مجلة آفاق علم الاجتماع المجلد 14 العدد 1 جوان 2024 ص ص 59- 73
ر ت م د: 1112-8259 ر ت م د إ: 2600-6855

التكوين الجامعي: هل هو مفارقة لبناء المهارات البيداغوجية للأستاذ أم تحوير لاستراتيجياته الفردانية أثناء ممارساته في الجامعة الجزائرية؟

Higher education: Is it a paradox to build the professor's pedagogical skills during his internship at the Algerian university, or a modification of his individual strategies?

ط.د. سعاد أدري* د.جيلاني كوبيبي معاشو
جامعة جيلالي اليابس بسيدي بلعباس -الجزائر- جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر -الجزائر-
مخبر الدراسات والبحوث الاجتماعية في الجزائر
souad.adri@gmail.com m.djilanikobibi@univ-mascara.dz

تاريخ الإرسال: 2023/08/05 تاريخ القبول: 2024/04/10 تاريخ النشر:2024/06/30

الملخص:

تتجه الملاحظات الميدانية لنوعية التفاعل الموجودة بين الأستاذ الجامعي وبرامج التكوين إلى طرح إشكالية في الممارسة من موقعه كأستاذ وكباحث وموقعه في هرم السلطة.

تمتد أهداف هذا البحث إلى الكشف عن العقلانية الممارسة من طرف الأستاذ الجامعي تجاه استراتيجياته ونوعية التقاطع بين أهدافه وبرامج التكوين في غياب المرافقة البيداغوجية والتركيز على السلم الاجتماعي والدرجات على حساب المهارات البيداغوجية والتحكم في ديداكتيك المقاييس المتمايزة.

خلصت الدراسة إلى أن برامج التكوين يحوي توجه يتضمن شيفرة في العلوم الاجتماعية من حيث نوعية المقاييس والأساتذة.

الكلمات المفتاحية: تكوين، مهارات بيداغوجية، استراتيجيات فردانية، عقلانية، الأستاذ الجامعي

Abstract:

The Field observations on the quality of the interaction between the university teacher and the training programs pose more of a problem in the practice of his position as a professor and researcher and his position in the hierarchy of power.

The objectives of this research extend to revealing the quality of the intersection between their goals and training programs without pedagogical support and focus on the social ladder and school grades at the expense of pedagogical skills and the control of didactics of differentiated standards.

The study concluded that the training programs include an orientation that includes a social science code in relation to the quality of standards and teachers.

Keywords: composition, pedagogical skills, individualistic strategies, rationality, university professor.

* المؤلف المرسل

1- مقدمة

إذا كان تكوين الأستاذ في الأطوار التعليمية المختلفة يخضع إلى أبعاد محدودة في سياقها الشمولي أو تأخذ مساق معين من وحدات التكوين، فتكوين الأستاذ الجامعي يتمايز بوحدات كبرى ووحدات صغرى ووحدات مجهرية أشد دقة، يتخذ التكوين موقع متعدد الدلالات على مستوى النسق أو التمثلات ثم نوعية الفعل الذي هو ناتج عن استجابات متباينة الفهم والتموقع لدى الفاعلين إذا ما بحثنا عن نوعية المنبهات الاجتماعية المحركة لإستراتيجية الفاعلين المتمثلين في الأساتذة داخل النسق الجامعي.

فالملاحظ لأبعاد التكوين يستنبط حركية الأهداف الفردية للأستاذ والجماعية وتقاطعها مع مهاراته وكفاءاته التي يتجند بها أثناء تكوينه البيداغوجي وعلى ممارسة البحث العلمي ثم التدريس والحركية المعرفية من حيث الملتقيات وبرامج التكوين المتنوعة، هذا يتماثل في الصورة المروجة عن ممارسات برامج التكوين ومؤشرات استهداف التنمية في الجامعة الى حد معين، ولكن في حضور وغياب المعرفة الإجرائية التي يتصورها الأستاذ ويمتهنها تجعل التفاوت هو شرعية تمنحها توجهات التكوين وليس برامجه، وتوجهات المؤسسة كنظام، ونوعية إدراك مواقع الأستاذ على المستوى البيداغوجي، ثم على مستوى حركية التاريخ، ثم على تقرير هويته كباحث في العلم، ثم التحويرات التي يستهدفها في مراحل لاحقة من وجوده في الجامعة وضمنيات ممارسة أدوار مختلفة. فنلاحظ نوع من المسافة الاجتماعية بين الأهداف التكوينية لهذا الأستاذ وأهداف إستراتيجيته الفردانية التي لن يصرح بها إلا حينما يثبت شهادته ومركزه الاجتماعي ويقيم علاقة تصاعدية مع السلم الاجتماعي ومع مهاراته المعرفية إلى حد ما والتي تتفاوت من أستاذ الى آخر وفي مضامين التقاطع مع الانتظارات الاجتماعية، وتساؤلاته تجاه ذاتيته من حيث مهاراته البيداغوجية وتجنيد ذاتيته بالكفاءات، يظهر من حيث تتبع عملية التكوين الجامعي أن مؤشرات قياسه لازالت غامضة لدرجة أن الأستاذ حينما يتصاعد إلى درجة التكوين الدكتور إلي ليس هناك تكوين بيداغوجي أو لجنة مرافقة ومختصة لتدريبه وتأهيله لمشروع وجوده النوعي في معاني الأنتليجانسيا والتعليم الجامعي الذي يحمل خصوصية وديناميكية لا تشابه غيره من المواقع الغير متجانسة الأخرى، قبل بداية الممارسة التدريسية وأثناء الممارسة وحتى بعد اندماجه لتطوير كفاءاته بتكوين مستمر؟ التي لازالت غير مدركة لدى فئة من الفاعلين كأساتذة أو حتى الباحثين في الدكتوراه. فاتخذت الدراسة المنهج الاستقصائي باحتمالات قياس استكشافية، من حيث استخدام الملاحظة المستترة والمباشرة في مواقع زمكانية متباينة ضمن جامعات مختلفة كاستكشاف لبناء الطرح النقدي للدراسة ومعتمدة على بعض القراءات التاريخية لوضعية تكوين الأساتذة عبر مراحل تاريخية مختلفة وعلاقتها بغايات التنمية الاجتماعية وكفاءة الموارد الجامعية (موقع الأساتذة النوعي بالنسبة للتنمية)، وعليه يتم طرح الأسئلة لهذه الدراسة الاستكشافية:

