة إدارة التغيير ولكل من جانب التنفيذ وجانب المتابعة والتقييم، ومحور تحقيق أهداف الاصلاح، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم الاستعانة باختبار شيفيه للفروق المتعددة وفق ما يبينه الجدور رقم(60).

جدول رقم(60) شيفيه للفروق المتعددة لتوضيح مصدر الفروق بين المتوسطات حسب متغير الناحية

المحاور	الفروق	شرق	وسط	غرب
التنفيذ	**شرق**		.68889*	.13889
	وسط	-.68889-*		-.55000-
	غرب	-.13889-	.55000	
المتابعة والتقييم	**شرق**		.99333*	.39333
	وسط	-.99333-*		-.60000-
	غرب	-.39333-	.60000	
تحقيق أهداف الاصلاح	**شرق**		.68095*	.20693
	وسط	-.68095-*		-.47403-
	غرب	-.20693-	.47403	

الفروق دالة عند مستوى 0.05

من خلال الجدول رقم(60) نلاحظ أن مصدر الفروق في جانب التنفيذ وجانب المتابعة والتقييم من محور ممارسة إدارة التغيير كان بين فئتي جامعات الشرق وجامعات الوسط لصالح جامعات الشرق وكذلك الامر بالنسبة لمحور تحقيق الاهداف، مما يعني بأن ممارسة إدارة التغيير من حيث التنفيذ والمتابعة والتقييم كانت أكثر في جامعات الشرق، كما أن النظرة نحو تحقيق أهداف الاصلاح كانت ايجابية اكثر حسب الاداريين في الجامعات الشرقية.

وبناء على هذه النتائج فإنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة جزئيا، **وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير ومحور تحقيق أهداف الاصلاح تعزى لمتغير الناحية، جاءت لصالح جامعات الشرق.**

2-7- الفرضية الفرعية السابعة (التخصص):

الفرضية الصفرية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية البديلة H_1: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات المبحوثين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t وفق ما يبينه الجدول رقم(61)

جدول رقم(61) اختبار t للفروق بين اجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير التخصص

المحور		التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار H_1
ممارسة إدارة التغيير	التخطيط	علمي	13	1.8901	.71940	-0.29	0.76	رفض
		انساني	38	1.9624	.77587			
	التنفيذ	علمي	13	1.9872	.68874	-1.79	0.079	رفض
		انساني	38	2.4167	.76401			
	المتابعة والتقييم	علمي	13	2.4615	.99124	-1.08	0.28	رفض
		انساني	38	2.8000	.96310			
تقبل الاصلاح	الجانب الادراكي	علمي	13	2.6308	.88636	0.24	0.80	رفض
		انساني	38	2.5579	.92316			
	الجانب العاطفي	علمي	13	3.5692	.93040	1.48	0.14	رفض
		انساني	38	3.0474	1.14224			
	الجانب السلوكي	علمي	13	3.7692	.75320	0.68	0.49	رفض
		انساني	38	3.5789	.89689			
ملاءمة الاصلاح		علمي	13	2.8951	1.03042	0.53	0.59	رفض
		انساني	38	2.7225	.99898			
تحقيق الاهداف		علمي	13	2.2253	.74050	-2.05	0.04	قبول
		انساني	38	2.6936	.69687			

أ- محور ممارسة إدارة التغيير:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t لجانب التخطيط تساوي 0.29، وأن قيمة t لجانب التنفيذ تساوي 1.79، كما أن قيمة t لجانب المتابعة والتقييم تساوي 1.08 وجميعها غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جميع جوانب محور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير التخصص.

ب- محور تقبل الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t للجانب الادراكي تساوي 0.24، وأن قيمة t للجانب العاطفي تساوي 1.48، كما أن قيمة t للجانب السلوكي تساوي 0.68 وهي جميعا غير دالة احصائيا عند مستوى

دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جميع جوانب محور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير التخصص.

ج- محور ملاءمة الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 0.53 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور ملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير التخصص.

د- محور تحقيق أهداف الاصلاح:

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t تساوي 2.05 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير التخصص، وقد كانت لصالح التخصصات الانسانية، مما يعني بأن التخصصات الانسانية اكثر ايجابية في تحقيق اهداف الاصلاح -حسب الاداريين- من التخصصات العلمية.

وبناء على هذه النتائج فإنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة جزئيا، **وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير التخصص، وقد كانت لصالح التخصصات الانسانية.**

وفي الاخير يمكن استنتاج قبول الفرضية البديلة بالنسبة لبعض المتغيرات ورفضها بالنسبة لمتغيرات أخرى بالنسبة للفرضية الثانية.

رابعا: نموذج إدارة التغيير المقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية

من خلال المفاهيم المختلفة التي تم طرحها حول التغيير، وواقع تطبيق اصلاح ل.م.د في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والاداريين، تم الخروج بنموذج لإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي، وفق الآتي:

1- الهدف من إنشاء النموذج:

يهدف نموذج إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي إلى تقديم أداة مساعدة للإداريين في هذه المؤسسات على تطبيق الإصلاحات منذ بدايتها إلى غاية إيصالها إلى الأهداف المطلوبة، وتفادي المقاومة وتسهيل تطبيق التغيير.

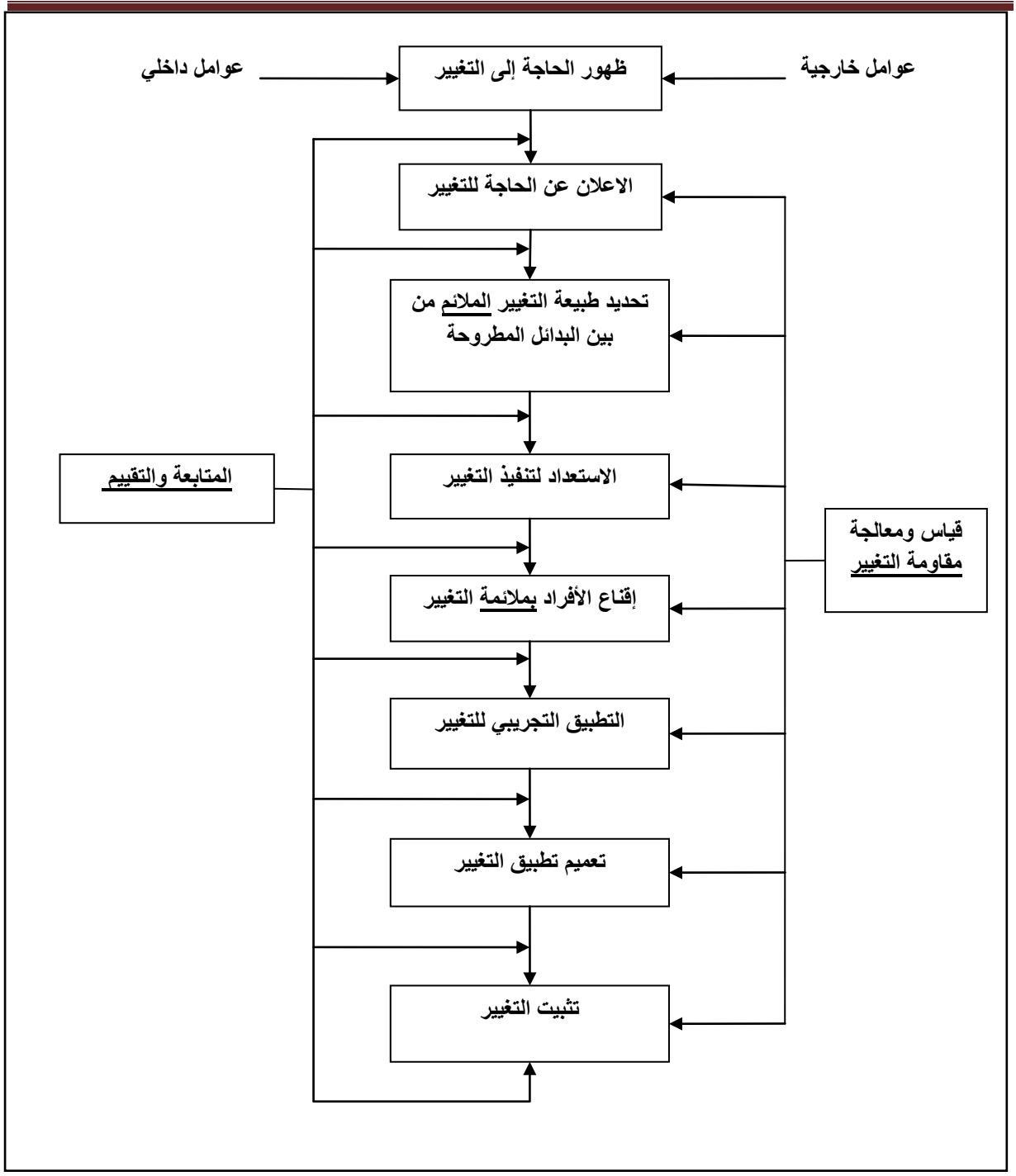
2- الأسس التي يرتكز عليها النموذج:

لقد استند تطوير هذا النموذج على عدة مرتكزات، إذ تم الانطلاق من النقاط التالية:

- المفاهيم النظرية الواردة في الدراسة عن التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي.
- الخطوط العريضة التي حددها تحليل النماذج الموجودة حول إدارة التغيير في مختلف المؤسسات، بما فيها النماذج المتعلقة بمؤسسات التعليم العالي.
- خصوصية الجامعات كمؤسسات تحتاج إلى تغييرات تتناسب مع مهامها، تاريخها، وثقافتها.
- النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الميدانية، والتي أوضحت واقع تطبيق إصلاح ل.م.د من حيث تقبله، ملاءمته، ومدى تحقيق أهدافه، وكذا واقع ممارسة إدارة التغيير أثناء تنفيذه.
- مراعاة العوامل المؤثرة في الاصلاح وفق ما وضحته الدراسة الميدانية.
- آفاق الاصلاح التي راها أعضاء هيئة التدريس والاداريين من خلال إجابتهم عن الأسئلة المفتوحة.

3- الشكل العام للنموذج المقترح:

بناء على الأسس السابقة الذكر فقد تم تطوير نموذج لإدارة التغيير يتناسب مع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وفق ما يوضحه الشكل رقم(04)



شكل رقم(04) نموذج لإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي

4- محتوى النموذج المقترح:

وكتوضيح لما جاء في الشكل رقم(04) يمكن عرض أهم خطوات إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي، وفق ما يلي:

أ- **ظهور الحاجة للتغيير:** إن الرغبة في التغيير بمؤسسات التعليم العالي لا تأتي من العدم، لذا وجب معرفة السبب وراء التغيير قبل الشروع فيه، وهذا حتى يتسنى معرفة التغيير المناسب واقناع الافراد به لاحقا، وعادة ما يكون التغيير في هذه المؤسسات نتيجة لعوامل قد تكون داخلية، أو خارجية، أو الاثنين معًا، وأهمها:

- **العوامل الخارجية:** إذ تعد مؤسسات التعليم العالي من أكثر المؤسسات تعاملا مع التغيير بسبب تفاعلها الدائم مع بيئتها، حيث أثبتت العديد من الابحاث قوة تأثير القوى الخارجية على هذه المؤسسات، فباعتبار أنها تسعى إلى خدمة مجتمعاتها، فهي مضطرة لاحداث التغيير استجابة لحاجات هذه المجتمعات التي تتطور وتتغير باستمرار موازاة مع التطورات المحلية والعالمية التي يمليها التجدد المعرفي السريع وظهور وظائف جديدة تتطلب مستوى معرفي متخصص، اضافة الى الرغبة في اعطاء مقروئية أكثر لشهاداتها على المستوى العالمي، كما أن التغيّر التكنولوجي يشكل عامل ضغط مهم على هذه المؤسسات، إذ أصبح جميع أفراد الأسرة الجامعية مطالبين بالتحكم في أحدث التكنولوجيات التعليمية قصد استخدامها في نشاطاتهم اليومية، خصوصا أمام ظهور أنماط جديدة للتعلم تعتمد أساسا على التكنولوجيا كالتعلم الالكتروني، كما تتعرض هذه المؤسسات إلى ضغوط خارجية تشكلها التغيّرات القانونية سواء المحلية أو الدولية، والتي تجبرها على تغيير بعض ممارساتها نحو التوجه المحلي أو العالمي، كما يجب على هذه المؤسسات الاستجابة الى الضغوط التي يشكلها تزايد الطلب الاجتماعي على خدماتها، خصوصا في بلد مثل الجزائر، والذي يملك ثروة بشرية متزايدة باستمرار، مما زاد من تعداد الطلبة في هذه المؤسسات، والتي اصبحت تواجه تحدي "الكم والنوع" أمام تدني مستوى الطلبة الجدد الحائزين على شهادات الباكالوريا، كما تعد الضغوط السياسية من أبرز موجهات التغيير التي قد تؤثر على مؤسسات التعليم العالي لاحداثه، إذ أن التوجهات السياسية للبلاد وتأثيرات الهيئات التي تتعامل معها من شأنه أن يحتم تبني نوع من التغييرات الجاهزة، والذي يضع مؤسسات التعليم العالي أمام تحدي تقبله وإنجاحه في بيئة غير بيئته، وخير دليل على ذلك هو اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية، والذي كان بناءً على توجهات سياسية بامتياز فرضها التعامل مع الدول الاوربية صاحبة المشروع، وهنا تظهر اشكالية استقلالية مؤسسات التعليم العالي، إذ لا تزال هذه الأخيرة مرتبطة بشدة بقرارات الوزارة التابعة لها في الجزائر والتي تشكل تأثير قوي على مبادرات التغيير فيها.

