تحليل نقدي لتدريس المنهجية في العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية

د.ة أم الخير تومي
جامعة وهران 1-أحمد بن بلة

"ما من تقدم علمي كبير إلا وناتج عن جرأة جديدة للخيال"
جون ديوي

مقـدمة

تحاول الجامعة الجزائرية اليوم أن تتخلص وبصعوبة من تبعات التعليم التقليدي الذي يقوم على حفظ المعلومات وإسترجاعها عند الطالب. ولا نبالغ إذا اعترفنا أن رواسب التعليم التقليدي ما زالت مُلتصقة بتخصصات العلوم الإنسانية والإجتماعية التي مازلت إلى اليوم تُنتج طلبة من نسخ مكررة من ثقافة تنطوي على نقائض وعيوب مجتمع يحمل أفكار الماضي ويفتقر لمهارات تفكير مثل التفكير النقدي.

يعكس إهمال العلوم الإنسانية نظرة قاصرة عند القائمين بدليل أنهم لم يفلحو في إيجاد الخريجين المؤهلين لإحتياجات سوق العمل الحديثة. ومن بين أسباب ذالك التركيز على حشو ذهن الطالب بمعلومات نظرية، من دون الاهتمام بالجانب العملي. فقد أضعف تدني نوعية التعليم القدرات التي يبنيها التعليم في عقل وشخصية الطالب. وتدريسه ثقافة عامة متأثرة بالماضي أكثر من الحاضر. بل هي ثقافة تخاف الحاضر ومشكلاته، وتعمل على التهرب منه. وتحسين نوعية التعليم.

من الأسباب التي أدت إلى انخفاض ومحدودية التكوين والبحث في العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية عدم تدريس بعض مواد هذا التخصص (مثل المنهجية) في المستويات الأدنى أو تدريسها بصورة نظرية وهومن بين الأساليب التعليمية القائمة التي تحد من مشاركة الطلاب.

فطالب العلوم الانسانية لا يبدو مستعدا لتلقي الخطاب في هذا التخصص كما هو مُدرس في الجامعات الجزائرية وهو ينظر إليه على أنه خارج منطقة الإهتمام. فهذا الخطاب ليس إجرائيا وأكثر من ذالك ليس مشروعا. وهنا يطرح السؤال الحاسم نفسه بإلحاح : كيف ينبغي تدريس العلوم الانسانية اليوم ؟

لا ندعي أنه يوجد طرائق مثالية لتدريس العلوم الإنسانية. بل نعتقد أنه ثمة خصائص أوصفاة لطرق تدريس ناجحة كأن نعطي للعمليات العقلية إهتماما أكثر من

المعرفة النظرية (الملاحظة، المقارنة، التحديد، التصنيف، التجريب، المشاهدة، الاستنتاج...). ولا شك في أن لمادة المنهجية في هذا الشأن دورا فعالا لما تساعد من فهم الطالب للأبعاد الابستمولوجية للمعرفة، وتدرُبه على صياغة المضامين العلمية وإتقانه تقنياتها وتخطيطها وتنظيمها في حالة إنتاج المعرفة أو إستثمارها.

نطرح من خلال هذا المقال مشكلة تدريس مادة المنهجية في تخصصات العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية. فنحن نطلق من فكرة جوهرية مفادها أن تكوين الطالب كهدف سامي في التعليم الجامعي لا يتحقق إلا بإمتلاكه لناصية التفكير العلمي المنهجي وتعلمه خبرة تخطيط وتنظيم وتصنيف وتوظيف المعلومات وإنتاج المعارف. وهو التعلم الذي يواجه به الفرد المتعلم مشكلات الحياة النوعية...؟

كما نسعى إلى طرح تساؤلات للبحث والنقاش أكثر من تقديم حلول لها. هدفنا عرض الأفكار حول هذه المسألة. فتأملاتنا نابعة من قلق وجودي ينتابنا منذ مدة بشأن طرائق التدريس في مجال العلوم الانسانية بالجامعة الجزائرية وبخاصة تدريس مادة المنهجية. وهنا نعترف أن إلحاحنا للتصدي لموضوع كيفية تدريس مادة المنهجية في العلوم الإنسانية قد يعني بداية رفض أو إمتعاض أو إرتباك عميق نشعر به إلى جانب عدد من الأساتذة في تخصص العلوم الإنسانية أمام الطلبة.

سنبدي من خلال هذا المقال بشهادتنا حول تدريس المنهجية في العلوم الانسانية ونقف متسائلين أنه وعلى ضوء التغييرات العميقة التي عرفها المجتمع الجزائري إننا ولسنوات – إستمرينا في تدريس المنهجية دون أن نطرح على أنفسنا عددا من الأسئلة الهامة التي أفرزتها من جهة التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري ومن جهة أخرى التغيرات التي دخلت على مجال العلوم الإنسانية وعلى منهجيتها وتقنياتها.

وفي هذا المقال سنحاول إعطاء صورة حول تدريس مادة المنهجية في العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية من خلال التعرف على الطرائق البيداغوجية المُعتمدة في تدريب الطلبة وتوجيههم لإنجاز بحوثهم العلمية مع إثارة مشكل إختيار المواضيع البحثية الذي عادة ما يواجهه طلبة هذا التخصص.

1- العلوم الانسانية بالجامعة الجزائرية

عرف التدريس في مجال العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية تقلبات عديدة طبعت مسيرتها منذ الإستقلال عام 1962. فإذا إتفقنا أن وظيفة الجامعة الأولى هي إنتاج ونشر المعرفة. فإن هذه الوظيفة قد عرفت في حالة العلوم الإنسانية والإجتماعية (خلال العشرية الأولى والثانية بعد الاستقلال) ضغطا إجتماعيا وسياسيا تمثل في تدخل مؤسساتي الذي حال دون إحترام المقاييس العلمية في إنتاج المعرفة. إذ توجه كل الإهتمام إلى تحقيق مبادئ سامية تمثلت في الجزأرة، التعريب ودمقرطية التعليم

دون إحترام قواعدها أو الأثار التي يمكن أن تنجم عنها. ولم تفعل الإصلاحات الجامعية الجديدة التي باشرها المشرفون على هذا القطاع منذ 2004 شيئا اخر سوى إعادة إرباكه بسبب الفوضى التي طبعت عملية تطبيق هذا النظام. فقد غيَرت فوضى إقتراح المشاريع الدراسية - كليا - من شكل خارطة العلوم الإنسانية [1].