- كيف نتطرق إلى جدلية التكوين بيداغوجيا وأهداف التنمية وبرامج تكوين الأستاذ مغيبة في حدود مواجهة الاعتبار المهاراتي بالاعتبار المتمركز لسلطة الفاعل داخل النسق الجامعي؟

- كيف يؤسس تكوين الأستاذ الجامعي مرحلة انتقالية لبناء توجهاته نحو: الذات، الآخر، البيداغوجيا، ديداكتيك المقاييس، المهارات، العلاقات الاجتماعية، الفئات الاجتماعية، السلم الاجتماعي؟

- كيف يتفاعل الأستاذ الجامعي مع ديداكتيك المقاييس من الأهداف البيداغوجية والإبستمولوجية إلى أهداف توجهات التكوين في العلوم الاجتماعية؟

- ماذا تتضمن المسافة الاجتماعية فيما يخص الأهداف البيداغوجية لبرامج التكوين وموقع التنمية التي تطرحها الجامعة؟

2- أهداف الدراسة

– البحث في أرشيف الجامعة والتحولات التي عايشتها في سياقات انتقالية من حيث برامج التكوين وتوزيع أدوار الفاعل ضمن النسق الجامعي.

- ترصد حفريات المعرفة في الجامعة الجزائرية ومساءلة الذاكرة المتحكم فيها أيديولوجيا وإمكانية تأسيس المفارقة الأبستمولوجية.

- محاولة تفكيك التقاطعات المتمفصلة كأهداف في برامج التكوين واستراتيجيات الأستاذ الجامعي الذي كلما انتقل إما تتصاعد استراتيجياته أو تنخفض والتساؤل هو لماذا هذا التفاوت بين الأساتذة ضمن نسق واحد في سياق تنوع الاستراتيجيات؟؛

- معرفة موقع التنمية الاجتماعية المنصوص عليها في الدساتير وسياسة التعليم العالي، ما موقعها من الوجود في مضامين تكوين الأستاذ الجامعي وهل هي مسايرة لاستراتيجيات الأستاذ وأهدافه؛

- محاولة إيجاد مفارقة لدلالات تكوين الأستاذ بيداغوجيا والتمكين على مستوى المهارات وتنمية الكفاءات بمسار مستمر، وتبيان دلالات تكوينه ضمن التنشئة المهنية على مستوى منهجي والبحث العلمي، فالمفارقة متباينة أثناء ممارسات الأستاذ للمسارح المتنوعة؛

- تفكيك بنية العلاقة الهرمية المتمثلة في ديداكتيك المقاييس ونوعية التفاعل التي يفرزها الأستاذ في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية من الفعالية البيداغوجية إلى مساءلة الذات في المسرح البيداغوجي.

3- أهمية الدراسة

تتوسط أهمية هذه الدراسة ضمن موقع يكشف عن الممارسات الغير مرئية للفاعلين داخل نسق معين، فكيف إذا كانت الممارسات تتجاوز ما يمكن النظر نحوه بالشكل العادي، فجاءت هذه الدراسة محاولة تقديم مبررات معرفية وعلمية لهذه الممارسات، من جهة أخرى بناء نموذج للملمح البيداغوجي ضمن رؤية نقدية لمكونات برامج التكوين وتوجهاته التي تجعل الأستاذ الجامعي يتساءل عن الذات العارفة والتي تقع عليها المعرفة من حيث الدور البيداغوجي وموقعه كباحث ثم تموضعه في بنية تتضمن ميكانيزمات رمزية أكثر من المادية، وإدراك مضامين التنمية الاجتماعية للتكوين وحينما يتم التقائها مع استراتيجيات الأستاذ.

4- تحديد المفاهيم

- التكوين الجامعي (L’apprentissage universitaire)

يتحدد تكوين الأساتذة مهما كان مستواهم حسب طبيعة الأهداف المحددة من طرف نظام التكوين والنظام التعليمي وما ينتج عن ذلك من تصورات تجاه مهنة التعليم (Kaci, 2002, p. 111) خاصة وانه لا توجد بيداغوجيا في التعليم الجامعي عالمية أو موحدة في سياق نموذج تربوي واحد، بل يوجد خبرات وتجارب مستوحاة من البيئة الاجتماعية والثقافية وإفرازات ما هو سياسي واقتصادي للمجتمع وحسب كل تخصص وما يتطلبه، فتطوير التكوين البيداغوجي من حيث التفكير فيه هو عدم حصره في نقل المعرفة فقط بل النظر إليها على أنها مسألة انبعاثها من البيئة

والحاجات المتميزة للفرد، من خلال دمجها وانعكاسها على الوسائل والمضامين وطرق ممارسة الفعل البيداغوجي وهياكل البنية المؤسساتية وتوجهاته(Benaissa, 2002, p. 135.136).

أما من الناحية الإجرائية لمفهوم التكوين الجامعي فهو يتجه نحو نوعية التكوين الذي يتحصل عليه الأستاذ في شقه البيداغوجي، المهني وبنية إقامته للعلاقات الاجتماعية بينه وبين الطلبة، زملائه الأساتذة ومع الإدارة وعرض ذاته في كل وضعية تتطلب تكوين محدد ضمن استراتيجياته وكيفية انتقائها في خضم واقع الجامعة الجزائرية.

- الاستراتيجيات الفردانية(Stratégies individuelles):

تعكس هذه المقاربة تصورات أقامها السوسيولوجي ريموند بودون Raymond" Boudon" المنهجية الفردانية في فهم الفعل الاجتماعي للأفراد المرتبط بفهم سياق ودواعي الفعل الباطنية والذاتية، فهي تعتبر أن الفرد يتبنى فعل عقلاني حينما ينتقل إلى مستوى الفاعل الاجتماعي، ذلك أن المحيط يؤثر في أفعاله التي تتغير بتغير إطار الفعل وكيف اختياراته، رغم أنه يقر في نظريته أن الاختيارات كلها لا تحددها البيئة دائما باعتبار أن الفرد يحافظ على هامش مناورة تسمح له باختيارات إستراتيجية(فرفار، 2020، ص174). فهذا النموذج مبني على عنصرين هما أن الظواهر الاجتماعية هي تأثير الأفعال الفردية والأسباب التي تكمن بالمعنى الذي يهدف له الفرد ذلك يظهر في العلاقات الشخصية وغير الشخصية من حيث الدوافع الملهمة للفعل بذاته، فهذه الممارسة تحمل المعرفة الواعية المحررة من طرف الفاعل والتي تعطي ملمح الهوية الفردية (Raymond, p28)، فالسياق النقدي الذي استمد منه ريموند بودون هو البراديغما لفيبيري وبعدها ميشال كروزي في توجهه لسلطة الفاعل داخل المنظمة.