- **العوامل الداخلية:** يعد ظهور الحاجة إلى التغيير والذي تشكله العوامل الداخلية ذو أهمية بالغة في تقبل الاصلاح من طرف الأسرة الجامعية وكذا أصحاب المصلحة والمجتمع، كونه نابعا من احتياجات مؤسسات التعليم العالي ذاتها، وذلك في إطار معالجة المشاكل التي تتخبط بها والتي تنعكس على أدائها، سواء من حيث مستوى الطلبة والخريجين، أو جودة البحوث وباقي الخدمات التي تقدمها للمجتمع، وهنا تظهر الحاجة للتغيير وتدارك هذه المشاكل من خلال تبني مبادرة إصلاح جديدة؛ غير أنه يمكن ظهور الحاجة إلى التغيير بسبب رغبة هذه المؤسسات في تطوير نفسها أمام التحديات العالمية، وتقادم الأساليب الادارية الحالية، إذ تظهر أصوات داخلية لأفرادها تنادي بضرورة التطوير والتحسين، وعليه تبرز الحاجة إلى تحسين قدرات أفرادها من أعضاء هيئة التدريس والاداريين، وكذا تغيير النظم والمناهج للتأقلم مع هذه المستجدات، كما قد تظهر الحاجة للتغيير بسبب التغيّرات الهيكلية في الادارات كون هذه المؤسسات تعمل في إطار نظم مترابطة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، فالتغيير في إحداها يحتم التغيير في معظم هيكلها، كما تشكل الضغوط التي يمارسها أفرادها عاملا مهمًا قد يؤدي الى تغييرات بدرجة معينة، والتي قد تكون في شكل نقابات أو منظمات طلابية، هذه الأخيرة أصبحت تتمتع بسلطة خطيرة في الجامعات الجزائرية، والتي تدعم بعض المصالح الشخصية مما يشكل تهديدا لمبادرات التغيير ويتسبب في ظهور تغييرات لا تخدم مصلحة هذه المؤسسات.

وعليه وجب على مؤسسات التعليم العالي قراءة هذه التوجهات وتحديد هذه العوامل للاستجابة لها بالصورة الملائمة وخلق مبادرة تغيير تخدم تطورها بإجراء تقييم ذاتي أو خارجي لها، وتجدر الاشارة إلى أن ظهور مبادرة التغيير قد تكون بسبب إحدى هذه العوامل (الخارجية والداخلية) غير أن وجودها معًا يشكل عاملا مهمًا نحو التغيير الايجابي الذي يمكن أن يضمن تقبل أكبر عدد ممكن من المعنيين به، لذا عند ظهور ضغوطات تستوجب التغيير يجب دعمها من خلال تحليل القوى المختلفة (الاستعانة بتحليل SWOT: للفرص–التهديدات–نقاط القوة–نقاط الضعف) لمعرفة وضعية المؤسسة وما يحدث في بيئتها.

ب– الاعلان عن الحاجة للتغيير: بعد دراسة وتشخيص مسببات التغيير وإدراك ضرورة القيام بمبادرة الإصلاح في مؤسسات التعليم العالي، يتم الاعلان عن وجود هذه المبادرة أمام مختلف المعنيين في قطاع التعليم العالي، وذلك بالتركيز على إظهار سوء الوضع الحالي، واعلامهم بالمشاكل المطروحة وتحديد الفجوة بين الأداء الحالي لهذه المؤسسات والمتوقع منها، وهذا قصد خلق إستعداد جيد خصوصا

لأعضاء هيئة التدريس والاداريين، ومعرفة ردود أفعالهم المبدئية أمام هذه المبادرة، والذي يهدف الى قياس مدى مقاومتهم للتغيير في أساسه وأخذ هذه النقطة بعين الاعتبار في التخطيط له لاحقا، كما يتم في هذه الخطوة إنشاء هيئة مختصة لها صلاحيات واسعة لتطبيق ومتابعة الاصلاح، وتتكون من أشخاص لديهم خبرة في التغيير وفي احتكاك مباشر بهذه المؤسسات، والأفضل أن يكون هناك تنوع في اختيار أفرادها ليكونوا ممثلين لمختلف التخصصات لإثراء التعاون، وتكون مهمتها الرئيسية السهر على إنجاح مبادرة التغيير من أولها إلى آخرها، ويمكن أن تكون هذه الهيئة دائمة إذ يقسم أعضاؤها بين أعضاء دائمين، وأعضاء مؤقتين (يعينون عند ظهور أي مبادرة اصلاح)، والذين يكونون أفراد مؤثرين في جامعاتهم.

ج- تحديد التغيير الملائم من بين البدائل المطروحة: إن الضغوطات التي تمارسها القوى السابقة تطرح على مؤسسات التعليم العالي العديد من البدائل، إذ قد تلجأ في الغالب إلى إحداث تغييرات جذرية استجابة لها وذلك لضمان التخلص من المشاكل التي أصبح التحسين غير كافٍ لمعالجتها، لكن الاشكال المطروح هو معرفة نوع التغيير الملائم لهذه المؤسسات، إذ أثبتت الدراسة الحالية بأن مدى ملاءمة التغيير المُحدث لمؤسسات التعليم العالي من شأنه التأثير على تحقيقها لأهدافه، وهنا يبرز دور الهيئة المختصة في التغيير والذي يسهر على ضمان إشراك أكبر عدد ممكن من المعنيين بالتغيير، وذلك بانتقاء ممثلين عن كل شريحة، كممثلين عن اعضاء هيئة التدريس، الاداريين، الطلبة، والمؤسسات المستفيدة من خدمات التعليم العالي، والجمعيات، الهيئات الممثلة للمجتمع... وغيرها، إضافة إلى تمثيل مختلف مؤسسات التعليم العالي الناشطة تحت وصاية الوزارة، وكذا مختلف التخصصات الموجودة بها لضمان تنوع وجهات النظر، ليتم عرض المشكلة عليهم والاتفاق على طبيعتها قبل المرور إلى إعطاء مقترحات لحلها، مما يتطلب وجود آلية اتصال قوية بين مختلف المشاركين، ويمكن استخدام أساليب عديدة لجمع هذه المقترحات كالعصف الذهني، أسلوب دلفي، ستة سيغما... ويمكن اللجوء الى بعض التجارب الناجحة لمؤسسات أخرى عن طريق المقارنة المرجعية، كما أن استشارة اشخاص متخصصين خارجيين أو مؤسسات متخصصة يمكن أن يوجه مساعي التغيير إلى الخيار الملائم، ومن المهم تفعيل أسلوب الادارة بالمشاركة للتحكم في مشاركة الأفراد في هذه المرحلة ولاحقاتها، وعند إختيار البديل يجب مراعاة مدى **ملاءمته** لتركيبة المنظمة الداخلية، وتوجهات أفرادها، وكذا توجهات الدولة خصوصا القوانين السائدة، وكذا الامكانيات المادية لهذه المؤسسات، إذ لا يعقل تبني تغييرات كبيرة تتطلب ميزانية مرتفعة في ظل الامكانيات المالية المحدودة لدى الوزارة الوصية، أو في ظل مرور البلاد بأزمة مالية تستلزم اتباع سياسة

تقشفية، للخروج في النهاية بالبديل الملائم بناء على هذه المعطيات، ليتم الاعلان عن مسمى مبادرة التغيير، وكذا أهدافها ومجالاتها، وفي هذه الخطوة أيضا يجب ابقاء اعضاء هيئة التدريس والاداريين على اطلاع على مجريات التغيير، وهذا لاعطاء مصداقية اكثر لهذه المبادرة وتتبع مقاومة التغيير منذ البداية لتجنب تعاضمها لاحقا.

د- الاستعداد لتنفيذ التغيير: بعد اختيار بديل التغيير الملائم بأكبر قدر من التوافق بين المعنيين، يتم الاستعداد لتنفيذه في مؤسسات التعليم العالي، وهنا يتم تعيين فرق تغيير على مستوى كل جامعة بالتنسيق مع هيئة التغيير التابعة للوزارة للسهر على تطبيقه بالصورة المأمولة، وأول ما يجب فعله هو وضع خطة للتطبيق تحدد خطوات العمل ومسؤوليات كل طرف، وكذا الميزانية المطلوبة لهذا الاصلاح، والتي تتطلب الحرص على ضمان دعم الادارة العليا في الوزارة، ومختلف المدراء في هذه المؤسسات للاستمرار في هذه المبادرة الى النهاية، كما يتم في هذه المرحلة بناء سلوكيات تتوافق مع التغيير الجديد وذلك بتكوين كل من أعضاء هيئة التدريس والاداريين وفق الممارسات الجديدة، ناهيك عن إعادة النظر في الهيكل التنظيمي الحالي بناءً على متطلبات التغيير، وكذا تحديد استراتيجية التغيير المناسبة بناء على نوع التغيير والوضع السائد، كما يتم الحرص في هذه المرحلة على توضيح معايير التقييم بناء على الاهداف المعلنة لهذا التغيير حتى يسهل تقييم التقدم المحرز لاحقا، ويمكن الاستعانة هنا بأسلوب الإدارة بالأهداف.

وبعد وضع الخطة الملائمة يتم الانتقال الى دراسة احتياجات التغيير الجديد وتهيئة البيئة الداخلية لاستقباله من تجهيزات مادية وبشرية لإتمام هذا التغيير، إضافة إلى ضبط الاطار التشريعي وتهيئة القوانين المرافقة للتنفيذ، كما يتم التركيز في هذه الخطوة على دراسة ردود أفعال الافراد الحالية في ظل السلوكيات القديمة وذلك قصد التنبؤ بمقاومة التغيير والتهيؤ لمواجهتها قبل ظهورها، وتنتهي هذه الخطوة ببناء رؤية واضحة عن التغيير المنوي احداثه.

هـ- اقناع الأفراد بملاءمة التغيير: تعد هذه المرحلة محور نجاح مبادرة التغيير، وهي إمتداد للمرحلة السابقة لكنها تتطلب مجهودا خاصا ومدروسا، إذ أن إقناع المعنيين بالتغيير بمدى ملاءمته لمؤسساتهم أمر صعب ولكن ضروري جدا لضمان ولائهم ودعمهم له الى غاية الانتهاء من تنفيذه، فبعد بناء رؤية واضحة للتغيير يجب الحرص على ايصالها للجميع (أعضاء هيئة تدريس، إداريين، طلبة، مؤسسات، مجتمع...) والتي تكون بسيطة ومختصرة وتوضح سبب التغيير، طبيعته وأهدافه بدقة، وذلك لتفادي سوء

الفهم الذي تغذيه الاشاعات السلبية عن فشل التغيير وعدم ملاءمته لمؤسساتهم، لذا يجب أن تحمل هذه المرحلة رسالة مقنعة بعدم جدوى استمرار الوضع القديم، ودعمها بحجج قوية كإحصائيات عن تزايد عدد الطلبة الراسبين، قلة البحوث العلمية المنجزة، نقص التمويل، تدني مراتب التصنيفات العالمية... وغيرها، إضافة إلى إبراز فوائد التغيير الجديد، ودعمه بتجارب ناجحة إن وجدت، إذ تحتاج هذه الخطوة استخدام أساليب الاتصال بقوة وبمختلف أنواعها للوصول الى جميع المعنيين بالتغيير، كما يتم في هذه الخطوة توضيح الاجراءات التي تم القيام بها للاسعداد لتطبيق التغيير الجديد لاقناع الافراد بجاهزية مؤسساتهم لمثل هذا التغيير وتسليط الضوء على النقائص التي تم معالجتها، وتبيين الخطة التي ستتبعها الوزارة بوضوح خصوصا للإداريين، ومن الأفضل استخدام استراتيجية التثقيف والتوعية خلال هذه المرحلة نظرا للمستوى العلمي والثقافي الكبير الذي يتمتع به الموظفون في مثل هذه المؤسسات، إذ يحتاجون الى معرفة طبيعة التغيير والرؤية التي يحملها دون تفاؤل مفرط للاقتناع بمدى ملاءمته لمؤسساتهم، ويمكن الاستعانة في هذه الخطوة بالتحفيز سواء المادي أو المعنوي لاقناع الافراد بهذا التغيير، وكذا تكوينهم وشرح أثر هذا التغيير عليهم، ومحاولة استخدام اساليب مبتكرة كالبرمجة اللغوية العصبية للتأثير على قناعاتهم بملاءمة هذا التغيير، ويرافق هذه الخطوة كغيرها قياس لمدى مقاومتهم للتغيير لوضع التدابير اللازمة لتخطيها.