ما ميَز الجامعة الجزائرية في فترة ما بعد الاستقلال هوغياب المبادرة فيها ما خلق نوع من أزمة العلاقة بينها وبين المجتمع. فكيف يمكن للجامعة أن تقوم بدورها وهي في هذا الواقع المتأزم؟ الجامعة كمؤسسة قيادية لا بد أن تملك المبادرة مهما كانت التحديات وهو العامل الذي كان ينقص هذه المؤسسة ويظهر ذالك من خلال جملة المظاهر الاتية التي كانت قد ميَزت عملية تدريس العلوم الانسانية والاجتماعية خلال تلك الفترة -حسب بعض المهتمين والدارسين-[2]:

- اعتماد الحفظ والإستظهار والتلقين وشحن الدروس، بدل التركيز على مناهج التفكير والتحليل وأدوات التعامل مع المعرفة والتحفيز على الإبداع والابتكار والمبادرة والنقد.
- مناهج العلوم الانسانية والاجتماعية كانت تعاني من الجمود والرتابة، ولا تتميز بالمرونة اللازمة، ويغلب عليها في كثير من الأحيان الطابع النظري التجريدي على حساب الشق التطبيقي العملي.
- مناهج تتسم بالتخلف عن اللحاق بركب الإكتشافات العلمية والتطورات التكنولوجية، فنسبة 60 % من الأبحاث والنظريات المدرسة أصبحت متجاوزة علميا.

لعلنا لا نبالغ إذا وصفنا الوضعية الحالية في تدريس العلوم الانسانية بالجامعة الجزائرية بالهشة وبأنها تعاني من خلل كبير بين محتوى البرامج الدراسية والطلب الاجتماعي الحقيقي . ومع ذالك فإننا نشهد قيام المعنيين عن التعليم الجامعي ما يدعونه " إصلاحا شاملا للمنظومة الجامعية".

شرعت السلطات المعنية بقطاع التعليم العالي بالجزائر ابتداءا من 2004 في تطبيق النظام الجديد المسمى بنظام لـ م دMD L [3]. خلق هذا النظام جدلا واسعا لا سيما في مجال العلوم الانسانية الذي كان تطبيقه لهذا النظام ابطئ إذا ما قارناه بمجالات العلمية الدقيقة الاخرى. فوضى وارتجالية واضحة ميزت تطبيق النظام الجديد في مجال العلوم الانسانية. وتجلت مظاهر ذالك في تأخر إعتماد بعض كُبريات الجامعات الجزائرية، مثل جامعة وهران لهذا النظام في الوقت الذي غامرت فيه الكثير من المراكز الجامعية حديثة النشئة وسارعت إلى تطبيقه على الرغم من ضعف التأطير بها، حال المركز الجامعي لولايتي غيلزان ومُستغانم[4] (هما مركزان جامعيان حديثي النشئة يقعان في الجهة الغربية للجزائر).

يرى المدافعون عن هذا النظام أن اللغط الحاصل حول الإصلاحات الجامعية الجديدة مرده القراءات الأيديولوجية الضيقة للمشروع من جهة. وسوء فهم مبادئه الفهم الصحيح من جهة ثانية في حين يعتقد الكثير من الأساتذة المنتقدين لهذه الإصلاحات والرافضين لفكرة هذا النظام بأنه لم يتم التحضير بعد الأرضية الملائمة له لكونه يتطلب طاقات مادية وبشرية مؤهلة. فضلا على أنه لايتماشى وخصوصيات مجتمعنا، لأن أغلب برامجه مستنسخة عن دول أخرى خاصة فرنسا. لذا هو فارغ خال من أي إبداع أو خصوصية[5].

الرافضون لهذا النظام الجديد يشككون أيضا في علمية وموضوعية برامج المشاريع الدراسية المُقترحة في إطارنظام لـ.م.د لمختلف التخصصات والشعب والفروع بالقول أنها لا تخضع -عموما -لأي منهجية علمية وتفتقر إلى الرؤية الشاملة والمتكاملة لمتطلبات العملية التكوينية. حيث تُنجز البرامج من قبل أفراد فقط وليس فرق عمل، ويستند إلى طريقة النسخ من برامج النظام الكلاسيكي دون دراسة ولا تمحيص. فكثيرا ما نجد مقاييس مكررة بمسميات مختلفة، والكثير من المقاييس الأساسية والضرورية لعملية التكوين في تخصص العلوم الانسانية لا نجد لها أثرا في البرنامج. كما تُحشى مقاييس أخرى لا علاقة لها بملمح التكوين في تخصص ما. هذا إذا علمنا أنه لا يوجد برنامج دراسي موحد لتخصص العلوم الإنسانية بالجامعات الجزائرية (تُركت حرية كبيرة للمؤسسات الجامعية – عقب إعتماد النظام الجديد - لتحديد مجالات التكوين والشهادات المُرفقة). الأمر الذي غيَر كليا شكل خارطة تخصصات العلوم العلوم الانسانية من جامعة إلى أخرى.

من جانب اخر، نشير أن طريقة الالتحاق بفرع العلوم الانسانية بقيت مع النظام الجديد على ما كانت عليه (باكالوريا+ توجيه). وتعتبر العلوم الإنسانية في هذا المجال من أكثر الفروع العلمية بالجامعة الجزائرية معاناة بحيث تسمح لحاملي الباكالويا اداب بمعدل 10 وأعلى قليلا للإتحاق بهذا الفرع. إضافة إلى توجيه أعدادا كبيرة جدا من الطلبة غير الناجحين فى دراستهم في فروع علمية أخرى كالرياضيات والعلوم نحو تخصصات العلوم الإنسانية.

لا ينبغي التأكيد أن الجهل أو التجاهل لتخصص العلوم الانسانية هو سائر في إتجاه واحد (أي من قبل أهل القرار وحدهم). ذالك أن طلبة العلوم الإنسانية الذين من المنتظر أن تبرز من بينهم نخبة الباحثين في هذا الحقل لا يعرفون في غالب الأحيان عن مجتمعهم أكثر مما يعرف رجل الشارع وسبب ذالك تراه أستاذة العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة هو عدم إكتسابهم خلال مدة تكوينهم للأدوات الضرورية المساعدة على فهم وتحالواقع الإجتماعي والتعرف عليه عن كثب. فما طبيعة الخلل الذي يعاني منه

تدريس العلوم الانسانية بالجامعة الجزائرية؟ وهل الإرباك الحاصل مرده سوء تدريس مادة المنهجية..؟

2- أهمية مادة المنهجية في حقل العلوم الانسانية

تكتسي مادة المنهجية أهمية خاصة في منظومة المعرفة التربوية الجامعية. فهي تقود الطالب إلى إكتساب المعرفة الصحيحة وتكوين المفاهيم العلمية بطرق البحث العلمي ووسائله. وتقود المُنظر إلى المعرفة بطرق تطوير النظريات والقوانين العلمية التي لا يمكن الوصول إليها إلا بالطرق المنهجية العلمية. ومن ثمة فهي مادة محورية في تكوين الملمح العام لشخصية الطالب في أي تخصص من التخصصات العلمية الأكاديمية. إذ أن تكوين الطالب كهدف سامي في التعليم الجامعي لا يتحقق إلا بإمتلاكه لناصية التفكير العلمي المنهجي وتعلمه خبرة تخطيط وتنظيم وتصنيف وتوظيف المعلومات وإنتاج المعارف. وهو التعلم الذي يواجه به الفرد المتعلم مشكلات الحياة النوعية.