كإجرائية لمفهوم الإستراتيجية الفردانية في هذا البحث المرتبط بالفاعل المتمثل في الأستاذ داخل النسق الجامعي بأن استخدام الإستراتيجيات الفردانية بشكلها المتفاوت بين الأساتذة من حيث الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية ومعاني العلاقة التربوية بين الأستاذ والطالب وتمثلاته نحو الطالب، في بناء العلاقات الاجتماعية سواء مع الزملاء أو من يشكل سلطة المكانات في الإدارة داخل الكلية حسب التخصصات، ومع النقابة وحتى المنظمات الطلابية وكيفية ممارسة أساليب معينة للتموقع أو التمركز حسب الدوافع ودلالات الفعل والأهداف القريبة والبعيدة.

- المهارات البيداغوجية(les skills pédagogique)

يقصد بالمهارات البيداغوجية في هذا البحث الاستقصائي، ان المهارات البيداغوجية هي نتاج للتكوين الذي تعرض له الأستاذ في مساره الجامعي، الملاحظ لتشكل هذه المهارات في الجامعة يطرح نوع من التمايز في المهارات البيداغوجية بين الأساتذة وباعتبار هذا الأستاذ لديه أكبر قدر من الزمن في التكوين فكيف لا يمتهن مهارات بتركيبة متنوعة على مستوى التعليم العالي؟. فالمهارات البيداغوجية تتماثل من مهارات عرض الذات في المسرح البيداغوجي (سيميولوجية الشخصية)، حركية، عقلية، انفعالية، الاتصالية واللغوية وحتى الجمالية وتصورية للحياة الاجتماعية، فهذه المهارات يمارسها الأستاذ بأداء واعي وبلا وعي منه، وباعتماده على استراتيجيات مبنية لديه في الأعمال الموجهة والمحاضرة.

- العقلانية(Rationalités):

تتضمن مقاربة بودون عقلانية الفعل الاجتماعي التي انطلق منها ماكس فيبر "Max Weber" والتي تعتبر محور البحث على مستوى الأفقي والعمودي للأستاذ الجامعي وتوجيه ممارساته واستراتيجياته، تتضمن العقلانية العلمية التي حددها ماكس فيبر معنى في سياقها الحالي لأنها تعتبر ظاهرة تاريخية ناتجة عن شروط اجتماعية وعلامات تحولية في سياق يتميز بأطر مختلفة، فتتشكل العقلانية حسب الباحث بلمختار محمد **رضا** في كتابه " Rationalités et système en Algérie" من المنهجية الفردانية والمشتركة والتي يمكن ملاحظتها وتحليلها ضمن أطر التفكير والفعل، تقع الملاحظة على ممارسة العقلانية لأن الفعل خارجي ويمكن تحليله باعتبار أنه قابل للتفكيك والتحليل منذ اللحظة التي يقدم فيها الفرد أو الجماعة معنى للفعل بذاته مع تميز هذه الأفعال المتنوعة المرتبطة بالأفراد والمحتوى المختلف والمعاني المتباينة التي يقدمونها لهم (Belmokhtar, p96)، في تاريخ العقلانية عرف الفرد أنواعا مختلفة من العقلانية التي ظهرت على الأقل في مستواها الخارجي وعبر أشكال متنوعة من التنظيم والاستراتيجيات المختلفة والتقنيات المختلفة والفاعلين المختلفين. يمكن أن تكون الحاجات المعاصرة والقيم الاجتماعية والمعرفة النقدية والثقافة والشروط الجيوستراتيجية هم أصل هذا الاختلاف، غير أن هذا لا يعني في كل الأحوال وجود حتمية خطية بين نوع العقلانية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي (Belmokhtar, p97).

5- المقاربة المستخدمة في الدراسة

تستمد الدراسة الحالية تموقعها ضمن البراديغم الفهمي لماكس فيبر ضمن فهم تنوع العقلانية لدى الفاعلين وتموقع الفاعل داخل النسق الجامعي من جهة، وكذلك تظهر مقاربة ريمون بودون والتي تعتبر مكملة لمقاربة فيبر ضمن أطر تواجد براديغم الفهم والتأويل للفعل الاجتماعي المستصاغ واستراتيجيات الفاعل التي يمارسها كأفعال متباينة وذلك حسب الدوافع والمعاني التي يعطيها الفاعل لها.

فسياق العقلانية كممارسة اجتماعية لدى الأستاذ الجامعي ترتبط بتنوع في الإستراتيجية الفردانية ونوع العقلانية وكيفية إصدارها عبر الفعل أثناء التموضع في الجامعة، هنا تتداعى نوعية الأفعال ضمن مراكز مختلفة ومتفاوتة بين الأساتذة.

5-1- التنمية وبرامج تكوين الأستاذ في الجامعة

يتأسس نظام التكوين في المجتمعات التي تسير في طريق النمو على أبعاد عملية التنمية، فنظام التعليم عامل لبناء تصورات التنمية للأفراد وربطها بالأهداف الاجتماعية، إضافة إلى إعداد قادة التحول في مختلف مستويات النسق الاجتماعي بأبعاده السياسية والاقتصادية، فالدول المتقدمة استطاعت أن تجعل نظم التعليم أداة لتدعيم تنميتها ونهضتها، كذلك تنص أحد تقارير التنمية في العالم والصادرة عن البنك الدولي، بأن الارتقاء بقدرات العمل ميزة من مميزات التنمية(زايد، 1986، ص 91،92) ويلاحظ نفس التقرير أن الجمع بين التدريب الأكاديمي والتدريب المهني لقوة ممارسة العمل او المهنة مسألة حاسمة في التصنيع وهذا يتجلى في المجتمعات النامية هناك انشقاق في نظم التكوين فلا تجاري المهارات التي يوفرها نظام التكوين والمهارات التي تتطلبها الصناعة(زايد، 1986، ص93)، وهذا ما نصته الإصلاحات الجامعية من بعد التأسيس للجامعة الجزائرية في السبعينات وربط حاجات الفرد المتمايزة بمشاريع التنمية وأهدافها والحقول التي

يمكن أن تبني فيها، غير أن إشكالية البرامج التكوينية في الجامعة لم تتمكن لحد الساعة من إضفاء الموضوعية المعرفية لتكوين الأستاذ على المستوى المتوسط والبعيد.