و- التطبيق التجريبي للتغيير: يسبق تعميم تطبيق التغيير في مؤسسات التعليم العالي مرحلة تجريبية خصوصا إذا كان التغيير يدخل ضمن إصلاح منظومة التعليم العالي ككل بما تضمه من مؤسسات عديدة، يصعب معها ارتكاب الاخطاء التي قد تتسبب في خسائر كبيرة، لذا وجب تجريب هذا التغيير على مستوى ضيق وذلك بالبدء بالأقسام ذات التخصصات المتوقع تحقيق النجاح بها، ودراسة تأثير هذا التغيير على مختلف مكوناتها، مع توفير قنوات اتصال واضحة لنقل الصعوبات المسجلة وتداركها في الوقت الملائم والتي يمكن أن تؤدي الى تعديل بعض الاجراءات في هذا التغيير، وعليه تستوجب هذه المرحلة إنشاء نظام للتغذية العكسية يساهم في تقييم التقدم لاحقا، كما تستوجب هذه المرحلة تتبع ردود أفعال المعنيين بالتجربة لقياس مدى مقاومتهم للتغيير المطبق عليهم، واجابتهم بصدق على تساؤلاتهم لإعطاء مصداقية أكثر لهذا التغيير.

ز- تعميم تطبيق التغيير: بعد التأكد من ملاءمة هذه التجربة يتم وضع خطة لتعميم التغيير على كامل الكليات ومؤسسات التعليم العالي، والشروع في تطبيقه بصورة تدريجية وتحت إشراف فرق التغيير بهذه المؤسسات، وتوفير قنوات اتصال مباشرة مع هذه الفرق سواء في المؤسسة أو مع هيئة التغيير التابعة للوزارة قصد تشخيص المشاكل حال وقوعها وتصحيحها، كما يتم الحرص على وضع برنامج تدريب

متواصل لإكساب الأفراد المهارات المطلوبة للتعامل وفق هذا التغيير، والحرص الدائم على مراجعة نتائج التغذية العكسية للتقييم، ومعرفة ردود أفعال الأفراد تجاه التغيير الجديد لتشخيص مقاومتهم له ومعالجتها للتقليل من حدتها وتأثيرها على نتائج جهود التغيير، ويتم في هذه المرحلة الاعلان عن النتائج الايجابية على المدى القصير والتي حققها التغيير بهذه المؤسسات –خصوصا المرحلة التجريبية– لتعزيز اقتناع الأفراد بمدى ملاءمته لمؤسساتهم واقبالهم عليه.

ح– تثبيت التغيير: إن تعميم العمل وفق التغيير الجديد وتحقيق نتائج ايجابية على المدى القصير غير كاف لضمان استمرارية التغيير المنجز، إذ قد تظهر صعوبات تساهم في تراجع التقدم نحوه، لذا يجب العمل على استدامة هذا التغيير وجعله جزءًا من ممارسات وثقافة مؤسسات التعليم العالي، وذلك بضمان استمرارية دعم القيادات، وكذا الأفراد داخل هذه المؤسسات، ومعالجة مختلف المعيقات التي تحول دون استدامة هذا التغيير، وتعزيز الممارسات السليمة ومكافأة الأفراد المساهمين في انجاح هذا التغيير وتقديرهم، وابراز الانجازات المحققة لدعم رأي الأفراد في مدى ملاءمة هذا التغيير، وتحتاج هذه المرحلة إلى قياس الأداء والاستعانة بنظام التغذية العكسية لدعم التعلم التنظيمي وتخزين هذه التجارب لاستخدامها لاحقا، وتحتاج هذه المرحلة الى وقت وصبر والكثير من الرقابة حتى لا يخرج التغيير عن مساره، كما يبقى تتبع ردود أفعال الأفراد مستمر خصوصا في هذه الفترة لضمان عدم الرجوع الى مقاومة التغيير وتراجع دعم الأفراد له.

ط– قياس ومعالجة مقاومة الأفراد للتغيير: إن تتبع ردود أفعال الأفراد أثناء مراحل التغيير أمر مهم للغاية –كما سبقت الاشارة– فمن المعروف مرافقة مقاومة التغيير لكل مبادرة تغيير، لذا وجب الاطلاع على مظاهرها والكشف عنها في كل مرحلة قبل تفاقمها، ومن الأفضل الاستعداد لها ومحاولة تجنبها بشتى الوسائل، إذ يمكن التركيز على إشراك الافراد في مبادرة التغيير منذ البداية خصوصا أعضاء هيئة التدريس والاداريين، كما يجب تحديد مدى تقبلهم لهذا التغيير للكشف عن المقاومين منهم والمؤيدين، خصوصا المقاومين في الخفاء والذين من المحتمل أن يعرقلوا مبادرة التغيير، كما يجب السهر على توضيح فوائد هذا التغيير ورفع درجة الوعي بايجابياته لدى الجميع ونشر ذلك باستخدام وسائل اتصال متنوعة تساهم في ايصال المعلومات المطلوبة للجميع سواء مع هيئة التغيير أو الفرق التابعة لها، ويجب دائما الحرص على تحري الصدق والصراحة دون مبالغة في وصف نتائج التغيير المتوقعة لضمان دوام الثقة بين جميع أطراف التغيير، ويمكن استخدام أدوات متعددة لمعالجة المقاومة حال ظهورها، كالتحفيز، تعديل السلوك، أسلوب لعب الأدوار، تحليل الاتجاه، حلقات الجودة، التدريب... وغيرها، كما يجب

التركيز على الجانب الادراكي من المقاومة والذي اثبتت الدراسة أهميته كعامل مؤثر في درجة تحقيق أهداف الاصلاح، إذ أن الافراد في مؤسسات التعليم العالي يتمتعون بدرجة كبيرة من الوعي تستلزم التعامل معهم بأساليب اقناعية تعزز الناحية الادراكية الايجابية تجاه تقبل الاصلاح، كما يجب مراعات الاختلافات الموجودة بين أعضاء هيئة التدريس وكذا الاداريين من حيث العمر، الجنس، الخبرة، التخصص، الناحية، والمؤهل العلمي، إذ أثبتت الدراسة بأن هناك فروق في تقبل التغيير بينهم تعزى لهذه المتغيرات، لذا وجب الحرص منذ البداية على استكشاف هذه الفروق والتركيز على الفئة المقاومة أكثر لتجاوز رفضها وضمان موالاة الجميع لمبادرة التغيير.

ي- المتابعة والتقييم: تعتبر المتابعة والتقييم -في ظل المعايير الموضوعة- أمرا في غاية الأهمية لضمان سير التغيير ضمن الاطار السليم وعدم حياده عن الاهداف المسطرة له، إذ أثبتت هذه الدراسة مدى تأثير هذا الجانب من ممارسة إدارة التغيير على درجة تحقيقه لأهدافه، لذا يجب تضمين هذا الاجراء لكل مرحلة من مراحل التغيير ورصد الانحرافات حال وقوعها لضمان التدخل السريع لتصحيحها وتحاشي انعكاساتها على المراحل اللاحقة، كما يجب الحرص على هذا الاجراء في نهاية مبادرة التغيير للمقارنة بين النتائج والأهداف وضمان عدم وجود فجوة تفصلهما، وهنا تجدر الاشارة بأن التقييم يمكن أن يكون داخلي، كما يمكن أن يدعمه تقييم خارجي لاعطاء مصداقية أكثر لنتائجه، ويمكن الاستعانة هنا أيضا بالعديد من الأدوات كحلقات الجودة، وستة سيغما، أسلوب دلفي... وغيرها، كما يمكن الاعتماد على عدة مؤشرات بما فيها المُعلن عنها في بداية التغيير وكل من حجم مشاركة الأفراد في التغيير، عدد الشكاوى، مدى الالتزام بالجدول الازمني... وغيرها، ليتم الوصول في النهاية إلى تحديد للمكتسبات وتعزيزها وتسليط الضوء على النقائص لتصحيحها، وتعتبر النتائج المرحلية للتقييم أمر مهم لإعطاء مصداقية للتغيير ومعرفة مدى تقدمه لزرع الطمأنينة بين الأفراد لذا وجب بناء نظام معلومات واتصال قوي يعمل على ايصال المعلومات عن التغيير في الوقت المناسب سواء لمتخذي القرار أو للأفراد المعنيين بالتغيير.

وفي النهاية يمكن القول بأن هذا النموذج مبني على دراسات وواقع تغيير كبير مس الجامعات الجزائرية منذ سنة 2004، ولا يزال قيد التنفيذ، ورغم أن التغيير في حد ذاته يختلف، لكن النموذج يحاول تحديد الخطوط العريضة التي يجب المرور عليها لإيصال هذا التغيير الى الهدف المسطر وتخطي مختلف العقبات بأسلوب إداري ممنهج يستند على دعم الأسرة الجامعية والمجتمع.

خلاصة الفصل الخامس:

لقد بينت نتائج هذا الفصل رأي الاداريين حول فقرات الاستبيان، والتي جاء تحليلها وفق اساليب الاحصاء الوصفي، حيث تم التوصل إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير عند تطبيق إصلاح ل.م.د كانت منخفضة، كما كانت مقاومة الاداريين للتغيير نحو نظام ل.م.د متوسطة، أما ملاءمة إصلاح ل.م.د للجامعة الجزائرية فكانت متوسطة حسب وجهة نظر الاداريين، كما تبين من خلال اجابات الاداريين أن تحقيق إصلاح ل.م.د لأهم الأهداف المسطرة له كان منخفضا.

كما تمت الاجابة عن الاسئلة المفتوحة، لمعرفة توجهات الاداريين ونظرتهم للوضع الراهن.

وتم اختبار فرضيات الدراسة وإعطاء قراءة بسيطة لها في اطار قبول أو رفض نص الفرضية، إذ تم التوصل إلى وجود تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من ممارسة المتابعة والتقييم من إدارة التغيير، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين، حيث كان متغير ممارسة المتابعة والتقييم الأكثر تأثيرا، إضافة الى وجود عدة فروق احصائية حول بعض محاور الاستبيان ترجع الى بعض المتغيرات الديمغرافية.

وفي الاخير تم الخروج بنموذج لإدارة التغيير يحتوي عشر خطوات أساسية تنطلق من ظهور الحاجة للتغيير وصولا الى تثبيته، مع وجود متابعة مستمرة وتقييم لمسار التطبيق، وعدم اغفال قياس مدى وجود مقاومة للتغيير.

خاتمة

خاتمة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج مقترح لإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بناءً على واقع تطبيق إصلاح ل.م.د في الجامعة الجزائرية، إذ أن التعامل مع الاصلاحات في مؤسسات التعليم العالي قد أصبح مطلبا مهما لقيامها بالدور المنوط بها أمام التطورات السريعة التي تشهدها الساحة العالمية للعلوم والمعارف، وسرعة ظهور مهن واختفاء أخرى، والتي تحتاج إلى قدرات ومؤهلات متخصصة للخريجين وأمام الطلب المتزايد على نتائج الأبحاث التي تقدمها، وكذا خدمةً للمجتمع الذي طور حاجاته مع التغيّرات العالمية المستمرة، لذا فقد أصبح التغيير في هذه المؤسسات أمرا لا مفر منه، كما أصبحت إدارة هذا التغيير أمرا مهما لضمان وصوله إلى الأهداف المسطرة له، وإعطائه القيمة المضافة التي جاء ليحققها، وعليه ظهرت الحاجة إلى اتباع نموذج خاص يصل بمثل هذه المؤسسات إلى تجنب سلبيات التغيير وتعزيز ايجابياته، ويراعي خصائص مؤسسات التعليم العالي عموما والبيئة الجزائرية خصوصا.

وقد تم عرض أهم الادبيات المتعلقة بكل من إدارة التغيير والاصلاح بمؤسسات التعليم العالي، مع التركيز على اصلاح ل.م.د، وذلك بغرض اعطاء تصور واضح لطبيعة هذه المفاهيم، وذلك في كل من الفصلين الأول والثاني من الدراسة.

كما تم تحليل واقع إصلاح ل.م.د لهذه الغاية من خلال الفصلين الثالث والرابع، وذلك بالتركيز على تقبل أعضاء هيئة التدريس والإداريين لهذا الاصلاح، ووجهة نظرهم حول ملاءمته لجامعاتهم، ومدى ممارسة جوانب إدارة التغيير أثناء تطبيقه، للوصول إلى مدى تحقيق أهم أهداف هذا الاصلاح بعد عشر سنوات من التطبيق، ومدى تأثير المتغيرات السابقة على تحقيق هذه الأهداف باعتبارها عوامل مفتاحية لانجاحه، وذلك بتحليل البيانات الواردة واختبار الفرضيات لاستغلالها في بناء النموذج المقترح في سبيل تدارك النقائص المسجلة، ودعم تطبيق التغيير الحالي والتغييرات المستقبلية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

أولا: النتائج المتعلقة بالدراسة النظرية

من خلال التعريج على الكثير من الادبيات التي تناولت كل من إدارة التغيير، التعليم العالي، وإصلاح ل.م.د المحلية والعالمية، تم الخروج بالعديد من النتائج، حيث أنه:

- من الواضح بأن مؤسسات التعليم العالي قد أصبحت مطالبة بالتغيير بإستمرار، إذ أن أي إصلاح مجتمعي يبدأ من المؤسسات التعليمية، خصوصا الجامعات.
- تعتبر القوى الخارجية –حسب العديد من الباحثين– من أكثر القوى تأثيرا في إحداث التغيير بمؤسسات التعليم العالي، وهي أصعب في التنبؤ بأبعادها (كالتغيّر التكنولوجي، التغيّر القانوني، التوجه السياسي، الازمات العالمية...).
- تعتبر القوى الداخلية عوامل مهمة في إثارة التغيير وإعطائه الشرعية والقبول لدى الأفراد باعتباره نابعا من مشاكلهم واحتياجاتهم (كالرغبة في التطوير، المشكلات التعليمية...)
- مجالات التغيير في مؤسسات التعليم العالي مترابطة، إذ أن التغيير في إحداها يؤثر على بقيتها.
- يعد التغيير التدريجي –حسب العديد من الباحثين– من أنسب أنواع التغيير في مؤسسات التعليم العالي.
- المؤسسات التي تفرض التغيير من أعلى دون إشراك الأفراد تكون أكثر عرضة للفشل.
- عند إحداث التغيير يجب مراعاة المحتوى الداخلي للمنظمة، من حيث: طبيعة المنظمة وأصحاب المصالح الداخليين والخارجيين، القوانين، الموارد المالية، الثقافة السائدة...
- تعتبر إدارة التغيير من أفضل الأساليب التي أثبتت نجاحها في إيصال التغيير إلى تحقيق أهدافه.
- تعد استراتيجية التثقيف والتوعية من أكثر الاستراتيجيات المناسبة لطبيعة مؤسسات التعليم العالي، دون إهمال باقي الاستراتيجيات –حسب نوع التغيير–
- يعد نموذج كورت لوين من أهم النماذج التي ضمنت تواجدها في معظم الأبحاث والنماذج اللاحقة، والذي لا يزال العمل به جاريا إلى حد الآن.
- تواجه مؤسسات التعليم العالي العديد من المعيقات في التغيير، لعل أبرزها المعيقات التنظيمية والسلوكية (خصوصا مقاومة التغيير).
- تعتبر مؤسسات التعليم العالي –حسب العديد من الباحثين– من أكثر المؤسسات محافظة، وبطءً في التغيير.
- تتأثر جهود الاصلاح بالعديد من العوامل، أبرزها: التمويل، النمط الاداري، النظام السياسي، مشكلات التكوين، العامل الاجتماعي، وكل من الاستقلالية الاكاديمية وفرض الاصلاح.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية:

توصلت الدراسة الميدانية الى عدة نتائج بناء على البيانات التي تم جمعها تبعا لكل من عينة أعضاء هيئة التدريس وعينة الاداريين، والتي كانت كالتالي:

نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس: إذ تم التوصل إلى:

- مقاومة هيئة التدريس للتغيير تجاه ل.م.د كانت متوسطة، حيث كانت المقاومة في الجانب الادراكي مرتفعة، أما عاطفيا وسلوكيا فكانت متوسطة.
- ملاءمة نظام ل.م.د للجامعة الجزائرية حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة موافقة "متوسطة" لكن قريبة من المنخفضة.
- يرى معظم أعضاء هيئة التدريس بأن نظام ل.م.د لم يحقق أهم الأهداف المسطرة له، حيث كانت درجة الموافقة على فقرات هذا المحور منخفضة.
- يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 للجانب الادراكي لتقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح، وقد كان متغير ملاءمة الاصلاح الاكثر تأثيرا في مدى تحقيق أهدافه، حيث فسر ما نبته 35% من التباين فيه.
- لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من الجانب العاطفي والجانب السلوكي لتقبل الاصلاح على تحقيق أهدافه.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الجنس، وقد جاءت الفروق لصالح الذكور، مما يعني بأن الاناث اكثر مقاومة للاصلاح من الناحية الادراكية عن الذكور، كما أن الذكور أكثر ايجابية في تقييم ملاءمة الاصلاح عن الاناث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والعاطفي لمحور تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير العمر، والتي جاءت لصالح الفئات العمرية الكبيرة التي كانت أكثر ايجابية نحو التغيير.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والعاطفي لمحور تقبل الاصلاح وملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والتي جاءت لصالح فئة الدكتوراه.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والعاطفي لمحور تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس بالجامعة، والتي كانت لصالح الافراد الاكثر خبرة في التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والعاطفي لمحور تقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح تعزى لمتغير الخبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د، لصالح الافراد الاكثر خبرة في التدريس وفق نظام ل.م.د.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب العاطفي لمحور تقبل الاصلاح (لصالح جامعات الوسط)، وتحقيق أهداف الاصلاح (لصالح جامعات الغرب) تعزى لمتغير الناحية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات اعضاء هيئة التدريس حول الجانب الادراكي والعاطفي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير التخصص، وقد جاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية التي كان افرادها اكثر تقبلا لهذا التغيير.
- **معيقات تطبيق نظام ل.م.د حسب أعضاء هيئة التدريس:** ومن أهم المعيقات التي جاء ذكرها:
  - نقص الامكانيات المادية والبشرية.
  - بعد الجامعة عن عالم الشغل، سواء من حيث: الشراكة، المسارات المهنية، التربصات...
  - ضعف مستوى الطلبة وعدم رغبتهم في بذل مجهود دراسي يتماشى مع متطلبات النظام، خصوصا الطلبة الجدد.
  - عدد الطلبة المرتفع.
  - الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة والغير داعمة لنظام ل.م.د على حساب النظام الكلاسيكي. (الذهنيات)
  - عدم تهيئة الجامعة لاستقبال هذا النظام، وتكييفه مع احتياجاتها.

نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بالاداريين: والمتمثلة فيما يلي:

- كانت درجة ممارسة إدارة التغيير عند تطبيق إصلاح ل.م.د منخفضة حسب وجهة نظر الاداريين، وذلك من حيث انخفاض ممارسة الجانب التخطيطي وجانب التنفيذ من إدارة التغيير، وممارسة جانب المتابعة والتقييم بدرجة متوسطة.

- مقاومة الاداريين للتغيير نحو نظام ل.م.د كانت متوسطة، حيث كانت المقاومة في جميع جوانب محور تقبل الاصلاح متوسطة.
- ملاءمة إصلاح ل.م.د للجامعة الجزائرية كانت متوسطة حسب وجهة نظر الاداريين.
- يرى الاداريون أن تحقيق إصلاح ل.م.د لأهم الأهداف المسطرة له كان منخفضا.
- يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من ممارسة المتابعة والتقييم من إدارة التغيير، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين، حيث كان متغير ممارسة المتابعة والتقييم الأكثر تأثيرا، حيث فسر ما نسبته 51% من التباين في تحقيق اهداف الاصلاح.
- لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لممارسة كل من التخطيط والتنفيذ من إدارة التغيير، وتقبل الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير العمر، جاءت لصالح الفئة 41–50 سنة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي، جاءت لصالح فئة الدكتوراه.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين اجابات الاداريين حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في الادارة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التخطيط وجانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة في الادارة وفق نظام ل.م.د، لصالح فئة من 5 إلى 10 سنوات خبرة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب التنفيذ لمحور ممارسة إدارة التغيير، والجانب الادراكي لمحور تقبل الاصلاح تعزى لمتغير المركز الاداري، كانت لصالح كل من عميد، ونائب عميد.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول جانب المتابعة والتقييم لمحور ممارسة إدارة التغيير ومحور تحقيق أهداف الاصلاح تعزى لمتغير الناحية، جاءت لصالح جامعات الشرق.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الاداريين حول محور تحقيق اهداف الاصلاح تعزى لمتغير التخصص، وقد كانت لصالح التخصصات الانسانية.

- **معيقات تطبيق نظام ل.م.د حسب الاداريين:**

إذ ذكر الاداريون العديد من المعيقات، أهمها:

- الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة والغير داعمة لنظام ل.م.د على حساب النظام الكلاسيكي. (الذهنيات)
- نقص الامكانيات المادية والبشرية.
- نقص التوعية والتكوين لدى الاساتذة والاداريين.
- عدد الطلبة المرتفع.
- تعقيد البرمجيات المستخدمة في التسيير البيداغوجي.
- ضعف مستوى الطلبة وعدم رغبتهم في بذل مجهود دراسي يتماشى مع متطلبات النظام.
- نقص الصرامة في تطبيق القوانين.
- عدم استيعاب النظام ووضوحه لدى مختلف المعنيين (وزارة، إداريين، أساتذة، طلبة...)

ليتم في الأخير الخروج بنموذج إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي والذي من المأمول أن يساهم في دعم قرارات تطبيق الاصلاحات في قطاع التعليم العالي مستقبلا، للوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها، وفق عشر إجراءات جاءت تلخيصا لما يجب المرور عليه لتنفيذ الاصلاحات بنجاح.

وقد تم التركيز في هذا النموذج على الفرد باعتباره محور اهتمام مثل هذه المؤسسات، ورأس مالها الأثمن، وباعتباره ذو درجة كبيرة من الوعي وجب معها اشراكه في أي مبادرة إصلاح، وتتبع ردود أفعاله لتجنب تفاقم مقاومة الغيير التي قد تُفشل المبادرة من أساسها، أو تعرقلها عن الوصول إلى الأهداف المرجوة منها في وقتها، فإلى جانب مسؤولية الادارة في توفير مستلزمات التغيير وتهيئة البيئة المادية لاستقباله، يجب عليها الاهتمام بأفرادها وضمان تقبلهم ودعمهم لهذا التغيير.

ثالثا: التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج السابقة، يمكن الخروج بجملة من التوصيات، علها تساهم في تحسين تطبيق الاصلاحات الجامعية، الحالية والمستقبلية، والمتمثلة في:

- إن الأخذ بأسلوب إدارة التغيير أمر ضروري لنجاح مبادرة الاصلاح في مؤسسات التعليم العالي، لذا وجب اتباع الخطوات الرئيسية (وفق النموذج المقترح) للوصول الى تحقيق الأهداف المرجوة منه.

- عند تبني أي إصلاح لمؤسسات التعليم العالي، يجب دراسته بدقة وتحديد متطلباته لتهيئة البيئة المحلية وفقًا لذلك.
- إن رأي المعنيين بتطبيق أي إصلاح أمر مهم لضمان تقبله، لذا يجب إشراك جميع الأطراف الداخليين والخارجيين من أصحاب المصالح في أي مبادرة إصلاح في الجامعات الجزائرية.
- إن الناحية التنظيمية جد مهمة في أي مبادرة إصلاح، والتي تعد القوانين المنظمة من أبرز أوجهها، لذا وجب على الهيئات المسؤولة إصدارها في الوقت المناسب، وإيصالها بشكل واضح إلى جميع المعنيين.
- يجب أن تكون خطة الاصلاح واضحة المعالم لكي يعرف الأطراف –خصوصا في الإدارة الوسطى– التوجه العام للإصلاح وإيصاله لجميع الأطراف المعنية (أساتذة، طلبة، مجتمع، مؤسسات...)
- إن أي إصلاح يجب أن يكون نابعا من الاحتياجات الداخلية لمؤسسات التعليم العالي، لذا وجب دراسة هذه الاحتياجات قبل أي مبادرة إصلاح.
- التحفيز أمر مهم لضمان إقبال الأفراد على التغيير، لذا يجب على الوزارة المعنية إعطاء مجال لتطبيق الحوافز سواء المادية أو المعنوية بالموازاة مع أي مبادرة إصلاح.
- عند تطبيق أي مبادرة إصلاح يجب أن يرافقها مستوى عالٍ من التوعية والاتصال الفعال لإيصال الرؤية الحقيقية لهذا الاصلاح (أيام دراسية، ملتقيات...)، والإعلان عن النتائج المرحلية لكل الأطراف المعنية، مع الأخذ بعين الاعتبار الشكاوى والاعتراضات المقدمة حول الاصلاح والتكفل بها.
- يجب على الهيئة المخططة لتطبيق الإصلاح توضيح أهدافه، ومعايير تقييم نتائج التطبيق بصورة واضحة منذ البداية.
- إن التفكير في إصلاحات قادمة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:
  - تحسين الاتصال بين جميع المتعاملين في مؤسسات التعليم العالي.
  - تنشيط خلايا ضمان الجودة.
  - استغلال التربصات بالشكل الكافي علميا من طرف الاساتذة.
  - تكوين الطلبة في اللغات الأجنبية.
  - معالجة ظاهرة إنتشار الغش بين الطلبة.
  - منح استقلالية اكثر للجامعة في تسيير امورها وفق خصائصها ومتطلباتها.
  - تحديث طرق التدريس المتبعة.

آفاق بحثية:

كأي دراسة فإن الدراسة الحالية لها حدودها، التي لم تسمح الظروف بتخطيها، وهي فرصة لدراسات لاحقة لسد هذا النقص، ومن أبرزها:

- دراسة مقارنة بين إدارة التغيير نحو إصلاح ل.م.د في الجزائر ودول أخرى ناجحة.
- دراسة تتناول إدارة التغيير نحو إدخال أساليب إدارية حديثة (إدارة الجودة الشاملة، تكنولوجيا المعلومات والاتصال، إدارة المعرفة...)
- دراسة تتناول تحقيق أهداف الاصلاح وجهة نظر المتعاملين الخارجيين لمؤسسات التعليم العالي.