فالحياة بأسرها كما يصفها "بوبر Popper [6] حل للمشكلات أو كما يصفها "ديوي" Dewey[7] بأنها مواجهة مستمرة للمشكلات والصعوبات. ومن خلال تعلم الطالب للمعرفة المنهجية ببعديَها التفكيري المجرد والعملي الأمبريقي، بحيث تصبح مدمجة في سلوكاته التعلمية كأفعال منعكسة، يتمكن من مواجهة مشكلات الحياة ويراكم خبرة علمية يوظفها في المواقف الجديدة حين تصادفه مشكلات. بل إن تعلم المنهجية في التفكير هو تعلم التفكير الناقد في التفكير ذاته، الذي به يعدل الطالب من إستراتيجياته في التفكير نحو الأفضل ويتدرب على ما يسمى بالتفكير في التفكير.

تكمن أهمية المنهجية حسب "جيبس" Gibbs في تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب. وتُحسن مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل المشكلات والقضايا وقدرتهم على تمثّل المعلومات بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليا. ويقدم "جيبس"الآليات والوسائل المحققة لذالك. حيث يؤكد على ضرورة تبني منهج دراسي يعتمد على تحريض إمكانيات الإبداع والاستفسار والتحليل عند الطلاب وحثهم على الإستقلالية في إختيارهم وطرحهم للآراء والأفكار والنقد الذاتي في عملية التعلم[8].

إذن يمكن إعتبار مادة المنهجية أداة فكر، تفكير وتنظيم، أداة عمل وتطبيق، أداة تخطيط وتسيير بالإضافة إلى كونها أداة فن وإبداع.

أداة فكر وتفكير وتنظيم

أداة هامة في زيادة المعرفة واستمرار التقدم ومساعدة الدارس على تنمية قدراته

في فهم المعلومات والبيانات ومعرفة المفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها أي بحث علمي.

أداة عمل وتطبيق

من حيث انها تُزود الباحث بالخِبرات التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للأعمال التي يتفحصها وتقييم نتائجها والحكم على أهميتها واستعمالها في مجال التطبيق والعمل.

أداة تخطيط وتسيير

تُزود المُشتغلين (خاصة في المجالات الفكرية) بتقنيات تساعدهم على معالجة الأمور والمشكلات التي تواجههم.

أداة فن وإبداع

تتضمن طرق، أساليب، إرشادات والأدوات العلمية والفنية وتساعد الباحث لإنجاز بحوثه نظرية علمية كما انها تمكن الباحث من إتقان عملهو تجنبه الخطوات المبعثرة والهفوات.

فبواسطة هذه المادة يتعرف الطالب والطالب الباحث على الطريقة العلمية المنتظمة التي يجب أن يتبعها لمعالجة أو دراسة موضوع أو مسألة ما من أجل التوصل إلى نتائج معينة وتكون : علمية (الكشف عن الحقيقة) ومقصودة (البرهنة عليها لإقناع الغير). كما تعني تدربه وتعلمه كيفية استخدام ملكاته الفكرية وقدراته العقلية أحسن استخدام للوصول إلى نتيجة معينة بأقل جهد وأقصر طريقة ممكنة. ويستخدم الباحث تفكيره كأسلوب لمعالجة القضايا وهو أداة المنهجية في ذلك.

من جهته يرى "محمد نصر عارف" في المنهجية(Methodology) بأنها: " العلم الذي يدرس كيفية بناء المناهج واختيارها وتشغيلها وتعديلها ونقضها وإعادة بنائها، يبحث في كُلياتها ومُسلماتها وأُطرها العامة، فهي الواصلة ما بين النموذج المعرفي والمناهج التي تمثل الوسائل والطرق التي تُستخدم للوصول إلى الحقيقة[9]. فيما يؤكد "سيف الدين عبد الفتاح". [10]انه لابد على طالب العلم أن يمُيز بين المنهاجية والمنهج مفهومان متمايزان ومنفصلان، فالمنهاجية حسبه هي علم دراسة الطرائق وتكوينها وبنائها وتفعيلها وتشغيلها، فهي منهج المناهج بهذا الاعتبار، وأما المنهج أو المناهج فهو مفردات هنا أو هناك، وأدوات ووسائل، وقواعد وخطوات وإجراءات هي من مكونات المنهاجية ولكن تستوعبها، ذلك أن علم المنهاجية يتواصل في رؤية فيما قبل المنهج والمنهج ذاته وفيمابعد المنهج في سياق وأصل ورابط بين هذه المنظومة والعناصر المنهاجية وعمليات التفاعل والتشغيل المرتبطة بها.

فمادة المنهجية هي الأساس الذي يجب أن ينطلق منه الباحث في بحثه لحل المشكلة أو نقدها، أو إدراك الحقيقة، وإختبار صحتها وهو ما يراه "سيف الدين

إسماعيل" الذي يصفها ". . بالأساسية والإستراتجية للطالب وطالب الباحث لأنها تصف له الطريقة التي يعالج بها موضوعه"[11].

تشمل المنهجية في نظر"أحمد فؤاد باشا"[12] دراسة وتحليل كل ما يتعلق بالعلوم ولغاتها وتطورها وتقنياتها من مختلف النواحي المعرفية والمنهجية والقيمية والانطلوجية والاجتماعية والتاريخية وغيرها بهدف التعرف على مكانة العلم في حياتنا ودوره في تكوين نظرة الإنسان الشاملة للقضايا الوجود والحياة.

وكلما كان تدريس مادة المنهجية بخاصة في العلوم الانسانية واضحاً ومحدداً ساعد ذالك الطالب على سلك السبل التي توصله إلى الحقيقة بيُسر. فالمفروض ان تكون هذه المادة وسيلة للإكتشاف شخصية الطالب، وتنمية القدرات الذاتية الموجودة لديه وقادرة على خلق روح الإبداع والتمييز لديه[13]. وليس مجرد وسيلة للحصول على الشهادة. وأن تكون قادرة على توسيع مدركاته وافاقه المعرفية وان تراعي حاجات الطالب بعد التخرج في ضوء حاجة المجتمع وسوق العمل. كما يجب ان تراعي الجانب المعرفي للطالب.