جاء في عملية إصلاح التعليم العالي من حيث البرامج، الأهداف، وطرق وأساليب تكوين الأساتذة والإطارات الجامعية ومناهج البحث العلمي، من بين وحدات الإصلاح المذكورة فيما يلي بخصوص الأستاذ الجامعي والهيئة المسيرة للكليات والإدارات:

- تكوين الإطارات (الكوادر) التي تحتاج إليهم البلاد في التنمية الاجتماعية والاقتصادية؛
- العمل على تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل ما يمكن من الكلفة(تركي، 1990، ص156)؛
- أن يكون الإطار المكون في الجامعة يحمل نموذج ذات مستوى حسب حاجات المجتمع وقدرته على حل المشاكل داخل الجامعة؛
- أن يكون متشبعا بالشخصية الجزائرية والواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلد؛
- أن يضمن له تكوينه العلمي مستوى يمكنه من ديناميكية مستمرة لتطوير معارفه الجامعية، ويؤهله تكوينه لمجابهة المشاكل النوعية بالوعي؛
- أن يكون ملتزما بتوجه المجتمع في بناء الاشتراكية، ويكون من ذوي الاختصاص التقني(تركي، 1990، ص 157).

من هذه المعطيات تبتدئ التساؤلات حول عنصر تكوين أكبر عدد من الإطارات بتكلفة قليلة، يعني هذا دلالة أن المقاربة الإصلاحية كمية وترتبط بلغة أرقام لا بلغة تنمية اجتماعية تتطلب حاجات فردية واجتماعية، سيكولوجية ومادية لهذه الإطارات، إضافة على ذلك إذا المقاربة كمية وتلقينيه كيف سيكون هناك تكوين نوعي وأطر التكوين في بنيتها تتطلب عناصر زمانية ومكانية ومادية ومعنوية فعالة؟ فالاعتراف التنموي لتوجه البرامج التكوينية صريح في ضمنياته نحو الاشتراكية ولكن هذا في نظام التكوين الكلاسيكي ماذا عن نظام التكوين أ ل م د؟ هل انتقال نظام التكوين في الجامعة الجزائرية أدى إلى انتقال النظام الاقتصادي إلى الرأسمالية؟ وإذا ارتبط بهذه الانتقالية، كيف هو نموذج التكوين الذي آلت إليه الجامعة الجزائرية في التدرج وما بعد التدرج؟ وما علاقة التنمية الرأسمالية وبرامج تكوين الأستاذ في العلوم الإنسانية والاجتماعية؟

فالإشكالية المطروحة هي في بنية برامج التكوين الجامعي للأستاذ ما بعد التدرج لاسيما أن اجتياز مسابقة الماجيستر في النظام الكلاسيكي تؤهله مباشرة إلى التكوين في الدكتوراه، ماذا أحدثت اختلاف تكوين الأستاذ على مستوى النظامين؟ من حيث المهارات والمستوى المعرفي والبحثي له؟ والتنمية الاجتماعية المتضمنة في برامج التكوين الجامعي، ولكن هل هذه التنمية موجودة على مستوى برامج تكوين الأستاذ الجامعي؟.

2-5- بناء توجهات الأستاذ نحو مكونات الحقل الجامعي في العلوم الاجتماعية

ينسج التكوين للأستاذ الجامعي في مرحلة ما بعد التدرج أي من الماجيستر إلى انتهاء مرحلة الدكتوراه، ثم حينما يدخل مستوى ممارسة التعليم بشكل رسمي وممارساته المهنية والأدوار المختلفة تصورات قابلة للتجديد في مضامينها ولكن مرسخة على نحو بنيتها تجاه الحقل الجامعي ومكوناته المتمثلة في: البيداغوجيا والمهارات المرتبطة به، الديداكتيكية العامة وديداكتيك المقاييس الخاصة من الأعمال الموجهة إلى المحاضرة، العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الأساتذة ودلالات العلاقة التربوية بين الأستاذ والطالب وعلاقة الأستاذ مع الإدارة والسلطة داخل الكلية وخارجها ومكونات ستطرح في التحليل النقدي.فتظهر عقلانية متعددة لدى الأساتذة وبمستوى متفاوت أثناء ممارساتهم في الحقل الجامعي، ذلك ضمن أطر التكوين التي يتعرض إليها، وقد

عرفت الجامعة مراحل من حيث الإصلاحات الجامعية وتوجهات برامجها خاصة بعد الاستقلال ونوعية الأساتذة المتباينين ضمن التمثلات تجاه البيداغوجيا ودلالات الكفاءة لممارسات التعليم وهذا بمرجعية براديغم التأسيس ومعاني الذات ضمن صيرورة الوعي الوجودي، يذكر المفكر جيلالي حاج سماحة عن أزمة بنية الجامعة من حيث البرامج وتطبيقاتها في سياق نقدي ثم التخطيط لتدريب الأساتذة منذ 1977، فتكوين الأساتذة فيما بعد التدرج من حيث البرامج كمحتوى وطرق التدريس غير موجودة في هذا السياق ما هو الدعم النظري لتصميم هذه البرامج الخاصة بالأساتذة؟ خاصة فيما تحدثه عمليات الهيمنة الصادرة عن المخابر الفرنسية بنقل نموذج لا يستهان به؟ وبدون إعادة النظر والتفكير في وضعية تكوين الأساتذة وتحديد احتياجات التعليم العالي والدعم المكيف مع السياق الاجتماعي للجزائر لن تتمكن من صناعة أساتذة ومدربين قادرين على توجيه الطلبة والبحث العلمي وبنية الحقل الجامعي في غياب عناصر تنفيذية لتنمية الاقتصاد الجزائري (Hadj Smaha, 2002, p. 130).