المراجع

قائمة المراجع:

أولا، باللغة العربية:

أ- الكتب:

1. احمد بطاح، **قضايا معاصرة في الادارة التربوية**، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.
2. استيتية دلال ملحسن وسرحان عمر موسى، **التجديدات التربوية**، الأردن، دار وائل، 2008.
3. الأسدي سعيد جاسم، **دراسات في إصلاح التعليم الجامعي والعالي:** في العراق، مؤسسة وارث الأنبياء الثقافية، العراق، 2009.
4. اسماعيل ابراهيم القزاز وآخرون، **six sigma وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
5. أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرين، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2004.
6. بدر رمضان، **السلوك التنظيمي**، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1997، ط6.
7. برس يورك، **إدارة التغيير**، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2005.
8. بوفلجة غيات، **التربية والتعليم بالجزائر**، مصر، دار الغريب، ط2، 2006.
9. توفيق عبد الرحمن، **التفكير الابداعي وقرارات الادارة العليا**، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للادارة، 1418هـ(1997م).
10. جريو داخل حسن، **دراسات في التعليم الجامعي**، بغداد، منشورات المجمع العلمي العراقي، 2005.
11. الجوارنة المعتصم بالله وصوص دية محمد، **التربية وإدارة التغيير**، الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
12. جودة محفوظ، **إدارة الجودة الشاملة: المفاهيم وتطبيقات**، الأردن، دار وائل، 2010.
13. جودة محفوظ، **التحليل الاحصائي الأساسي باستخدام SPSS**، عمان، دار وائل، ط1، 2008.
14. حرز الله عبد الكريم وبداري كمال، **نظام ل م د**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.
15. حريم حسين، **إدارة المنظمات: منظور كلي**، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع، 2010.
16. حريم حسين، **السلوك التنظيمي: سلوك الافراد والجماعات في منظمات الاعمال**، الاردن، دار الحامد للطباعة والنشر، ط2، 2004.

17. حسين سلامة عبد العظيم، **ثورة إعادة الهندسة مدخل جديد لمنظومة التعليم**، مصر، دار الجامعة الجديدة، 2007.

18. حمادات محمد حسن، **وظائف وقضايا معاصرة في الإارة التربوية**، الأردن، دار الحامد للطباعة والنشر، 2007.

19. الحمادي علي، **التغيير الذكي**، لبنان، دار ابن حزم، ط1، 1999.

20. خصاونة عاكف لطفي، **إدارة الابداع والابتكار في منظمات الأعمال**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2011.

21. الخطيب أحمد، **البحث العلمي والتعليم العالي**، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2003.

22. دالزيل موري م وسكوتوفر ستيفن س، ترجمة محمد وحيد المنطاوي، **أساليب التغيير أداة عملية لتطبيق التغيير في المنظمات**، مصر، مؤسسة رؤية، ط1، 2008.

23. الدهشان شبل بدران وجمال، **التجديد في التعليم الجامعي**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2001.

24. دودين أحمد يوسف، **أساسيات التنمية الادارية والاقتصادية في الوطن العربي: نظريا وتطبيقيا**، الأردن، الأكاديميون للنشر والتوزيع، 2014.

25. دودين حمزة محمد، **التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2013.

26. الرشايدة محمد صبيح، **الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح**، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، 2007.

27. روبنسون دانا جاينس وروبنسون جيمس، **التغيير أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج**، ترجمة عبد الرحمن توفيق، مصر، مركز الخبرات المهنية للإدارة (PMEC)، 2000.

28. زرهوني الطاهر، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، الجزائر، موفم للنشر، 1993.

29. السكارنه بلال خلف، **التطوير التنظيمي والإداري**، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2009.

30. سليمان هالة عبد المنعم أحمد، **إدارة التغيير التربوي وإعادة هندسة المدرسة الثانوية العامة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2007.

31. الصيرفي محمد، **إدارة التغيير**، مصر، دار الفكر الجامعي، 2006.

32. الطجم عبد الله عبد الغني والسواط طلق عوض الله، **السلوك التنظيمي**، السعودية، دار حافظ للنشر والتوزيع، ط4، 1424(2004).

33. الطراونة إخليف، **التطوير التربوي**، مصر، دار الشروق، ط1، 2003.

34. الطويل رواء زكي، **الأمن الدولي واستراتيجيات التغيير والاصلاح**، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012.

35. الطيطي خضر مصباح إسماعيل، إدارة **وصناعة الجودة: مفاهيم إدارية وتقنية وتجارية في الجودة**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2011.

36. العبادي هاشم فوزي وآخرون، **إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر افداري المعاصر**، عمان، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

37. عبودي زيد منير، **إدارة التغيير والتطوير**، الأردن، دار كنوز المعرفة، ط1، 2007.

38. عبودي زيد منير، **الإدارة بالأهداف**، الأردن، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

39. عبودي زيد منير، **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، الأردن، دار الشروق، 2010.

40. عبودي منير زيد، **الاتجاهات الحديثة في المنظمات الادارية**، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.

41. العتيقي ابراهيم مرعى، **سياسات مؤسسات النقد الدولية والتعليم: دراسة تحليلية**، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2006.

42. عشيبة فتحي درويش، **دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة**، القاهرة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2009.

43. عصفور أمل مصطفى، **قيم ومعتقدات الأفراد وأثرها على فاعلية التطوير التنظيمي**، مصر، المنظمة العربية للتنمية العربية، 2008.

44. العطيات محمد بن يوسف النمران، **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

45. عقل أمل فتحي، **تطوير معايير التمييز في التعليم الجامعي العالي: الأردن نموذجا**، عمان، الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع، 2009.

46. عليوه السيد، **إدارة التغيير ومواجهة الأزمات**، فلسطين، دار الأمين، ط1، 2005.

47. الغالبي طاهر محسن وآخرون، **التطوير التنظيمي: مدخل تحليلي للمفاهيم والعلاقات الاستراتيجيات والعمليات المناهج والتقنيات**، الأردن، دار وائل، ط1، 2010.

48. الفتة جواد كاظم، **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2011.

49. فليه فاروق عبده ومحمد عبد المجيد، السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية ،الاردن، دار المسيرة، 2005.

50. فور إدغار، **فلسفة الاصلاح الجامعي**، ترجمة هشام دياب، مطبعة جامعة دمشق، 1973.

51. كارنال كولين ، **صندوق أدوات التغيير**، ترجمة سرور علي إبراهيم سرور، السعودية، دار المريخ، 2004.

52. لوكاس آن ف، **قيادة التغيير في الجامعات الادوار المهمة لرؤساء الاقسام في الكليات**، ترجمة وليد شحادة، السعودية، مكتبة العبيكان، ط1، 2006.

53. ماهر أحمد، **تطوير المنظمات الدليل العملي إعادة الهيكلة والتميز الاداري وإدارة التغيير**، مصر، الدار الجامعية، 2007.

54. محمود سعيد طه وناس السيد محمد، **قضايا في التعليم العالي والجامعي**، مصر، مركز آيات للطباعة والكمبيوتر، 2013.

55. محمود محمد صبري حافظ والسيد محمود البحيري، **اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية**، مصر، مكتبة عالم الكتب، 2009.

56. مريزيق هشام يعقوب والنفيه فاطمة حسين، **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

57. المشعال الهادي، **التخطيط وتحسين أداء المؤسسات الانتاجية والخدمية في البيئة العربية الاسلامية**، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 2010.

58. ناشف أحمد، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي والطرح المعرفي**، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2011.

59. النجار فريد، إدارة التغيير الاستراتيجي العربي لمواجهة الأزمة المالية العالمية، مصر، الدار الجامعية، 2010،

60. نصيرات فريد، **إدارة منظمات الرعاية الصحية**، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2008.

61. ويلسون دافيد، **إستراتيجية التغيير: مفاهيم ومناظرات في إدارة التغيير**، ترجمة تحية عمار، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 1995.

62. ويليامز ألان وسالي ووداورد وبول دوبسون، **إدارة التغيير بنجاح**، ترجمة سرور علي ابراهيم سرور، مصر، دار المريخ، 2004.

ب- المجلات:

63. بن زروق جمال، التغيير التنظيمي داخل المنشأة ومدى مساهمة النسق الاتصالي في انجاحه، في: **مجلة جامعة دمشق**، مج 26، ع 1 و2، 2010.

64. الجردات محمود خالد، إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية، في: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج14، ع2، السعودية، جامعة حائل، يونيو 2013.

65. جغلولي يوسف، إدارة السلوك التنظيمي داخل الثقافة التنظيمية من منظور سوسيولوجي، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، ع7، الجزائر، جامعة البليدة، جوان 2012.

66. حجاج عبد الفتاح أحمد، اتجاهات جديدة في تطوير التعليم الجامعي وإصلاحه، في: **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعة لجامعة عين شمس، مصر، عالم الكتب، 1993.

67. رحيم حسين، التغيير في المؤسسة ودور الكفاءات: مدخل النظم، في: **مجلة العلوم الانسانية**، بسكرة، ع07، 2009.

68. زرقان ليلى، إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الجزائر، جامعة سطيف، ع 16 ديسمبر 2012.

69. شبايكي سعدان وحفيظ مليكة، لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل.م.د، في: **مجلة البحوث والدراسات العلمية**، الجزائر، جامعة المدية، ع 04، أكتوبر 2010.

70. شبايكي سعدان، الآثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي (ل.م.د)، في: **مجلة البحوث والدراسات العلمية**، الجزائر، جامعة الدكتور يحيى فارس، عدد 5، جويلية 2011.

71. شيهاني سهام، ثقافة المؤسسة وتأثيرها على السلوك الابداعي في المنظمة، في: **مجلة الحكمة**، ع5، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2011.

72. قورين حاج قويدر، واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الاشارة إلى حالة ماليزيا، في: **مجلة العلوم الانسانية**، ع36، 2008.

73. كركوش فتيحة، اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د: دراسة ميدانية بجامعة البليدة، في: **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، الجزائر، جامعة ورقلة، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 8 جوان 2012.

74. نشوان تيسير محمود، واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، في: **مجلة جامعة الأقصى**: سلسلة العلوم الانسانية، فلسطين، جامعة الأقصى، مج 08، ع02، حزيران 2004.

75. الهادي شرف إبراهيم، إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، في: **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، ع11، مج 06، اليمن، 2013.

76. الهيوب أحمد غالب، اتجاهات الإصلاح التربوي وأولوياته في البلدان العربية في زمن العولمة، **في: مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع 58، اليمن، كانون الأول، 2011.

77. وطفة علي أسعد، إشكالية الاصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، في: **مجلة الطفولة العربية**، مج2، ع6، الكويت، 2001.

ج- الملتقيات:

78. اسماعيل علي وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، في: **المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي**، بيروت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 6-10 ديسمبر 2009.

79. أيت مولود يسمينة وبن حبوش نصر الدين، واقع التقويم في إطار نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية (بين النظرية والتطبيق)، في: **الملتقى الوطني الثاني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

80. بن حمزة حورية، الجامعة الجزائرية وتحديات عصر العولمة، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

81. بوالفلفل إبراهيم ورحماني نعيمة، معوقات تطبيق الجودة في النظام الجديد من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية بجامعة جيجل، في: الملتقى الدولي الثاني حول: **ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإشراف**، جامعة سكيكدة، 2012.

82. بوبطانة عبد الله، التعاون والتكامل العربي في المجال الأكاديمي: التحديات والآفاق، في: **المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي**، بيروت، 6-10 ديسمبر 2009.

83. بودبزة ناصر وعويسي خيرة، واقع الانتاج النوعي للكفاءة بعد اصلاحات نظام التعليم الجامعي في الجزائر: دراسة حالة جامعة الأغواط، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

84. بوساحة نجاة وثلايجية نورة، الجامعة الجزائرية وواقع إصلاح التعليم العالي نظام ل م د نموذجا، في: **الملتقى الوطني الثاني حول التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

85. بوناب ياسين، أهمية تكييف أساليب التقييم مع برامج التكوين المقدمة، في: **الملتقى الوطني الثاني حول التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

86. كينج نيجل وأنرسون نيل **أنشطة الابتكار والتغيير دليل انتقادي للمنظمات**، ترجمة: حسن محمود حسني، السعودية، دار المريخ للنشر، 2004.

87. رقاد صليحة ولعكيكزة ياسين، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، في: **الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف**، سكيكدة، 2012.

88. زاوي عبد الرحمن، دور الأستاذ والطالب في تطوير مستوى التعليم في نظام ل.م.د، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

89. ساسي سفيان وغريب منية، تحسين واقع نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

90. ساسية قارة ومنى لعمور، تحديات الجامعة لجزائرية في ظل نظام ل.م.د، **في الملتقى الوطني الثاني حول التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 7-8 ماي 2013.

91. الشهري عبد الله علي وآخرون، صناعة التغيير وإدارته في النظام التعليمي وفق متطلبات سوق العمل: نموذج تجربة كلية الاتصالات بجدة، في: **الملتقى الدولي لضمان الجودة**، الأردن، جامعة الزيتونة، 2013.

92. عتريسي طلال، التعليم العالي بين القيمي والوظيفي، في: **المؤتمر التوجيهي الأول: التوجيه المهني بين سوق العمل والتخصص الجامعي في لبنان**، لبنان، جمعية المركز الإسلامي للتوجيه والتعليم العالي، 6 ماي 2010.

93. العتيبي تركي بن كديميس، قيادة التغيير في الجامعات السعودية: أنموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغيير، في: **ندوة القيادة ومسئولية الخدمة**، السعودية، جامعة الطائف، 25-26 ربيع الأول 1430 (2009).

94. العتيبي سعد بن مرزوق، دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير، في: **الملتقى الإداري الثالث حول إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري**، جدة، السعودية، 18-19 صفر 1426 (2005).

95. العريني سارة ابراهيم، أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي، في: **المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات: المعلوماتية والتنمية الوعود والتحديات**، مصر، المنصورة، 12-15 نوفمبر 2007.

96. عزاق رقية، رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام ل.م.د، في: **الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا**، الجزائر، جامعة بسكرة، نوفمبر 2008.