نعتقد أنه بات من الضروري تكريس الجهود والطاقات الازمة لمواجهة التحديات الجديدة التي ظهرت في تطوير كل مناهج تدريس العلوم الانسانية بحيث تستطيع مواكبة التطورات المعرفية وتوظيف تكنلوجيا المعلومات. مع تكوين حلقة وصل بين النظرية والتطبيق القائم على التفاعل الايجابي للمجتمع الراهنة وتراعي سوق العمل التي أصبحت فيه المهن أكثر حداثة وإرتباطا بالتكنلوجيات واللغات الأجنبية للارتقاء بالتعليم. ونظن أن ذالك سوف لن يتحقق إلا بتبني معايير جادة ياتي في مقدمتها تدريس مادة المنهجية بكيفية تتلائم أو تتطابق مع المتطلبات الجديدة لحاجات الفرد والمجتمع.

وعليه يجب أن تكون مادة المنهجية المُدرسة على مستوى كليات العلوم الانسانية بالجامعات اليوم ناطقة تُحرك الطلبة وحركية تُدربهم وتُوجههم نحو نشاطات تنمي مهارات التفكير والإستدلال العلمي لديهم وتثير دافعيتهم للتعلم وتحفزهم على فهم مجتمعاتهم والمساهمة في حل مشاكلها. فكيف هو حال تدريس هذه المادة الإستراتجية بالجامعة الجزائرية اليوم..؟

3- تدريس المنهجية بالجامعة الجزائرية... الطرائق والمعوقات

لا يختلف إثنان على فكرة أنه كلما كان تدريس مادة المنهجية فعال كلما ساعد ذالك الطالب في فهمه للأبعاد الابستمولوجية للمعرفة، وتدرُبه على صياغة المضامين العلمية وإتقانه تقنياتها وتخطيطها وتنظيمها في حالة إنتاج المعرفة أو استثمارها.

وبحكم أهمية هذه المادة في العملية التكوينية إرتاينا كشف النقاب فيما سيأتي على طرائق تدريس هذه المادة بالجامعة الجزائرية مع الوقوف على أهم المشاكل التي

تتسبب في إرباك العملية التعليمية وإضعاف فعاليتها. كما سنتابع بأعين تحليلية مُتأملة ما ينقص الطالب وما يحتاجه من توظيف تقنيات المنهجية في تصميم كتابة بحوثه الأكاديمية،كمهارات معرفية وإكسابه خبرة متخصصة في الجانب التقني للمنهج العلمي.

- **فوضى تلقين الدروس وتكرار للمحتوى**

يتلقى حاليا طلبة العلوم الانسانية بجامعة الجزائرية (كلية العلوم الانسانية بجامعة وهران كمثال) مقياس المنهجية في شكل دروس نظرية أو أعمال توجيهية أو تطبيقية أو نشاط عبارة عن عمل ميداني أو تدريب أو مشروع شخصي، وتستغرق هذه المادة (تسمى بالوحدة في نظام لـ. م. د) نحو 45 ساعة للسداسيين خلال كل طور تخصص للتدريس والتقييم [14] . ويعطى للطالب نقطة عن كل هذه الأنشطة، يتم إحتساب المعدل في هذه الوحدة إنطلاقا من معدلات المجزوءات. ويعد ناجحا في الوحدة كل طالب حصل على 20 / 10 فما فوق، وله الحق في إمتحان إستدراكي إذا لم تقل نقطته على 05. 3.

- في أول سنة من إلتحاقهم بمقاعد الكلية يتلقى الطلبة العلوم الإنسانية مادة المنهجية في شكل دروس نظرية فقط بمعدل ساعة والنصف أسبوعيا. تتضمن الدروس خلال سداسيين المحاور التالية:
  - المعرفة وأنواعها
  - شروط التفكير العلمي
  - المقارنة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية
  - الإبستمولوجيا وتطور العلوم
  - المدارس الإجتماعية الكبرى (الماركسية، الإمبريقية، البنيوية والوظيفية)
  - مناهج في العلوم الإنسانية والإجتماعية (المنهج التجريبي، الوصفي، التاريخي والمقارن بالإضافة الى المناهج الكمية والكيفية).

- يتولى في السنة الثانية (أي خلال السداسيين الثالث والرابع) فريق اخر من الأساتذة مهمة تدريس المنهجية للطلبة. خلال هذه السنة تُقدم المادة في شكل دروس نظرية كذالك. دون حصص تطبيقة مُدعمة. نفس المحاور تقريبا يتلقاها الطالب والتي تدور حول:
  - المعرفة والعلم
  - البحث العلمي وخصوصياته
  - مراحل وأهداف البحث العلمي
  - البحث العلمي في العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية

- ويخصص السداسي الثاني لتعريف الطالب أهم تقنيات البحث المستعملة في مجال العلوم الإنسانية من ملاحظة، مقابلة، إستمارة وتحليل المحتوى.

الغريب في الأمر أن الطالب لحد هاتين السنتين المُقتطعتين (أربع سداسيات) من عمر مشواره الجامعي (ينتهي بالنسبة لاغلبية الطلبة عند حدود السداسي السادس) يبقى عاجزا على إختيار موضوع البحث ولم يتعرف بعد على كيفية صياغة إشكالية البحث في العلوم الانسانية. ولا يعرف حتى كيف يقوم ببناء وثيقة الاسئلة (في شكل مقابلة او إستمارة). كما يبقى جاهلا لمبادئ تحليل المحتوى (المعروف أنه من أهم المناهج المعتمد عليها في تخصصي علوم الإعلام والإتصال وعلم التاريخ).

نعتقد أن العامل الجوهري الذي يكمن وراء الإتباك الحاصل بخصوص تدريس مادة المنهجية هو الحرية الكبيرة- نستطيع وصفها بالفوضى- التي باتت تتمتع بها المؤسسات الجامعية في تحديد مجالات التكوين والحجم الساعي له. حيث لم يتم لحد الان ضمان أي تجانس لعروض التكوين بجميع كليات العلوم الإنسانية بسائرالجامعات الجزائرية والمفترض أنه دور اللجان جهوية أو وطنية المكلفة من قبل الوزارة الوصية بتقييم ومتابعة مجالات التكوين[15].

فالتشويش الذي يتعرض له ذهن الطالب كان سيتم تداركه لو تم الإعتماد على حصص التطبيقية إلى جانب الدروس النظرية التي يتلقاها مثلا. وفي هذا الشأن يعترف أستاذ المنهجية بكلية العلوم الإنسانية بجامعة وهران بالقول". من غير المعقول أن يستوعب طالب السنة الأولى بسهولة المادة النظرية المقدمة اليه دون تدريبه عليها تطبيقيا..!