الملاحظات الميدانية لنوعية نماذج الأساتذة في الجامعة، من حيث الممارسات في سياق العقلانية المتعددة

نموذج الأستاذ	التكوين تجاه البيداغوجيا والديداكتيك والمهارات المرتبطة به (القيم)	التكوين تجاه العلاقات الاجتماعية داخل الحقل الجامعي (موجهات الفعل)	التكوين تجاه هرم السلطة في الإدارة ونوعية الممارسات (موجهات الفعل)
النموذج المتحرر	- وجود ذاته هي صورة للطالب (الجمهور) -مرونة في تطوير مهاراته وديناميكيتها، مجال الإنصات قوي لذاته ولجمهوره، توجهه نقدي من الذات إلى الآخر، ومن الآخر إلى الذات (الازدواجية النقدية) - الالتزام نحو ذاته والمسؤولية التاريخية والحضارية للتزامن البيداغوجي الذي يتمثله ويمارسه، التزامن البيداغوجي يتجاوز الأطر البرامجية بل يستمد قوته المعرفية من كفاءاته المتنوعة.	- يتميز بصفات الغريب والقريب في نفس الوقت، علاقاته متنوعة بفعالية في سياق الزمالة والعلاقات العلمية، لديه تفاعلات كاريزماتية، ينظر للآخر كمرآة ليدرك ذاته أكثر في عرض الذات أثناء اللقاءات العلمية والمناقشات الجماهرية، يلتزم التأمل أكثر من الحديث حينما يلتقي الأساتذة مع بعضهم البعض، يؤمن بالتنوع في سياق الاكتشاف والتأويل المستمر، يمتلك وعي بذاته وما يحيط به. علاقته التربوية والبيداغوجية وفعالة، رغبته بتكوين الطلبة وصناعة الوعي الاجتماعي والوجودي هي دلالة مشروعه كأستاذ يحمل مهارات متنوعة.	السلطة لا تمثل له هدف معين، بل التزامه كمثقف وأستاذ وتمثلاته نحو دوره الحضاري والوعي الخبراتي في الحياة الاجتماعية ونوعية البيئة الجغرافية جعلته يدرك حجم خطورة السلطة ومن يمارسها ويرغب بها وممارساته الخطية فيها، خاصة إذا عرضنا الذات من الأستاذ إلى الإداري وكيف يتغير رداء الدور والموقع والفعل؟ -هنا يظهر محدد ثقافي مؤسس في بنية تمثل هذا النموذج نحو السلطة في الكلية والجامعة وما تفرزه من أفعال، يتمثل هذا المحدد في الأيديولوجيا الخاصة به. -وعيه بما يحدث في لعبة السلطة وتوزيع الأدوار يجعله يفكر في مشروع الجامعة والكلية للتنمية بمعنى أين أتموقع كوجود تاريخي للاستثمار طويل المدى؟
النموذج المتسيب	لا ينظر لذاته إلا في سياق ما لذي يمكن أن أحصله في السلم الاجتماعي؟ لا يحمل اعتراف بالتكوين وتنمية مهاراته وكفاءاته في	ينظر للآخر باحتقار وعلى أنه خصم ينازعه على جمهور من الطلبة، وربما من أساتذة. وجوده في الملتقيات من خلال الكواليس وإتباع من لديهم السلطة	التملق المتكرر للإداريين الذين يتمركزون في مكانات ذات سلطة عليا وليست مناصب تقنية، وذلك كي يجد استراتيجيات تخوله من الحصول على تلك المكانات، بأساليب خاضعة لتوجه السلم

	البيداغوجيا، يحمل تمثل ضبابي لموقعه كأستاذ، يقاوم العلم والمعرفة باللامبالاة الديداكتكية والقسم أو المحاضرة بالنسبة له هو حصة إملاء أو روايته لحياته الاجتماعية أو تمرير توجهه بدل التركيز على المعرفي وعرض مهاراته.	ومكانة لبناء الرأسمال الاجتماعي، من مميزاته المواجهة (الهجوم اللاشعوري) هو عينة للدراسة من طرف فئات مختصة من الأساتذة، لا يميز بين التوجه كتموقع وتوجهه داخل الحقل؟ لا يعطي معنى لمكانته ولا للتخصص ولا للمعرفة لأن السلم الاجتماعي هو هدفه.	الاجتماعي والمصالح التي تمس عمليات تطوير الجامعة وتنميتها وجعلها في أوضاع الصمت المخيف من طرف الفاعلين المقاومين، وجعل الممارسات البيداغوجية بعيدة عن أهداف التكوين وأهداف الجامعة؟
النموذج النظامي	هو نموذج يتظاهر بتطبيق القوانين الوظيفية والإدارية والتي تعطي صورة أنه موظف في مؤسسة معينة ولا يميز بين الوظيفة وأن يكون دوره كأستاذ في موقعتاريخي يحمل قضية في مجتمع التناقضات؟ لا يهمه وضعية مهاراته أو تطويرها بقدر ما يهمه استغلال المجال البيداغوجي؟ من خلال مرجعيته الفكرية ونوعية ممارساته قبل دخوله للتعليم في الجامعة، تعكس كل أفكاره بيداغوجيا.	نموذج لا يهمه سوى من يحقق مصالحه سواء من الطلبة أو أساتذة أو حتى إدارة، لديه مركزية معينة ربما هي مرتبطة بشرعية الانتماء الطبقي والانتماء الاجتماعي أو في كيفية عرض ذاته أمام من يستشعر أنهم منافسين في شرعيته وهم أكثر من ذلك في البحث العلمي وممارساتهم البيداغوجية وجمهور الطلبة الذين يتوجهون إلي هذا النوع من الأساتذة، فالشعور بالنقص والدونية يفتح مجال مركزية الذات والبحث على من يشابهها في بناء العلاقات والتفاعل.	نكران العقد القانوني والنظامي بشكل خفي وصناعة عقد المحاباة وعقلانية العصبية للهيمنة على الموقع والنفوذ والوصول إلى مكانات تقسيم المجال حسب عقلانية العصبية المتصفة بنوعية الممارسة الحديثة للمجال وليس كما اعتبرها ابن خلدون في زمانه، وهو النظام الشرعي الذي يتداوله الفاعلين داخل النسق والمنافس للنظام الموازي (الواجهة التعاقدية فرديناندتونيز).