97. الكبيسي عبد الواحد حمد، توظيف تقنيات التعليم الجامعي واتجاه التدريسيين نحوه، في: **المؤتمر الثالث لضمان الجودة**، العراق، جامعة الكوفة، 19-20 مارس 2012.

98. لوشن حسين ومقاوسي صليحة، التحكم الاستراتيجي في المقاييس التي تضمن الجودة والنوعية في التعليم العالي، في: **الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا**، الجزائر، جامعة بسكرة، نوفمبر 2008.

99. لونيس علي وتغليت صلاح الدين، تطبيق نظام ل.م.د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية، في: **الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا**، الجزائر، نوفمبر 2008.

100. مباركي بوحفص، إصلاح التعليم العالي في المغرب العربي طبقا لمسار بولونا، **المؤتمر الدولي للتعليم العالي**، لبنان، ماي 2010.

101. مجيد سوسن شاكر، مشروع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار اتحاد الجامعات العربية، في: **ندوة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي**، الاردن، الجامعة التكنولوجية بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية، 02 أفريل 2009.

102. حسن أميرة محمد علي أحمد، نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، في: **المؤتمر السادس حول التعليم العالي ومتطلبات التنمية**، جامعة البحرين، كلية التربية، 20-22 نوفمبر 2007.

103. خواني خالد و بن صافي سميرة، التقييم في نظام ل.م.د آليات ومقترحات: العلوم الاجتماعية أنموذجا، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

104. ياسين عباس، فعالية التكوين الجامعي على ضوء المعايير الجديدة: دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD، في: **الملتقى الوطني الثاني حول اشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د**، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 7-8 ماي 2013.

د- الرسائل الجامعية والاطروحات:

105. خليل عوني فتحي، **واقع إدارة التغيير وأثرها على أداء العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية**، رسالة ماجستير، فلسطين، الجامعة الاسلامية، كلية التجارة، قسم إدارة الاعمال، 2009.

106. زرزور أحمد، **تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ليسانس.ماستر.دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل: دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية، 2006.

107. السبيعي عبيد بن عبد الله بن بحيتر، **الادوار القيادية لمديري التربية في ضوء متطلبات إدارة التغيير**، اشراف سلطان بن سعيد مقصود بخاري، رسالة دكتوراه في الادارة التربوية والتخطيط، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، 1430 (2009).

108. العنزي عطا الله بن فاحس راضي، **اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية**، إشراف سلطان بن سعيد مقصود بخاري، رسالة دكتوراه في الادارة التربوية والتخطيط، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، 1429 (2008).

109. نوح هوازن، **معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير، السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2006.

110. هارون أسماء، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية: تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر: نظام LMD**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة قسنطينة، كلية العلوم الانسانية، 2009.

هـ- المنشورات:

111. اتحاد جامعات العالم الاسلامي (FUIW-FUMI)، **استراتيجية تطوير العمل الجامعي في العالم الاسلامي**، المغرب، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة –ايسيسكو، 2007.

112. **إصلاح التعليم العالي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، جوان 2007..

113. الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.

114. المجلس الأعلى للتربية، **التقرير السنوي التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين**، الجزائر، نوفمبر 1999.

115. مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، عمان، الأمانة العامة، اتحاد الجامعات العربية، 2008.

116. المركز الجامعي بميلة، دليل **ماهية نظام ل.م.د**.

117. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي في الجزائر**، وحدة النظام التربوي.

118. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية، **دليل الاجراءات الخاص بتطبيق القواعد العامة للتقييم والارتقاء في الشهادة الوطنية للاجازة في نظام** "**أمد**"، الادارة العامة للتجديد الجامعي، 6 جانفي 2011.

119. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002.**

120. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية،**التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012.**

121. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، الجزائر، جوان 2007.

و- المواقع الالكترونية:

122. بالدوين وليام، إصلاح التعليم العالي: جمع قطع الاحجية معا، ترجمة علائي عواد وآخرون، في: **مؤتمر إصلاح التعليم العالي**، الأردن، ، أنظر: www.abegs.org، بتاريخ (22 فيفري 2013).

123. برهومي سمية، **نظام LMD في مواجهة تحديات تفاقم البطالة في الجزائر**، أنظر: http://barhoumisoumaya.com، بتاريخ (08 مارس 2013)

124. البهالي عثمان، **إعلان بولونيا : إصلاح التعليم العالي بأوروبا**، مجلة المعرفة، ع 177، ديسمبر 2009، أنظر: http://www.almarefh.net، تاريخ (15سبتمبر 2012).

125. **جامعة القرويين**، موسوعة ويكيبيديا، أنظر: http://ar.wikipedia.org، بتاريخ (17 أوت 2014)

126. سمان عارف محمد، **التعامل مع مقاومة التغيير باستخدام الهندسة النفسية (NLP)**، الجمعية السعودية للإدارة، www.sma.org.sa، بتاريخ (17 افريل 2014).

127. علوش قيس مجيد عبد الحسين، **مفهوم واهمية النماذج**، أنظر: http://www.uobabylon.edu.iq، بتاريخ (01جوان 2015).

128. **موجز لدراسة الأثر البين لبرنامج تومبوس**، الاتحاد الأوربي، الهيئة التنفيذية للثقافة السمعي البصري والتعليم، www.eacea.ec.europa.eu، بتاريخ (15 فيفري 2014).

129. موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية: www.mesrs.dz

130. هويدي هشام هنداوي، **الاحصاء المعلمي واللامعلمي**، http://www.husseinmardan.com/DrHisham-08.htm، تاريخ (02 ماي 2015)

131. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المكتب الوطني لتمبوس الجزائر، أنظر: http://services.mesrs.dz، بتاريخ (14 جوان 2013).

132. مخالدي يحيى، **نظام ل.م.د بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل**، أنظر: www.t1t.net/book، بتاريخ (12فيفري 2013).

ثانيا، باللغات الأجنبية:

أ- الكتب:

1. Belloc Bernard, **Incitations et transparence: des instruments de changement dans l'enseignement supérieure**, ed de: l'OCDE: politiques et gestion de l'enseignement supérieure, 2003.
2. Bussmault.C & Prétet M, **Organisation et gestion de l'entreprise,** Paris, imprimeur hérissey, 1991.
3. Clifford Adelman**, The Bologna Club: What U.S Higher education can learn from a decade of European reconstruction**,USA, produced with primary support of the Lumina foundation for education to the global performance initiative of the institute for higher education policy, May 2008.
4. Cordova Barbara, **le processus de Bologna: l'harmonisation des systémes d'enseignement supérieur européens**, Granada, EAMS: EroArab Management School, 2005.
5. Fagerlind Ingemar & Stromavist Gorel (Eds), **Reforming higher education in the Nordic contries-studies of change in Denmark, Fnland, Island, Norway and Sweden**, international Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2004.
6. GOURENE Germain et autres, **Aperçu de la réforme LMD**, editeurs: Université d'ABOBO-Adjamé et Université de Bouaké et Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire, 2006.
7. Harris John & Tagg John & Mike Howeli**, Organise to optimize: organizational change & higher education**, The observatory on Border less higher education, John Faster House, UK, 2005.
8. Hellriegel Don & Slocum John W, **Management des organisations,** Belgique, Boeck Bruxelles, 2006, 2eme edition.
9. HERZALLAH Abdelkarim et BADDARI Kamel, **comprendre et pratiquer le LMD**, office des publications universitaires, Alger, 2éme edition, 2007.
10. Huisman Jeroen & Attila Pausits, **Higher Education Management and development**, Germany, WAXMANN Publishing, 2010.
11. KANTER, R.M, STEIN, B.A, JICK, T.D, **The challenge of organizational change,** New York, USA: Free Press, 1992.

12. KOUDOU Jean, **Réforme de L'enseignement Supérieur en Afrique francophone et la transition ver le système LMD**, CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), Ouaga dougou, Burkina Faso, 2007.
13. **change in higher education**: REAP as a case study,UK, HEA book, 2009.
14. Petit Michel & Klesta Audry, **Management d'equipe: concepts et pratiques**, Paris, dunod Editions, 2000.
15. Scholl Linda & Millar Susan B & Latishv Owusu-Yaboa, **Organizational Change in an institution of higher education: Improving K-20 Math and Science education through a university-school partnership**, system-wide change for all learners and educators (SCALE), USA, university of Wisconsin-Madisconsin, 2006.

ب- المجلات:

16. Awbry Susan M, General education reform as organizational change: Integrating cultural and structural change, in: **JGE: The Journal of General Education,** Vol 54, n°1, The Pennsylvania State University, University Park, 2005.
17. Bareil Céline, La résistance au changement: synthèse et critique des écrits, **cahiers du CETO**, n° 4, 2003,Canada, HEC Montréal.
18. BERROUCHE Zineddine & BERKANE Youcef, La mise en place du systéme LMD en Algérie: entre la nécessité d'une reforme et les difficultés du terrain, dans**: revue des Sciences Economiques et de Gestion**, n° 07 (2007), Setif.
19. Bleiklie Ivar and Kogan Maurice, Organization and Governance of Universities, in: **higher education policy,** N°20, 2007, International Association of universities.
20. Ghouati Ahmed, Réforme LMD au Maghreb: éléments pour un premier bilan politique et pédagogique, dans: **JHEA/RESA**, vol 7, Nos 1&2, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2009.
21. GUMPORT Patricia J, Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives, in: **Higher education**, n°39, 2000, Kluwer Academic publishers, Printed in Netherlands.
22. Jansen Jonathan and All, Tracing and explaining change in higher education: The south African case, in: **Review of Higher education in South Africa**, n°10, 2007.
23. Kezar Adrianna, Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st century, **ASHE-ERIC Higher education Report**, Volume 28, Number 4, USA, Acid-free recycled paper, 2001.
24. MALAN Thierry, LMD: modèle français et convergence européenne, dans: **La revue de l'inspection générale**, France, n°3, 2006.
25. Newby Howard, La gestion du changement dans l'enseignement supérieure, dans: **Politiques et gestion de l'enseignement supérieure**, OCDE, 01 n°15, 2003.
26. Oliver Shawn L & Hyun Eunsook, Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators, in: **Journal of case studies in education**, USA, vol2, July 2010.
27. Taylor Machado Maria de Lourdes**,** Complex adaptive systems A trans-cultural undercurrent obstructing change in higher education**,** in: **International Journal of Vocational and Technical Education,** USA, Vol 3(2), February 2011.
28. Turner J, **Bien vivre un changement professionnel**, dans: Management, France, n° 104, Décembre 2003.

29. VAIRA Massimilliano, Globalization and higher education organizational change: A frame work for analysis, in: **Higher education**, n° 48, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Nether, 2004.
30. Vas Alain & Lejeune Christophe, Rivisiting resistance to change at the university: An interpretative approach, in: **CRECIS**, Belgique, IAG wp, n° 115.04, 2004.
31. Nicol David and Draper Steve, **A blueprint for transformational organisational** Ringel Robert L, Managing change in higher education, in: **Assessment and Accountability Forum-Fall**, v10, N3, Switzerland, Phoenix Institute, 2000.

ج- الملتقيات:

32. ASSOUMOU A.A, Le LMD une réforme nécessaire, **2éme édition du salon de l'enseignement supérieur**, Abidjan, 17-19 Janvier 2012.
33. Biester Christoph, Change management in higher education: the introduction of performance oriented payment in German universities**, international conference on social sciences and humanities**, Athens, Greece, 17 October 2008.
34. Duderstadt James J., Leading Higher education in an Era of rapid change, **48th Annual Meeting Portland**, USA, State higher education executive officers, July 2001.
35. GUIBAL Jacqueline, Séminaire: **La mise en place du LMD dans les universités Françaises**, Paris, Amue: Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements, 2 Juillet 2003.
36. Lussault Michel, Ver une rénovation de la pédagogie, dans: **Séminaire: La mise en place du LMD dans les universités Françaises**, Amue: Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements, Paris, 2 Juillet 2003,
37. Tonye Emmanuel, La réforme de programmes académique a l'université enjeux et défis pour un pays en développement, dans: **séminaire de L'harmonisation des cursus l'offre de diplômes communs**, Haiti, l'laboration d'un système référentiel de crédits comparables en Haïti et dans la Grand Caraïbe, 2007.
38. Vas Alain & Lejeune Christophe, La gestion du changement à l'université: une approche interprétatiste, **XVI éme Conférence internationale de management stratégique**, Canada, Montréal, 6-9 Juin 2006.
39. Yizengaw Teshome**,** Transformations in higher education: Experiences with Reform and Expansion in Ethiopian higher education system, prepared for a **regional training conference on improving tertiary education in Sub-Saharan Africa: Things thatwork**, Ghana, Accra, 23-25 September 2003.
40. la réforme LMD, **journée sur le tutorat**, université Mentouri Constantine, 8janvier 2008.

د- الرسائل الجامعية والاطروحات:

41. Barnett Kathleen, **Creating meaning in organizational change: Acase in higher education**, PhD thesis, USA, University of Louisiana Lafayette, 2005.
42. Cheung Man, **An integrated change model in progect management**, PhD thesis, USA, University of Maryland, 2010.
43. Cypress Pauline Ash Ray, **Management of change to ensure is success: Alongitudinai study**, PhD thesis, USA, California, 2011.