كما لا يمكن أن نتجاهل أيضا إكراهات الإكتظاظ المسجلة والتي تكون عادة أهم معوقات إستيعاب وفهم الطالب للمادة المقدمة إليه (تعدى عدد الطلبة السنة الاولى حدود 400 طالب).

من بين المؤشرات الدالة على عدم نجاعة تدريس مادة المنهجية – حسب إستطلاع أجريناه خلال السداسي الأول من الموسم الجامعي عام 2014 نذكر أنه تعدت نسبة الراسبين في هذه المادة (يسمح نظام لـ م د للطلبة الإنتقال إلى السنة الموالية حتى في حالة رسوبهم في أحد المقاييس). حدود 80 بالمائة بالنسية لطلبة السنة الثانية تخصص علوم الإعلام والإتصال مثلا، في حين ناهزت نسبة الطلبة السنة الأولى جذع مشارك الذين لم يتحصلو على المعدل في هذه المادة الـ76 بالمائة. وهنا يجدر طرح مسألة تقويم الطلبة التي تبقى واحدة من أهم المشاكل التي يتجدد حولها الصراع[16] في كل مرة بين الأساتذة الذين يرون أن تهاون واللامبالاة الطلبة أحد أهم أسبابها وبين الطلبة الذين يعتقدون أن ضعف روح المسؤولية لدى بعض الأساتذة وراء تفاقمها.

▪ تُقدم مادة المنهجية لطلبة السنة الثالثة (خلال السداسيين الخامس والسادس) على شكل تربص يُفترض أنه يجرى على مستوى مؤسسات وقطاعات مختلفة – حسب إختيارهم (نشير أن الإدارة لا تتدخل في هذا الشأن وتمنح للطالب حرية التصرف والإختيار). يُجبر الطالب في هذه السنة على إنجاز تربصه الميداني وكتابة تقرير بحثه والذي يحُتسب في النهاية على شكل مذكرة تخرج.

على المستوى الشكلي، يرمي هذا المقياس في هذه السنة بالذات إلى توجيه الطالب نحو:

- إكتساب كفاءات المشاركة والاندماج في مجموعة العمل (دينامية المجموعات).
- إستيعاب معلومات وفهم أحسن من أجل تمريرها بشكل أفضل (الفهم وإفهام الغير) من خلال التمكن من العناصر التالية
- تلخيص وتركيب الوثائق وأخذ النقط ومحاضر الاجتماعات وتقرير التدريب.
- جمع المعلومات انطلاقا من زيارة ميدانية.
- تصميم بطاقات للمطالعة وأخرى تقنية ووثائق كتابية مُتصفة بالجودة.
- استعمال التنقيط وتسلسل النص (مقدمة، فتصميم مفصل، ففقرات فخاتمة).
- التدريب على استعمال تصميم منطقي.

يبقى المُلاحظ على أرض الواقع أن الطلبة يصلون إلى هذه السنة وهم عاجزون عن إستيعاب مواضيع بحوثهم من كل أبعادها والإحاطة بكل ملابساتها بسبب عدم إتقانهم لتقنية القراءة للمصادر والمراجع المُجمعة وجمع ما أمكن من المعلومات والمعطيات تمهيدا لتخطيطها وتنظيمها وتصنيفها ثم تخزينها كمعرفة مجمعة ومقتبسة. وذلك تمهيدا لتوظيفها في الخطوة الموالية المتعلقة ببناء هيكل الموضوع بعد أن يجري عليها كل الفحوصات المنطقية من إستقراء وإستدلال وإستنباط ومقارنة، لتصبح معرفة علمية منتجة.

يُعد أيضا جهل الطلبة للبعد البيبليوغرافي للمنهجية وما يتضمنه من الإستفادة من المصادر والمراجع، وكيفية الحصول عليها من المكتبات الجامعية وغيرها من بين أبرز مشاكل التكوين. بدليل جهل الطالب الباحث لمصادر ومراجع بحثه وعدم تحكمه في طريقة استعمالها (الكتب، القواميس، والدوريات ودوائر المعارف مطبوعات محاضرات وغيرها).

هؤلاء الطلبة – حسب ما كشفته دراسة استطلاعية قمنا بها خلال الموسمين الجامعيين 2012-2013 و2013-2014 لا يحسنون أيضا كيفية إستعمال المكتبة الإلكترونية والإستفادة من المعلومات التي توفرها الأنترنت. وفي هذا الصدد يقول أستاذ المنهجية بقسم علم الاجتماع بجامعة الجزائر". .إن لم يكن الطالب الباحث مؤهلاً بالفطرة للبحث فإن دراسته للمناهج، ومعرفته تقنيات البحث لا تجدي نفعاً".

وبناءا على ذالك نعترف أن تدريس المنهجية طيلة ست سداسيات كاملة حال دون المساهمة في تنمية التفكير الإبداعي لديهم ولم ينمي أيضا صفة الإعتماد على النفس.

من جانب اخر يجب الإعتراف أيضا أن إفتقار بعض الأساتذة إلى منهجية حال دون إكسابها لجموع الطلبة. وتزداد حدة الفقر المنهجي لدى الأساتذة الجدد والذين "قد يخطئون في التعامل مع الموضوعات التي عليهم أن يعالجوها، حيث يهمشون ما هو أساسي، ويهتمون بما هو مبتذل، ويضيعون وقتهم في دحض أطروحات مبعدة أو خارجة عن الموضوع، ويركزون على مسلمات متداولة لكنها مصطنعة." [17]

▪ يختلف شكل تلقي طلبة طور الماستير لمادة المنهجية بسبب إختلاف طبيعة المشاريع التي ينتمون إليها. فالبعض من المشاريع الماستر يلقن فيها هذه المادة في شكل دروس نظرية واعمال تطبيقة حال تخصص سيميولوجيا الاتصال في حين تكتفي بعض المشاريع بتلقينه في شكل أعمال موجهة فقط. وبخصوص محتوى البرامج في هذا الطور فهي لا يختلف كثيرا عن تلك التي قدمت في الأطوار السابقة والتي تدور محاورها الاساسية حول :

- المنهج والمناهج المفهوم والتصنيف
- شروط البحث العلمي وخطواته
- معايير تقييم المنهج لطرق البحث (النظرية والنموذج)
- المدارس المنهجية الكبرى (المدرسة النقدية –فرانكفورت-، مدرسة شيكاغو...).