6- تحليل الجدول من خلال إستراتيجية نماذج الأساتذة في توجهات التكوين من عقلانية ماكس فيبر إلى فردانية ريمون بودون (Raymond Boudon)

ينتج عن استخدام النموذج في تصنيف موجهات الفعل حسب القيم والممارسات المتفاوتة بين الأساتذة نحو مكونات الحقل الجامعي، تساؤلات حول نوعية العقلانية الممارسة وتنقلها من الذات إلى الآخر باختلاف هويته. يلاحظ في جدول عرض الملاحظات أن النموذج المتحرر هو الأقرب إلى النموذج المثالي من حيث القيم وموجهات الفعل لنوعية التكوين وممارسة الإستراتيجية في منحى منسجم، ثم يأتي النموذجين المتتاليين بعيدين عن النموذج التحليلي وهذا يحول التحليل إلى وجود عقلانيات متعددة في تمثلات الأساتذة وتنعكس في الفعل الغائي المتمركز في استراتيجيات فردانية تحقق النموذج المصور في النواة المركزية لدى الأساتذة والتكوين في الحقل الجامعي، تتمثل عقلانية النموذج المتحرر من العقلانية العلمية والمعرفية واستخدام العلم وممارساته في حياته الاجتماعية تمنحه القدرة على التحكم والانضباط أمام ذاته وموقعه الأنتيلجانسي في إدراك البنيات التكوينية وتصنيفها في سلم الدافعية والحاجات التي تستدعيها وجوده في حقل يتمايز بإعادة إنتاج فئات وثقافة وقيم أفقية وعمودية، وهذا ما طرحته الخلدونية في خطية المعرفة ونقد الذات وملاحظة الذات والآخر ومساءلة تاريخية الوضعية التي يكون فيها الفاعل وإخضاع الظاهرة المتمثلة في التكوين الى النقد والبناء المعرفي، يستخدم النموذج المتحرر في نوعية استراتيجياته على استخدام تقنيات سيكوسوسيولوجية، التحليل المتنوع لعلاقاته داخل الحقل الجامعي، وتقنيات احتمالات القياس ليبقى في حالة من وضع المسافة بينه وبين الآخر الذي هو محل الملاحظة ومعادلة العلاقات والتفاعلات، أكثر من ذلك في الممارسات البيداغوجية مع الطلبة واستراتيجياته تختلف حسب شخصية الطالب المباشرة لوضعيته، أما استراتيجياته مع الإدارة والسلطة في الكلية فهو يعتمد على عرض الذات من خلال كل موقف ووضعية وملاحظة الاستجابات المتضمنة للمنبهات وهذه عملية مركبة ولا يستطيع أي أستاذ ممارساتها إلا المتمرس والمتحرر من النسق، والغريب هي صفة قام بتصويرها جورج سيمل في دراسته أطلق عليها الغريب والتي تتميز بصفة الموضوعية في العلاقات الاجتماعية ولا مجال للمحاباة أو الدخول في علاقات نظامية خارج مميزات مقاييس الذات التي بقدر ما هي قريبة بقوة بعدها وهذا يتماثل مع النموذج المتحرر خاصة إذا قمنا بتصنيف القيم وموجهات الفعل عنده. يتخذ تحليل النموذج المتسيب والنموذج النظامي تحليل متقاطع يختلف فقط في شدة الممارسة ودرجة الإقبال على الاستراتيجيات الفردانية والتي تتنوع من نموذج إلى آخر، كما ذكر في الجدول حول البيداغوجيا وديداكتيك المقاييس التي لا يميزها هذين النموذجين إلا في اللامبالاة والآخر، يستخدم هذين النموذجين عقلانية البرغماتية.

هذا لا يتجاوز نموذج ثالث وهو نموذج "البينما" كما ذكر التسمية المفكر هشام شرابي، وهو الذي يأخذ من النموذج الأول والنموذجين الآخرين لتحقيق توليفة في توجهاته التكوينية وإعادة إفرازها ضمن مضامين الحقل الجامعي، يعتمد هذا النموذج على الاستراتيجيات أكثر من العقلانية، يكون توجهه يطغى على فكره ومن بينهم من يمارسون الأخلاق بدل المعرفة العلمية وشروط وجودها في سياق متنوع.

6-1- ديداكتيك المقاييس من الأهداف البيداغوجية الأبستمولوجية إلى أهداف توجهات التكوين في العلوم الاجتماعية

في حقل الجامعة وبخصوصية العلوم الاجتماعية هناك ما يعرف بتنوع مضامين الأهداف المعرفية والديداكتيكية وأهداف توجهات البرامج التكوينية إذن فما هو الدعم النظري لتصميم هذه البرامج الخاصة بالأساتذة؟ خاصة فيما تحدثه عمليات الهيمنة الصادرة عن المخابر الفرنسية بنقل نموذج لا يستهان به؟ وبدون إعادة النظر والتفكير في وضعية تكوين الأساتذة وتحديد احتياجات التعليم العالي والدعم المكيف مع السياق الاجتماعي للجزائر لن تتمكن من صناعة أساتذة ومدربين قادرين على توجيه الطلبة والبحث العلمي وبنية الحقل الجامعي في غياب عناصر تنفيذية لتنمية الاقتصاد الجزائري (Hadj Smaha, 2002, p. 130).