44. Schiffer Eileen Franzese, **Resistance to change: implications of individual differences in expresistance of resistance to change**, PhD thesis, USA, university of south florida, February 2011.
45. Sinthunava Kittiwan, **Change and change management in higher education in Thailand: A case study of six Rajabhat universities in Bangkok,** PhD thesis, Australia, University of Sydney, February 2009.
46. Smith Brandy Dyan, **Astudy of organizational change: College restructuring in response to mandated department eliminations**, PhD thesis, USA, University of Nevada, 2011.
47. Tippets Jared N,**Changing the way we do things around here: strategies presidents use for creating organizational change in higher education**, PhD thesis, USA, College of educationat the university of Kentucky, 2011.
48. Weller Stephen, **A study of organisational justice and participative work place change in Australian Higher education,** PhD thesis**,** Australia**,** Victoria university, 2009.

ه- التقارير والمنشورات:

49. Varghese N.V, **Incitations et changements institutionnels dans l'enseignement supérieur**, France, Ed de l'OCDE: politiques et gestion de l'enseignement supérieur, N°016, 2004.
50. **Performance Management consulting L'enseignement dans L'UEMOA enjeux Défis et perspectives,** SENEGAL, publication PMC, Juin 2009.
51. Association des universités Africaines, **Guide de formation du LMD**, Ghana, Imprimé Accra, Septembre 2008.
52. Centre Noruégien de coopération internationale dans L'enseignement supérieur (SIU)**, Guide de l'enseignement supérieur en NOREGE**, imprimé par Bryne offset, 2007.
53. Commission Européenne,**ERASMUS MUNDUS 2009-2013: guide du programme**, 16/12/2012.
54. Commmunaute economique et monetaire de l'Afrique central, **sixieme session ordinaire de la conference des chefs d'etat**, declaration de libreville sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement superieur de la recherche et de la formation professionnelle, 11 Février 2005.
55. Ministere de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, **ANNUAIRE STATISTIQUE N° 43**, ALGERIE, 2013/2014.

و- المواقع الالكترونية:

56. **Change management models**, www.change-management-coach.com, (15 Janvier 2015).
57. Englert Peter A.J, **Chalanges of change in Higher Education**, international center for climate and society, University of Hawaii, www.che.de, (10 Mai 2013).
58. Kezar Adrianna, **Synthesis of scholarship on change in higher education**, University of Southern California, *Center for Higher Education Policy Analysis, 2008*, (http://evergreen.edu).
59. MEGNOUNIF Abdellatif, **The LMD system and the ALGERIAN university five years after**, in: http://univ-tlemcen.dz, (15 Mai 2014).

60. Shnan Srinath Ramakri, **Change Management Models**, 2014, www.Scrumalliance.org, (2 Janvier 2015)
61. Steele Linda, **Organizational change and conflict in Higher education Management leadership and management**, 2008, https:/ssm.com/abstract=1298491 P04, (14 March 2014).
62. Thakur Sidharth, **Explaining the Burke-Litwin Change Model**, 2010, www.brighthubpm.com, (12 Decembre 2014).
63. The european higher education aria,**The Bologna declaration of 19 june 1999**, www.ehea.info.
64. **Official website of the European Higher Education Area**, www.ehea.info, (07 September 2013).
65. **PAPESAC: Pale d'Appui à la Professionnalisation de l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale**, www.papesac.org, (18 Février 2013).

الملاحق

ملحق رقم(01) أهم القوانين المنظمة لتطبيق ل.م.د في الجزائر

القوانين المنظمة	المحتوى
إصدار المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004	والذي يتضمن إحداث شهادة ليسانس نظام جديد، والذي نص على عدة نقاط، أهمها: مدة الدراسة، السداسيات، وحدة التعليم، الميادين والشعب والتخصصات، عدد الارصدة، والملحق الوصفي... لكن الملاحظ أن هذه النقاط لم تكن مفصلة بشكل دقيق.
قرار 23 جانفي 2005	الذي يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس نظام جديد، والذي يهدف إلى اعطاء توضيحات أكثر منها: تنظيم العمل، مراقبة المعارف والكفاءات، حالات الانتقال.
قرارين مؤرخين في 20 أكتوبر 2005	أحدهما يتضمن تحديد قائمة ميادين التكوين العالي والفروع والتخصصات المكونة لكل واحد منها لنيل شهادة ليسانس نظام جديد، والثاني يتضمن تحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي المؤهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة الليسانس نظام جديد للسنة الجامعية 2005-2006، وقد تلتها العديد من القرارات بهذا الشأن والتي تحمل إضافات جديدة.
مرسوم تنفيذي رقم 08-265 مؤرخ في أوت 2008	ويتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه، والذي يلغي أحكام المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004، والذي قسم إلى أربعة فصول، ثلاثة منها مخصصة لتفصيل تنظيم كل من شهادة الليسانس، الماستر، الدكتوراه، والرابع عبارة عن أحكام ختامية نوهت إلى إلغاء أحكام المرسوم السابق.

المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 09 جانفي 2009	ويحدد كيفيات تأسيس الوصاية.
قرار رقم 136 المؤرخ في 20 جوان 2009	والذي يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادة الليسانس وشهادة الماستر.
قرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009	ويتضمن كيفيات التقييم والانتقال والتوجيه في طوري الليسانس والماستر، والذي يلغي أحكام قرار 23 جانفي 2005، ويتضمن ثلاثة أبواب: **الباب الأول:** أحكام عامة تضم بدورها ثلاثة فصول، **الباب الثاني:** المخصص للتقييم والانتقال يضم فصلين، **الباب الثالث:** خصص للأحكام الخاصة والنهائية، ويبدأ تطبيق أحكام هذا القرار ابتداء من السنة الجامعية 2009-2010.
قرار رقم 250 المؤرخ في 28 جويلية 2009	ويحدد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه.
قرار مؤرخ في 05 ماي 2010	يحدد تشكيلة لجنة تأهيل التكوين في الطور الثالث وسيرها.
منشور رقم 01 مؤرخ في 17 ماي 2010	ويحدد معايير الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث ل.م.د.
قرار مؤرخ في 16 جوان 2010	يحدد كيفيات التكفل بمهمة الاشراف لدى مؤسسات التعليم العالي.
قرار رقم 711 مؤرخ في 03 نوفمبر 2011	ويحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر، والذي يلغي أحكام القرار 136 المؤرخ في 20 جوان 2009.
قرار رقم 712 مؤرخ في 03 نوفمبر 2011	والذي يتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، والذي ألغى أحكام القرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009.
قرار رقم 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011	والذي يحدد تشكيلة لجنة الاشراف وسيرها.

قرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011	والذي يتضمن كيفيات ترتيب الطلبة لدفعة معينة.
قرار رقم 715 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011	يحدد شروط الحصول على شهادة الماستر للطلبة المسجلين لنيل شهادة مهندس دولة، دبلوم المهندس المعماري في المدارس خارج الجامعة.
قرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012	ويتضمن تحديد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه.
قرار رقم 345 المؤرخ في 17 أكتوبر 2012	يعدل ويتمم القرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012 والذي يحدد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه.
قرار رقم 451 مؤرخ في 09 ديسمبر 2012	ويتضمن تحديد الخصائص المتعلقة بشهادة النجاح المؤقتة في طوري التكوين لنيل شهادة الليسانس وشهادة الماستر.
قرار رقم 453 المؤرخ في 09 ديسمبر 2012	ويتضمن تحديد الخصائص المتعلقة بالوثيقة الوصفية المرفقة لشهادة الليسانس وشهادة الماستر.

المصدر: من إنجاز الباحثة بالاعتماد على الجريدة الرسمية الجزائرية.

ملحق رقم(02) الاستبيان الموزع على أعضاء هيئة التدريس:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر– باتنة–

كلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

استبيان موجه لأعضاء هيئة التدريس حول:

إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي: نحو نموذج مقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية

دراسة حالة تطبيق نظام ل.م.د في عينة من الجامعات الجزائرية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...أما بعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي :نحو نموذج مقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية :دراسة حالة تطبيق نظام ل.م.د في عينة من الجامعات الجزائرية" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه تخصص تسيير المنظمات من كلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة، ونظرا لأنكم تمثلون جزء مهم من نجاح أي اصلاح يمس مؤسستكم نتمنى منكم منحنا جزء من وقتكم الثمين لتعبئة الاستبيان المرفق بعد قراءة كل عبارة من عباراته بدقة، ووضع علامة (×) في الخانة التي ترونها تعبر عن وجهة نظركم، علما بأن البيانات التي سيتم جمعها ستعامل بكل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرين حسن تعاونكم معنا.

الباحثة: **المشرفة:**

بوطبة نور الهدى أ/د بن زيان إيمان

أولا: البيانات الشخصية: الرجاء وضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

الجنس: ذكر ( ) أنثى( )

العمر: أقل من 30 سنة( ) [30- 40]( ) [41- 50]( ) أكثر من 50 سنة( ).

سنوات الخبرة في التدريس بالجامعة: أقل من 5 سنوات( ) [5- 10]( ) [11- 15]( ) أكثر من 15 سنة( )

بدأت التدريس في نظام ل.م.د منذ: أقل من 5 سنوات( ) [5- 10]( ) أكثر من 10 سنوات( ).

المؤهل العلمي: ماجستير( ) دكتوراه( ) أخرى:.....

الجامعة:

القسم:

ثانيا :محور تقبل الاصلاح

الفقرات	بدائل الاجابة				
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الجانب الادراكي					
1. مبادئ وميكانيزمات العمل في نظام ل.م.د واضحة ومفهومة.					
2. طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة.					
3. أفضل نظام ل.م.د على النظام الكلاسيكي.					
4. نظام ل.م.د نجح في أهم الدول المتقدمة التي طبقته.					
5. أنا مقتنع بأن نظام ل.م.د مفيد للجامعة الجزائرية.					
الجانب العاطفي					
6. فوجئت من التطبيق السريع لنظام ل.م.د.					
7. أنا منزعج من فرض هذا النظام علي.					
8. أنا ارفض دعم تطبيق نظام ل.م.د.					
9. أنا أقل تحفيزا للعمل بسبب تطبيق نظام ل.م.د.					
10. أشعر أن الأجر الذي أتلقاه ليس عادلا بالنسبة للمجهود الذي أبذله منذ تطبيق ل.م.د.					
الجانب السلوكي					
11. لم أقم بتطبيق بعض تعليمات نظام ل.م.د في عملي.					
12. لا أهتم بحضور الأنشطة المتعلقة بالترويج لهذا النظام.					
13. ساهمت في الترويج السلبي لهذا النظام وانتقاده.					
14. كثيرا ما أتقدم باحتجاجات بخصوص تطبيق بعض الاجراءات التي يتضمنها هذا الاصلاح.					
15. غالبا ما أقلل من شأن هذا النظام أمام الطلبة في حواراتي معهم.					

ثانيا: محور ملاءمة الاصلاح:

16. عدد السنوات في الهيكلة الجديدة ل ل.م.د يسمح بتزويد الطالب بأهم المعارف.					
17. نظام التدرج في التخصص الذي يطرحه ل.م.د مناسب (جذع مشترك، ثم التعمق في المعلومات الاساسية، يليه التخصص).					
18. الحجم الساعي في الليسانس كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.					
19. الحجم الساعي في الماستر كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.					
20. مسار التكوين إلى غاية الدكتوراه(3+2+3=8) سنوات كاف لتخريج إطار يستحق هذه الشهادة.					
21. تدريس المقاييس في سداسي واحد كافي.					
22. تصنيف المقاييس في وحدات تعليمية مناسب.					
23. تقييم عمل الطالب وفق الارصدة مناسب.					
24. قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التعليمية مناسبة.					
25. نظام انتقال الطلبة بين السنوات في ل.م.د مناسب.					
26. نظام الديون المتبع في ل.م.د مناسب.					
27. التعليمات والقوانين الخاصة بالتدريس والتأطير في ظل نظام ل.م.د مناسبة.					

ثالثا: محور تحقيق أهداف الاصلاح:

الفقرات	بدائل الاجابة				
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
28. تطبيق ل.م.د سمح بتوحيد نظام التعليم العالي في الجزائر.					
29. تطبيق ل.م.د أدى إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الجزائرية.					
30. الشهادة الجزائرية الآن معترف بها أكثر على المستوى الدولي.					
31. مسارات التكوين المفتوحة منذ تطبيق ل.م.د تتكيف أكثر مع احتياجات المجتمع.					
32. تطبيق ل.م.د سمح باستغلال اتفاقيات التعاون مع الجامعات الاجنبية بشكل فعال.					
33. تم توفير وسائل تكنولوجية حديثة تتلاءم مع احتياجاتي في الجامعة.					
34. الطالب يقوم بالاعتماد على نفسه بنسبة كبيرة لتوسيع معارفه الدراسية.					
35. تحسّن مستوى الطلبة منذ تطبيق نظام ل.م.د.					
36. قمتُ بتقديم حصص مرافقة كافية للطلبة لمساعدتهم في دراستهم.					
37. منذ تطبيق ل.م.د أصبحت اكثر استقلالية في تنفيذ مهامي التدريسية.					
38. تم ضبط أعداد الطلبة في الافواج بصورة ملائمة.					

39. في رأيكم ما المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية؟

.....

.....

.....

40. في رأيكم ما هي معيقات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر؟

.....

.....

.....