يمكن القول أن تكرارالموجود في الدروس التي يتلقاها الطلبة هذا الطور (ماستير) والذي رافقه عدم تنسيق كامل بين المادة المقدمة نظريا وماهو موجود على أرض الواقع أسفر عن جملة من الإشكالات نذكر أهمها :

- لا تزال طريقة تدريس المنهجية المتبعة تقليدية (دروس نظرية) لا تتوافق مع التطورات التي حدثت في تقنيات التدريس الحديث رغم إعتماد نظام (لـ م د) الجديد.
- لاتوجد علاقة بين مضمون التكوين المتمثل في برامج المعمول بها حاليا وبين الممارسة الفعلية له في الميدان.
- تعد قلة كفائة بعض الأساتذة واحدة من أسباب ضعف التكوين بالإضافة إلى نقص الوسائل العلمية والتدريبات الميدانية.

ساعدت مجمل هذه العوامل في تفاقم مشكل إختيار الطلبة لبحوثهم فماذا كانت نتيجة هذه الوضعية..؟

4 - مذكرات تخرج طلبة العلوم الانسانية.. تكرار وهشاشة. .

تعدّ الفائدة المتوخاة من دراسة أي موضوع في العلوم الانسانية الركيزة الأساسية، التي تمد الباحث بالديناميكية والطاقة الضروريتين لأي بحث. ويمكن إيقاظ

هذه الفائدة بمختلف مصادر الإلهام كالتجارب المعيشة، رغبة الباحث في أن يكون بحثه مفيدا، ملاحظة المحيط، تبادل الأفكار والبحوث السابقة. كل هذه العناصر يمكنها أن تجعل الباحث متحمسا لمشروعه العلمي. إلا أن الحماس لوحده لا يكفي لإختيار الموضوع الذي يجب أن يخضع إلى مدى إمكانية إنجازه على أرض الواقع. لذلك يجب أخذ الوقت إضافة إلى توفير المعلومات الضرورية لبناء الموضوع من مصادر موثوقة. زيادة على الدراية الكافية بمدى تعقد موضوع الدراسة. حسب "أنجرس" Angers [18] يتم اختيار الموضوع انطلاقا من فوائده أولا وعلى أساس إمكانية إنجازه ثانيا وذلك حسب الشروط والصعوبات المحددة.

المتأمل لآلاف الرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا في مختلف الجامعات يلاحظ فيها بوضوح التكرار والتشابه واجترار التراث جمعا وتصنيفا ثم إعادة إنتاج. وهي تقدم على أنها بحوث علمية، ومعظمها لا يحتوي على إشكالية يعالجها أو سؤال يجيب عنه .فضلا عن الهوة الموجودة بين موضوعاتها وبين الظواهر الاجتماعية التي يعيشها المجتمع الجزائري اليوم. فهي في الغالب تعالج مسائل الماضي أما نتائجها فهي في معظمها غير تحليلية. فلا توجد خطة بحثية في الجامعات الجزائرية يتم من خلالها توجيه البحوث وتكاملها وذلك لعدم وجود تعاون بين الجامعات الوطنية والأجنبية بشكل كاف، وكذا غياب إستراتيجية واضحة المعالم للبحث العلمي.

أكدت الدراسة التحليلية التي أجريناها خلال الموسم الجامعي الحالي2013-2014 [19] لمذكرات التخرج أن طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية بجامعة وهران يواجهون صعوبة كبيرة في إنجاز بحوثهم العلمية. هذه الصعوبة ترجمها سوء إختيارهم للمواضيع البحثية وعكتسها هشاشة مضمون البحوث. فبعد تمعن في قائمة البحوث وجدنا أنفسنا مضطرين للإجابة على سؤالين إثنين هما : السؤال الأول : ماذا يحاول الطلبة أن يثبتوا من خلال بحوثهم ؟ ما الإشكالية التي يتصدون لها، والى أين يريدنها أن تصل؟ والسؤال الثاني هو: ما الجديد الذي أتت به هذه بحوث ؟

لم ترقى جل الإشكالات التي تضمنتها مذكرات التخرج إلى مستوى الطرح المعرفي الجاد. فهي تتعامل مع الظواهر الإنسانية كمعطى إجتماعي وليس كمحاولة لإعادة فهم وبناء الواقع ضمن تصور منطقى يتميز بصبغة الفهم والتحليل والتفسير والتنبؤ التي تميز دارس العلوم الانسانية والاجتماعية حيث غابت الملاحظة المتخصصة التي عادة ما يستخدم فيها الباحث خياله. وعن هذه الوضعية عبَر أستاذ المنهجية بجامعة وهران بالقول" لا يملك هؤلاء الطلبة من مهارات التفكير العليا والكفاءات العلمية ما يؤهلهم، ليس فقط لسوق العمل، إنما للانخراط في الحياة الإجتماعية أيضا".

غابت المداخل النظرية بما تحمله هذه الكلمة من خصوصية منهجية بقدر ما إستخدمت أطر نظرية مفصولة عن النتائج الميدانية يتم فيها التركيز على مجرد سرد لكم معرفي هائل ومشتت لنظرية او مجموعة من النظريات بالاعتماد على مراجع متفرقة ومختلفة من حيث التوجه ودقة المعلومات والتحليلات دون أي نقد أو تحليل. إضافة الى هيمنة الفكر الوظيفي على جل الأبحاث.

المنهج الأكثر استحواذا وإنتشارا في هذه المذكرات هو المنهج الوصفي – التحليلي على إختلاف البحوث وخصوصيتها وأن الإعتماد عليه عكس سوء توظيفه. وتمظهر ذالك في :

- عدم التبيين كيفية الاستفادة من هذا المنهج وكيفية توظيفه في البحث.
- التركيز على تقنية الاستمارة كاداة اساسية لا يمكن الاستغناء عنها والتي يبدو انه وبدوتها لا يستقيم البحث ولا تكون له مصداقية علمية (حال بحوث قسم علوم الاعلام والاتصال بوهران).
- الاعتماد على مجرد الوصف الظاهري للمعلومات الكمية المتحصل عليها من الإستمارة –عادة- دون اللجوء إلى التأويل والتفسير الذي يرتبط بالمنحى النظري المتبع في بداية البحث. وكان النتائج الميدانية مستقلة بذاتها عن اطار البحث.
- الهوة بين الأطر النظرية والنتائج الميدانية.
- جل المذكرات بقسم علوم الاعلام والاتصال بوهران تركز على طبيعة العلاقات العامة بالمؤسسات الإعلامية والاقتصادية والتجارية..
- تكرار كبير للمواضيع البحثية بسبب تداخل التخصصات مثلا بقسم علوم الاعلام والاتصال بوهران يوجد تخصصين متداخلين للماستر الأول يسمى دراسات في السمعي البصري والثاني يسمى مهن السمعي البصري.

على العموم نعترف بان البحوث المنجزة كانت تفتقد للهدف وللطبيعة وللإشكالية، وهذا هو رمز للسلبية والتسليم. لأن الدراسات كانت مطلقة: لا تحدد هدفاً ولا تطرح موقفاً ولا تعارض وجهة نظر معروفة، ولا تتبنى زاوية رؤية أو ناحية تخصص.