حينما يفكك المقياس المدرس في طور معين وتخصص معين يدرك أن ما يتكون عليه الأستاذ وما يدرسهللطلبة هو لا يستجيب دائما لاهتماماته أو تصوراته، بما أن سلطة اختيارها تأتي من مركزية قرارات لا يشارك فيها الشركاء الاجتماعيين من أساتذة، طلبة، عمداء، متخصصين، نقابات، فكيف نفكك تعليمية المقاييس الموجودة في تخصص العلوم الاجتماعية بكل تخصصاته وما يحتويه من أهداف بيداغوجية ومعرفية تماثلا مع أهداف توجهات التكوين؟ خاصية الديداكتيك في التعليم الجامعي تتضمن قيم متمايزة في التفاعل الذي يحدث بين الأستاذ ونوعية المقياس، تقسيم المقاييس من الأساسية والأفقية ووحدة المنهجية ومحتوى المعرفة التي تتطلبها وحتى أساليب تدريسها وهل كل أستاذ يملك المعرفة المتضمنة للمقياس والمهارات البيداغوجية للقيام بعملية التكوين لها؟ خاصة مع ظهور إشكالية برامج المقاييس الغير موجودة بشكلها ومضامينها الدقيقة في العلوم الاجتماعية، هذا لا نلاحظه في العلوم التجريبية والتخصصات الأخرى في حضور المواد والمخابر لتجربة التكوين الذي يتعرض إليه الطلبة، ماذا عن تجربة المعرفة النظرية في العلوم الاجتماعية لدى الطلبة؟ وماذا عن الأستاذ هل جعله تكوينه مجندا لتجربة المعرفة المجردة وإيجاد مصادر احتمالات القياس المتحكم فيها في الواقع الاجتماعي المتمثل في مخبر لهذا التخصص؟ من خلال عرض النماذج الموجودة من أساتذة يحيلنا إلى طرح هل يتوافق تكوين الأساتذة والمعرفة الإجرائية في العلوم الاجتماعية مع توجهات برامج التكوين التي أنتجت أكاديمية شهاداتهم وقيمهم وكيفية توزيعها بيداغوجيا؟ أم أن مقاومة نماذج معينة بالوعي المعرفي والاستراتيجيات المستخدمة لتوجهات البرامج المتضمنة قيم تاريخية العلوم الاجتماعية وفق نظامية معينة تعد الوسيلة المتبقية في مثل هذه العلوم؟ ماذا عن توزيع زمنية تدريس مقاييس على حساب مقاييس أخرى؟ هل علميا ومعرفيا توجد مقياس أساسي مرتكز على معرفة شاملة وأساسية وهناك مقاييس لا تحتمل سوى زمنية محددة في تخصص مركب مثل العلوم الاجتماعية؟ كيف توزع المقاييس على الأساتذة بطريقة عشوائية أو بطرق لا تتضمن مقاييس تخصص الأساتذة والاعتبار العلمي والكفاءة والخبرات البحثية والتجربة الميدانية؟ ألا يعتبر هذا نفي لمصداقية الشهادة والمهارات البحثية للأستاذ؟ لماذا الاعتبارات العقلانية لتوجهات الحرية الأكاديمية إذا ما تموضعت مع سياسة البرامج لا معنى لها في الجامعة؟ فيظهر تنظيم إنتاج المعرفة أنه يخضع لشروط وأساليب تستمد شرعيتها من الحريات الأكاديمية التي يمارسها الأساتذة في ميدان العلوم الاجتماعية، والواقع يظهر تاريخيا أن البحث وإنتاج المعرفة في المجتمع محددان قبليا بمرجعية غير وطنية نشأت من فعل الهيمنة والتبعية لكل من بحوث العلوم الاجتماعية والبحوث في التخصصات العلمية الأخرى، ويتم إعادة إنتاج البنية المعرفية من خلال ذلك الفعل لأن الأبحاث المحلية توجد محصورة في مجال اجتماعي قيد الازدواجية، والحقيقة أن كل النظم والقوى المركزية والمحيطية ذات المصالح المختلفة تتوحد في تحالف موضوعي يحد من شروط تطوير البحث العلمي المحلي باستقلالية (El kenz, 1992,

(pp. 91-94 ، فالافتراضات تحتاج إلى التوقف عندها لأن الموقف الأيديولوجي للالتزام يتجه إلى التأثير الاجتماعي من نوع آخر ويرمز إلى الاستعداد الذي يظهره الطلبة والأساتذة تجاه التكوين (Francés, 1980, p. 17)، تبيان مظاهر التكوين وتكييف البرامج حسب معطيات معينة يصنع مجالات الارتياب لمحتوى المعرفة كفعل للحراك الاجتماعي وتوجهاتها بحتمية الاستاتيكا، فالتأثير مزدوج على الأستاذ وأهدافه والطلبة الذين يتساءلون عن مضامين تكوينهم وعلاقتها بالشهادة في سياق القيم التاريخية والاجتماعية والاقتصادية بزمن الأكاديمية التي تناقض مفهوم الحرية بما أن الأكاديمية في دلالاتها تعني الالتزام بشروط نسقية لا تتجاوز البحث العلمي والحرية الممارسة من طرف الأساتذة.

6-2- المسافة الاجتماعية بين أهداف برامج التكوين وموقع التنمية في الجامعة

في دلالات المماثلة ترمز المسافة بين أهداف برامج التكوين والتنمية من خلال التحليل إلى المسافة بين إستراتيجية الأستاذ وأهدافه وبين منطق التكوين وتوجهاته، فالمسافة بعيدة وهنا يجوز التساؤل لماذا موقع التنمية يشتد في صوره المنشورة على مواقع التواصل الاجتماعي في اللقاءات والحوارات المبنية في كولسه لا يدركها سوى من يسعى لها باستراتيجيات متمركزة للحفاظ على وظيفيته وعضويته النظامية؟ وهذا يبين أن الإصلاحات الجامعية بذور انتهائها تتضمن منطلقاتها، إذا كانت المسافة الاجتماعية هي ايهام الطلبة بالشهادة التي تنتهي فعاليتها قبل التخرج، ما هي مكامن المسافة التي توهم الأستاذ الجامعي؟ من خلال وضع احتمالات القياس من بينها الترقية المبنية على أسس أداتيه وتبتغي صفات بروفيسورة لدى النوع الاجتماعي الأستاذ الرجل أو المرأة، وتحقيق أهداف برامج التكوين الداخلية أو الخارجية لا تحمل معايير إقليمية أو عالمية إذا ما وضعنا النوع الاجتماعي في الجامعة تحت مقاييس الانتقاء والنوعية التي يقدمونها وخاصة إذا ما تطرقنا الى صفة المثقف الجامعي والمثقفة الجامعية والالتزام بقضية معينة والنضال الذي يدعي الأستاذ الجامعي أنها تتحدد في التعليم والتدريس والإشراف؟ فكيف ستكون التنمية موجودة وهي شعار إصلاحي لإخفاء الصراع الذي تشتد فيه أزمة الجامعة، تشتد رمزية المسافة الاجتماعية في قوة ممارسة أبعاد على حساب أبعاد أخرى،فاستشراف التنمية وبرامج التكوين الفعالة والأساليب البيداغوجية المهرولة التي يدعي الأستاذ الجامعي ممارستها والملاحظات الميدانية تكشف أن بروفيسور غير متمكن من ممارسة درس في الأعمال التطبيقية والموجهة، أساتذة لا يدركون بنية ممارسة محاضرة وتمييز بين نوعية ما يحتاجه مقياس دون مقياس آخر، فأي نوع من الأهداف تتضمنها برامج التكوين في الجامعة إذا كان نتاجها من خريجها وأساتذتها والفاعلين فيها من إداريين ونقابة وخدمات لا يمتثلون للوعي بالتنمية وأن الجامعة لديها القدرة على شد مقبض التنمية في المجتمع؟ هذا الطرح يتجه نحو النسبية، ذلك حسب الملاحظة في سياق مساءلة قدرة الفاعل على تحريك عملية التنمية من حيث وعي الفاعل وإدراك موقعه النوعي.