ملحق رقم(03) الاستبيان الموزع على الاداريين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر– باتنة–

كلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

استبيان موجه للإداريين حول: إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي :نحو نموذج مقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية

دراسة حالة تطبيق نظام ل.م.د في عينة من الجامعات الجزائرية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...أما بعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي :نحو نموذج مقترح لتنفيذ الاصلاحات الجامعية :دراسة حالة تطبيق نظام ل.م.د في عينة من الجامعات الجزائرية" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه تخصص تسيير المنظمات من كلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة، ونظرا لأنكم تمثلون جزء مهم من نجاح أي اصلاح يمس مؤسستكم نتمنى منكم منحنا جزء من وقتكم الثمين لتعبئة الاستبيان المرفق بعد قراءة كل عبارة من عباراته بدقة، ووضع علامة (×) في الخانة التي ترونها تعبر عن وجهة نظركم، علما بأن **البيانات التي سيتم جمعها ستعامل بكل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي**، شاكرين حسن تعاونكم معنا.

الباحثة: **المشرفة:**

بوطبة نور الهدى أ/د بن زيان إيمان

أولا :البيانات الشخصية: الرجاء وضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

العمر: أقل من 30 سنة( ) [30- 40] ( ) [41- 50]( ) أكثر من 50 سنة( ).

سنوات الخبرة في الادارة: أقل من 5 سنوات( ) [5- 10] ( ) [11- 15]( ) أكثر 15 سنة( )

بدأت الادارة وفق نظام ل.م.د منذ: أقل من 5 سنوات( ) [5- 10]( ) أكثر من 10 سنوات( ).

المؤهل العلمي :ماجستير( ) دكتوراه( ) أخرى:.....

المركز الاداري: عميد( ). نائب عميد( ). رئيس قسم( ). نائب رئيس قسم( ).

الجامعة:

الكلية:

القسم:

ثانيا :محور ممارسة إدارة التغيير:

الفقرة	بدائل الاجابة				
	غير موافق بشدة	غير موافق	محا يد	موافق	موافق بشدة
التخطيط					
1. تطبيق نظام ل.م.د جاء استجابة للمشاكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية.					
2. اتبعت الادارة العليا بالوزارة خطة واضحة لتطبيق نظام ل.م.د.					
3. النصوص القانونية والتعليمات الخاصة بنظام ل.م.د تصدر في الوقت المناسب.					
4. تم تهيئة الجامعة الجزائرية لتطبيق نظام ل.م.د.					
5. اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي الاداريين.					
6. اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي الاساتذة.					
7. اتخاذ قرار تطبيق نظام ل.م.د اخذ بعين الاعتبار رأي المستفيدين من خدمات التعليم العالي (طلبة، مؤسسات...)					
التنفيذ					
8. تم تنظيم ملتقيات وأيام دراسية كافية لشرح نظام ل.م.د.					
9. تم تزويدكم بكل الوسائل الضرورية لتطبيق نظام ل.م.د.					
10. تم الحرص على تتبع ردود أفعال وآراء الاساتذة تجاه هذا النظام.					
11. تم استخدام حوافز مادية ومعنوية مشجعة للاساتذة على تطبيق نظام ل.م.د.					
12. يوجد اتصال جيد بين الادارة والاساتذة حول متطلبات تطبيق ل.م.د.					
13. الميزانية المخصصة لتطبيق نظام ل.م.د كافية.					
المتابعة والتقييم					
14. تتابع الادارة بدقة تطبيق الاساتذة للتعليمات الخاصة بنظام ل.م.د.					
15. تحرص الادارة على التكفل بشكاوى هيئة التدريس حول تطبيق ل.م .د.					
16. تقيّم الادارة نتائج تطبيق نظام ل.م.د بشكل دوري.					
17. تعمل الادارة على تزويد الأساتذة والطلبة بنتائج التقييم المرحلي لنظام ل.م.د.					
18. تم تحديد المعايير المستخدمة في تقييم نتائج تطبيق نظام ل.م.د بشكل واضح.					

ثالثا: محور تقبل الاصلاح

الجانب الإدراكي					
19. مبادئ وميكانيزمات العمل في نظام ل.م.د واضحة ومفهومة.					
20. طريقة تطبيق نظام ل.م.د تحقق رضا الكثير من الاشخاص في الجامعة.					
21. أفضل نظام ل.م.د على النظام الكلاسيكي.					
22. هذا النظام قد نجح في أهم الدول المتقدمة التي طبقته.					
23. أنا مقتنع بأن هذا الاصلاح سيفيد الجامعة الجزائرية.					
الجانب العاطفي					
24. فوجئت من التطبيق السريع لنظام ل.م.د.					
25. أنا منزعج من فرض هذا الاصلاح علي.					
26. أنا ارفض دعم تطبيق هذا الاصلاح.					
27. أنا أقل تحفيزا للعمل بسبب تطبيق نظام ل.م.د.					
28. أشعر أن الأجر الذي أتلقاه ليس عادلا بالنسبة للمجهود الذي أبذله منذ تطبيق ل.م.د.					

الفقرات	بدائل الاجابة				
	غير موافق بشدة	غير موافق	محا يد	موافق	موافق بشدة
الجانب السلوكي					
29. لا أهتم بحضور الأنشطة المتعلقة بالترويج لهذا النظام.					
30. ساهمت في الترويج السلبي لهذا النظام وانتقاده.					

رابعا: محور ملاءمة الاصلاح:

31. عدد السنوات في الهيكلة الجديدة لـ ل.م.د يسمح بتزويد الطالب بأهم المعارف.					
32. نظام التدرج في التخصص الذي يطرحه ل.م.د مناسب (جذع مشترك، ثم التعمق في المعلومات الاساسية، يليه التخصص).					
33. الحجم الساعي في الليسانس كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.					
34. الحجم الساعي في الماستر كاف لتزويد الطالب بالمعارف الاساسية التي يحتاجها.					
35. مسار التكوين إلى غاية الدكتوراه(8=3+2+3) كاف لتخريج إطار يستحق هذه الشهادة.					
36. تدريس المقاييس في سداسي واحد كافي.					
37. تصنيف المقاييس في وحدات تعليمية مناسب.					
38. قيمة الارصدة الموزعة على الوحدات التعليمية مناسبة.					
39. تقييم عمل الطالب وفق الارصدة مناسب.					
40. نظام انتقال الطلبة بين السنوات في ل.م.د. مناسب.					
41. نظام الديون المتبع في ل.م.د مناسب.					

خامسا: محور تحقيق الأهداف:

42. تطبيق ل.م.د أدى إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الجزائرية.					
43. تطبيق ل.م.د سمح بتوحيد نظام التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.					
44. تطبيق ل.م.د ساهم في تسهيل ابرام العديد من اتفاقيات التعاون الفعالة مع الجامعات الدولية.					
45. اصبحت الشهادة الجامعية الجزائرية معترفاً بها أكثر على المستوى العالمي بعد تطبيق ل.م.د.					
46. تطبيق نظام ل.م.د أدى إلى انخفاض أعداد الطلبة الراسبين.					
47. مسارات التكوين المفتوحة منذ تطبيق ل.م.د تتكيف أكثر مع احتياجات المجتمع.					
48. تم ضبط أعداد الطلبة في الافواج بصورة ملائمة.					
49. تم توفير وسائل تكنولوجية حديثة تتلاءم مع احتياجات الجامعة.					
50. تم فتح عروض تكوين مهنية بعدد كاف (تتناسب مع العروض الاكاديمية).					
51. الكلية تستقبل بسهولة طلبة من جامعات أخرى لديهم مكتسبات سابقة لاستكمال دراستهم فيها.					
52. هناك حرية أكبر للطالب في اختيار مسلك تكوينه وفق قدراته ورغبته.					
53. منذ تطبيق ل.م.د أصبح للكلية استقلالية اكثر في تسيير أمورها بنفسها.					
54. يسعى الاساتذة إلى مساعدة الطلبة وفق نظام المرافقة.					
55. منذ تطبيق ل.م.د أصبحت اكثر استقلالية في تنفيذ مهامي الإدارية.					

56. في رأيكم ما هي المشاكل التي تحتاج إلى إصلاح في الجامعة الجزائرية؟

.....

.....

57. في رأيكم ما هي معيقات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر؟

.....

.....

ملحق رقم(04) قائمة المحكمين

الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
1. د.هامل منصور	علم النفس والتربية	جامعة وهران
2. د.قادري حليمة	علم النفس العام	جامعة وهران
3. د.علي مهدي كاظم	قياس وتقويم	جامعة السلطان قابوس-عمان-
4. د.نجاة بزايد	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة وهران
5. د.محمد سعيد حسب النبي	آداب وعلوم اجتماعية	جامعة الحصن، أبو ظبي
6. د.أحمد هادف	علم الاجتماع	جامعة قسنطينة
7. د. غياث بوفلجة	علم الاجتماع والتربية	جامعة وهران
8. د. مزيان محمد	علم الاجتماع والتربية	جامعة وهران
9. أ.مراد ميهوب	علم الاجتماع	جامعة تيارت
10.أ.رياض عيشوش	اقتصاد وتسيير	جامعة أم البواقي
11.أ.بوناب ياسين	اقتصاد وتسيير	جامعة سكيكدة

الملخص

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى الخروج بنموذج لإدارة التغيير يستند على البيانات المحصلة من تتبع تطبيق إصلاح ل.م.د في الجامعات الجزائرية، حيث تم الاعتماد على المنهج الاستنباطي، واستخدام الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات، وذلك بتصميم استبيانين: واحد موجه لعينة أعضاء هيئة التدريس، والتي بلغت 790 مفردة، واستبيان موجه لعينة الاداريين البالغة 51 مفردة.

وقد استخدمت العديد من الاساليب الاحصائية لتحليل البيانات المجمعة، منها التكرارات والنسب المئوية، اختبار ألفا كرونباخ، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، الانحدار الخطي المتعدد، اختبار (ت)، اختبار (ف)، اختبار Scheffe، اختبار L.S.D.

ليتم في النهاية التوصل الى العديد من النتائج، ابرزها وجود تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 للجانب الادراكي لتقبل الاصلاح، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووجود تأثير ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 لكل من ممارسة المتابعة والتقييم من إدارة التغيير، وملاءمة الاصلاح، على تحقيق أهداف الاصلاح من وجهة نظر الاداريين، كما تم تسجيل فروق احصائية في اجابات المبحوثين حول بعض محاور الدراسة تعزى لمعظم المتغيرات الديمغرافية المذكورة في الاستبيان.

كما اتضح من خلال محاور الدراسة أنه لا تزال توجد مقاومة للتغيير تجاه ل.م.د لدى كل من اعضاء هيئة التدريس والاداريين حيث تراوحت اجاباتهم حول محور تقبل الاصلاح بين متوسطة الى منخفضة، وقد كان الجانب الادراكي اكثر الجوانب مقاومة، كما لا تزال شريحة واسعة من المبحوثين يرون بأن نظام ل.م.د غير ملائم للبيئة الجزائرية، وأكد أغلبهم ضعف تحقيق نتائج هذا الاصلاح، كما سجل غياب كبير في ممارسة جوانب إدارة التغيير.

ليتم في الأخير الخروج بنموذج لإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي يأخذ بعين الاعتبار النماذج الموجودة ويراعي طبيعة البيئة الجزائرية من خلال نتائج الدراسة الميدانية، وقد ضم النموذج عشر إجراءات متكاملة لإيصال التغيير الى النتائج المرجوة منه.

الكلمات المفتاحية: التغيير، إدارة التغيير، الاصلاح، نظام ل.م.د، الجامعات الجزائرية.

Abstract:

This study aimed to provide a model for change management based on the outcome of tracing the application of the LMD reform in Algerian universities. The study is based on deductive approach, using the questionnaire as an essential tool in data collection: one questionnaire addressed to a sample of 790 teachers, and another addressed to sample of 51 administrators.

It has been used several statistical methods to analyze the data collected, such as frequencies, percentages, Alpha Cronbach test, averages, standard deviations, multiple linear regression, t-test, test (F), Scheffe test, LSD test, to access in the end to many results, most notably the presence of a statistically significant effect when the moral level of 0.05 along with cognitive impairment to accept reform, and the appropriateness of reform, to achieve the goals of reform from the viewpoint of teachers. The variable Reform was the most influential in the achievement of its objectives, and the presence of a statistically significant effect when the moral level of 0.05 for each of the practice of monitoring and evaluation of the management of change, and the appropriateness of reform, to achieve the goals of reform from the perspective of administrators, where the practice of monitoring and evaluation of the most influential variable, was also recorded statistical differences in the answers of respondents about some axes study attributed most of the demographic variables listed in the questionnaire. the axes of the study shows that there are still resistant to change toward LMD of both teachers and administrators where their answers ranged around the axis between accept reform medium to low, was more cognitive side aspects resistance, as a large segment of people still believe that the system is appropriate for LMD Algerian environment, and stressed the majority of respondents from both samples weakness achieve the results of this reform, also scored big in the absence of exercise aspects of change management, to be in the last exit model for managing change in higher education institutions to take into account the existing models and take into account the nature of the Algerian environment through the results of the field study, brought together form ten integrated measures to deliver change to the desired results, as has been giving some of the recommendations focus on the practice of the foundations of the proposed change management, either currently or in the future reforms.

Key words: change, change management, reform, LMD system, the Algerian universities.