ما توصلنا إليه من ملاحظات يعكس واقعا بحثيا يتطلب منا إعادة النظر في البحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية بالجامعة الجزائرية وهو يعكس كذالك نوعا من الممارسة البحثية لأنه وكما يرى بورديوBOURDIEU [20] . .. على الباحث الاجتماعي أن يهيئ معرفة ميدانه مجزئة ومتناسقة حول أهم المعطيات الثقافية والاجتماعية التي يفرزها واقعها الاجتماعي. ومن ثم تحديد أهم الاجراءات الميدانية التي تضمن تجاوز جملة العقبات الابستملوجية لتحقيق النجاح الفكري[21]. فالمفروض أن يقدم البحث العلمي إضافة نوعية في مجاله فيكون جديدا أو تجديدا. لكن في الواقع لم تفلح البحوث

العلمية بشكل كبير في تقديم الجديد ولا في إعادة طرح التراث العلمي الذي لا يقدم بالشكل الذي يليق به ولا بالأمانة التي تقتضيها صفة العلمية.

الخاتمـة

تبقى دراستنا الاستطلاعية المقدمة مجرد محاولة متواضعة جاءت لتسلط الضوء على ظروف تدريس مادة المنهجية في العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية كونها مادة غاية في الأهمية، لما تساعد من فهم الطالب للأبعاد الابستمولوجية للمعرفة، وتدرُبه على صياغة المضامين العلمية وإتقانه تقنياتها وتخطيطها وتنظيمها في حالة إنتاج المعرفة أو استثمارها.

تميز تطبيق النظام الجديد في مجال العلوم الانسانية بالجامعة الجزائرية بالفوضى والإرتجالية الواضحتين. وتكمن اهم معالم فشل هذا النظام حسب دراستنا الاستطلاعية الى افتقاره لرؤية الشاملة والمتكاملة لمتطلبات العملية التكوينية كما يستند إلى طريقة النسخ من برامج النظام الكلاسيكي دون دراسة ولا تمحيص. فكثيرا ما نجد مقاييس في تخصص العلوم الإنسانية مكررة بمسميات مختلفة، والكثير من المقاييس الأساسية والضرورية لعملية التكوين في هذا التخصص لا نجد لها أثرا في البرنامج.

إذن لم تساهم طرائق تدريس مادة المنهجية المعتمدة في تخصصات العلوم الإنسانية بالجامعة الجزائرية في تحريك الطلبة وتدريبهم وتُوجيههم نحو نشاطات تنمي مهارات التفكير والإستدلال العلمي لديهم. فالواضح أن الأساليب المعتمدة قد فشلت في إثارة دافعيتهم للتعلم وتحفيزهم على فهم مجتمعاتهم والمساهمة في حل مشاكلها.

السائد ان غالبية طلبة العلوم الانسانية بالجامعة الجزائرية لايتوصلون الى الاستحقاق المتوافق مع جهدهم. فهم لم يتمكنو من ايصال المعلومات ومن استرجاع الشروحات والتفسيرات بدقة وكفاية. وفي هذه الحالة سوف لن تتحقق "قاعدة اقل جهد لاكثر مردود واكبر جهد لاكبر استحقاق" وذالك الا بالتمكن من القواعد والمناهج العلمية المركزة والتقنية السهلة لكل عمل وانتاج.

لم تخدم الموضوعات البحثية التي تطرحها الجامعات الجزائرية في تخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية، خطط التنمية في المجتمع، لكونها غير مرتبطة بمشكلاته.

ما نامل فيه ان تنفتح الجامعة على محيطها السوسيواقتصادي والثقافي من خلال الربط بين حاجات الطالب ومتطلبات سوق الشغل وبين المناهج والبرامج الموضوعة للتدريس الجامعي. ويتطلب الاهتمام ببناء القدرات والمهارات التي يحتاجها طالب اليوم. ولعل من أهم القدرات المرتبطة بتحسين النوعية، بناء قدرات التحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتطبيق، وتدريب الطالب على توظيف المعلومات

والمعارف التي يتلقاها في نظام عقلي ومنطقي متناسق مرتبط ببعضه، ويمزج العلوم المختلفة بعضها ببعض. يجب أن يهتم التعليم بالجامعة بإنتاج المعرفة وليس باستهلاكها والمعلوم ان انتاج المعرفة هذا يتطلب الاعتماد والاستعانة بمنتهج وتقنيات البحث للوصول الى ذالك.

نأمل كذالك وضع استراتجية جديدة لتنظيم التدريبات الميدانية لمساهمته الفعالة في التطبيق العلمي للحقائق والمعلومات والمهارات النظرية. ويعتبر الاداة التقويمية لها وبالتالي فهو يعتبر حلقة الوصل بين ما يتم تعليمه في الجامعة بالممارسة الميدانية.

ونقول في الختام أن طرق تدريس المنهجية هي حد أدنى من كتاب مفتوح النهاية يسمح بإثرائه على الدوام.

الهوامش والإحالات:

[1] اختلاف كبير يطبع خارطة العلوم الانسانية بالجامعات الجزائرية. فمثلا تضم كلية العلوم الانسانية بجامعة وهران (عاصمة الغرب الجزائري) ثلاث تخصصات فقط (علوم الاعلام والاتصال، علم المكتبات وعلم التاريخ). في حين تضم نفس الكلية بجامعة الجزائرالعاصمة خمسة اقسام هي قسم علم المكتبات والتوثيق، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، واقسام علم الاجتماع التاريخ والفلسفة. اما جامعة عنابة (اقصى الشرق الجزائري) فكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بها تتالف من 13 تخصصا يشتمل على اقسام اللغات (فرنسية، انجليزية، ايطالية والترجمة)، وقسم التربية البدنية والرياضية، وقسما الاقتصاد والمكتبات إضافة الى قسم الاتصال.

[2]Guerid D ; (2001), Societé Algerienne et sciences humaines, in mouvement social et modernité, (sous la direct de Djerbel et Bengerna), Alger , ed Naqd-sarp.

- Guerid D ;(1998),L'université Aujourd'hui, Oran , Edition CRASC.

-Taleb Ibrahimi K ; (1997), Faut-il fermer l'Université,Oran,_ Insaniyat , Edition CRASC.

3 يمثل نظام لـ م د -L M D هيكلا تعليميا مستوحى مما هو سار في الدول الأنجلو-سكسونية. وأخذ مكانته في الجزائر تدريجيا ابتداء من السنة الجامعية 2005 – 2004. ويعتمد هذا النظام في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل منها بشهادة جامعية وهي :ليسانس: شهادة الباكالوريا + ثلاث سنوات. ماستر: شهادة الباكالوريا + خمس تدوم سنوات. دكتوراه: شهادة ماستر + ثلاث سنوات. وتم تطبيق هذا النظام في مجال العلوم الانسانية على مستوى الجامعات الجزائرية

[4] يستجيب نظام لـ م د L M D لضروريات عولمة المعارف برفع مستوى التعليم العالي. ويرمي هذا النظام الى تحقيق اهم الاهداف التالية: تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطلاب ـ تحسين النوعية البيداغوجية، الاعلام والتوجيه ومرافقة الطالب- تطوير التمهين في الدراسات العليا- تفضيل تعلم القدرات العرضية (التمكن من اللغات، الاعلام الالي والانترنت)- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي).

[5] عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، 2008، نظام لـ م د ليسانس، ماستير، دكتوراه، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

[6] POPPER K ; 1987, Toute vie est résolution de problèmes, trad. C. Duverney, 2 tomes, Actes Sud, Arles.

[7] Dewey J ; 2010 , Le public et ses problèmes, Trad Joëlle Zask,Paris ,Gallimard, coll. "Folio Essais.

[8] Gibbs, G., Jenkins, A. (1998). Le défi des grands groupes. In Leclercq, D. (dir.). Pour une pédagogie universitaire de qualité. Mardaga éditeur, Hayen, p.137-159.

[9] حمد نصر عارف، 2002، ابستمولوجيا السياسة المقارنة- النموذج المعرفي، النظرية، المنهج، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ص 17-18.

10 سيف الدين عبد الفتاح، 1996، بناء المفاهيم : رؤية معرفية ونماذج تطبيقية، القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزء الاول، الطبعة الثانية، ص 43.

[11] سيف الدين إسماعيل،2002 النظرية السياسية من منظور حضاري إسلامي: منهجية التجديد السياسي وخبرة الواقع العربي المعاصر، القاهرة، المركز العلمي للدراسات السياسية، ص 7.

[12] أحمد فؤاد باشا، 2005، في التنوير العلمي، القاهرة، دار الفكر العربي، ص37.

[13] Angers, M ; (2000), Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Montréal, CEC, p 9.

[14]نشير هنا أن معدل تدريس مادة المنهجية المقدم يبقى رسميا أي على مستوى الوثائق الادارية. أما في الواقع فان مدة تدريس هذه المادة (والحال مشابه بالنسبة لباقي المواد الاخرى) لا يتجاوز حدود 30 ساعة خلال السداسين وسبب ذالك يعود الى جملة من الاسباب اهمها: تاخر انطلاق الموسم الدراسي(يكون بنحو الشهر أو أكثر دائما)، مشكل الغيابات المتكررة للأساتذة (بسبب العطل العلمية والتربصات قصيرة المدى)، وأيضا كثرة العطل الرسمية والحديث عن المناسبات والأعياد الدينية والوطنية والدولية.

[15] يعتبر التحديد الدقيق للمضامين من إختصاص الهيئات البيداغوجية التابعة للجامعات وخصوصا المسؤولين عن المسالك خلال تقديمها للإعتماد للوزارة المعنية.

[16] الصراع هنا هو في شكل طعون يكتبها الطلبة وتقارير يحررها الاساتذة

[17] GRATELOUP L-L, (1986) , Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie en terminal, Paris, Classiques Hachette, (coll. N°10), p23.

[18] Angers, M ; (2000), Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Montréal, CEC, p 14.

[19] قمنا بتحليل نحو 90 مذكرة تخرج لطلبة الماستير يتخصص علوم الاعلام والاتصال.

[20] BOURDIEU P , PASSERON J-C et CHAMBOREDON J-C. , 1968, Le Métier de sociologue, Paris, Mouton-Bordas ,p105.

[21]دوركايم ايميل، (1961)، قواعد المنهج في علم الاجتماع،ترجمة : محمود قاسم، القاهرة، دار النهضة المصرية، ص. 4

قائمة المصادر والمراجع

أولا الكتب باللغة العربية

-أحمد فؤاد باشا، **في التنوير العلمي**، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005.

-بوعبد الله، لحسن وآخرون، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة : دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.

-سعيد يوسف البستاني، **منهجية البحث العلمي**، مؤسسة نوفل، الطبعة الاولى، مجلد 1، 1989 .

- دليو، فضيل وآخرون، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، قسنطينة: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية،2006.

-دوركايم ايميل، **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، القاهرة، دار النهضة المصرية، 1961.

-سيف الدين إسماعيل، **النظرية السياسية من منظور حضاري إسلامي: منهجية التجديد السياسي وخبرة الواقع العربي المعاصر**، القاهرة، المركز العلمي للدراسات السياسية، 2002.

- سيف الدين عبد الفتاح، **بناء المفاهيم : رؤية معرفية ونماذج تطبيقية**، القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزء الاول، الطبعة الثانية، 1996.

- عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، **نظام لـ م د ليسانس، ماستير، دكتوراه**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

- غياث، بوفلجة، **الانعكاسات النفسية لطرق التدريس: قراءات في طرائق التدريس**، باتنة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي،1994.

-محمد نصر عارف، **ابستمولوجيا السياسة المقارنة- النموذج المعرفي، النظرية، المنهج**، الجزائر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2002.

ثانيا الكتب باللغة الفرنسية

-ANGERS, Maurice ; **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**, Montréal, CEC, 2000.

- BOURDIEU Pierre , PASSERON J-C et CHAMBOREDON J-C , Le **Métier de sociologue**, Paris, Mouton-Bordas , 1968.

- DEWEY John *;* **Le public et ses problèmes**, *Trad Joëlle Zask,Paris ,Gallimard, coll. "Folio Essais, 2010.*

- GIBBS, G. Jenkins, A.. , **Le défi des grands groupes. In Leclercq**, D. (dir.). Pour une pédagogie universitaire de qualité. Mardaga éditeur, Hayen, 1998.

-GUERD Djamel ; **Societé Algerienne et sciences humaines**, in mouvement social et modernité, (sous la direct de Djerbel et Bengerna), Alger , ed Naqd-sarp, 2001.

- GUERID Djamel ; **L'université Aujourd'hui**, Oran , Edition CRASC, 1998.

-GRATELOUP Léon-Louis, **Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie en terminal**, Paris, Classiques Hachette, (coll. N°10),1986.

- TALEB IBRAHIMI Khaoula ; **Faut-il ferme l'Université**,Oran, *Insaniyat, 1997.*

*-POPPER Karl ; **Toute vie est résolution de problèmes**, trad. C. Duverney, 2 tomes, Actes Sud, Arles, 1987.*