7- نتائج البحث ومناقشتها

باعتبار هذا الموضوع يأخذ منحى المنهج الاستقصائي لموجهات الفعل لدى الأستاذ الجامعي من استراتيجياته الفردانية إلى دلالات تكوينه للمهارات البيداغوجية وموقعه من التكوين الذي تعرض له ونوعية التمثلات التي يحملها تجاه الحقل الجامعي ومكوناته من علاقات اجتماعية، علاقات تربوية، السلطة، المراكز، نتج عن تحليله مجموعة من النتائج والإشكاليات المطروحة ضمن موقع التنمية ومفارقة الأهداف التكوينية وأهداف الأستاذ الجامعي المتباين حسب النماذج الموجودة، تتمثل هذه النتائج في:

- هناك براديغم تاريخي لتأسيس تخصص العلوم الاجتماعية يجعله خاضع لتوجهات برامج التكوين في الجامعة، مقارنة بالتخصصات التجريبية وهذا يوضح مقاومة هذا التخصص من طرف نماذج الأساتذة الموجودة في الحقل الجامعي، فينتج عن ذلك القيم المتفاوتة التي ستحدث الحراك الاجتماعي، لماذا يكمل تركيز برامج التكوين في الجامعة على تخصص العلوم الاجتماعية بالرغم أن لغته عربية كواجهة ولغته المسيرة هي الفرنسية؟ مع أن التناسبية في العلوم التجريبية وتوجهات التكوين تلقى حظوظ دينامية معينة مقارنة مع العلوم الاجتماعية؟
- تفرز نماذج الأساتذة من حيث تعرضها للتكوين تمثلات متباينة وهذا يظهر في الاستراتيجيات المختلفة والمتفاوتة في الوتيرة وموجهات الفعل.
- تتضمن ديداكتيك المقاييس ابستمولوجية مركبة ومتنوعة في العلوم الاجتماعية وهذا غير موجود في برامج تكوين الأساتذة، عدم بناء برامج بقيم الاختلاف والتنوع وتمييز الفرديات واختلاف شخصيات الأساتذة ونوعية الذكاء التي يمكن صقلها، ولكن لماذا هذا التوجه المبني على أن كل النماذج من الأساتذة واحدة ولابد ان تتعرض لبرنامج واحد ومتمركز؟ هذا لا يبرر غياب الكفاءات المعرفية والبيداغوجية وبنية ممارسة قاعدة البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ولكنه استجابة تستقطبها بتبرير إيديولوجيا ضعف التكوين والنسق والتبعية لدى نموذجين النظامي والمتسيب خاصة حينما يصير الأساتذة في مستوى ما يعد التدرج فنسبة تكوين توجهاتهم نحو الجامعة ومضامينها يكتمل في تلك المرحلة وينتقل بعدها الى مستوى النواة المركزية وموجهات الفعل والقيم الدافعة لها.
- انطلاق مستوى الإصلاحات بمقاربة كمية للتكوين أغرق نوعية التنمية التي صارت تمارس كصورة، وغياب قاعدة العقلانية في دفع الجامعة وإيجاد مستوياتها الإنتاجية وتاريخها من حيث البعد الاجتماعي والحضاري وحتى الثقافي.
- رغم اللاتجانس بين النماذج المطروحة من حيث الأساتذة وتمثلاتهم نحو الحقل الجامعي، الا أن البحث واقتفائه بالملاحظات الميدانية أفرز أن هناك عقلانية متعددة من حيث الممارسة ومتفاوتة ليست كحتمية بل كاختيار استراتيجي يمارسه الأساتذة على مستويات مختلفة.
- تتضمن برامج التكوين توجه استشرافي مشفر في العلوم الاجتماعية، من حيث نوعية المقاييس والأساتذة من حيث تأطيرهم وتكوينهم وفي سلم الكفاءات والمهارات بيداغوجيا هناك مساءلة كبرى؟
- تتباين الاستراتيجيات التي تتموضع في ممارستها الأساتذة داخل الحقل الجامعي حسب نوعية العقلانية التي تشكل منطلق تفكير الأستاذ نحو ذاته وللآخر والتاريخ، ذلك يفسر سلطة الفاعل في سياق الجماعة، وسلطة الفاعل والحركية التي يحدثها في الحقل الجامعي كقيمة للتغير، ثم إستراتيجية الفاعل المتمثل في الأستاذ الجامعي كفردانية متضمنة قيم غير مرئية مرتبطة بالتجربة الميدانية والخبرة الاجتماعية وكيف يعرض ذاته في مستويات العرض والطلب، والعلاقات، تموقعه، مهاراته البيداغوجية والتزامن البيداغوجي وهوية الوجود الفينومينولوجي.
- غياب برامج تكوينية ومخططات طويلة المدى لتكوين الأستاذ الجامعي تجاه أدواره المتنوعة من الرئيسي إلى الثانوي والتركيز على السلم الاجتماعي أكثر من الوجود النوعي والتاريخي له في الجامعة، ذلك ما أفرزته المعطيات الميدانية في تفاعل الأستاذ مع ديداكتيك المقاييس وتمييز بنية تشكلها وما تقتضيه مضامينها في اللحظات البيداغوجية، والاكتفاء بمهارات أولية في غياب المرافقة البيداغوجية واستمرارية التكوين وصناعة فرص التغيير وظهور الذات المعرفية.

- خاتمة

تعددت استخدامات مفاهيم التنمية في زمن الرأسمالية والخوصصة وبنيات تكوين اقتصاد المعرفة، بربط الجامعة مع عالم الممارسة إن صح القول، فابتدأت برامج التكوين الجامعية تختلف في بنياتها الشكلية وممارستها التقنية، هذا ما يجعل كل نظام تعليمي يتعرض إلى انتقال إصلاحي وما يتناسب مع السياق الاجتماعي والاقتصادي والقيم الثقافية لمجتمع معين. غير أن برامج التكوين وتطوير الكفاءات في الجامعة تشتد تنقلا ضمن المقاربة الكمية والصورية وتدافع المصالح في سياق النظام المؤسس لهذه الممارسات مما يجعل نوعية التكوين وبرامج الإصلاح بعيدا نسبيا عن الفعل العقلاني التنموي، خاصة مع غياب معايير قياس التنمية في الجامعة وما تحدثه ضمن المشروع الاجتماعي والاقتصادي والارتقاء في أداء الأساتذة من حيث مؤشرات قياس جودة التكوين ومستوى اندفاع هذا الأستاذ لاستخدام استراتيجياته الفردانية من أهداف تكوينه الى أهداف تموقعه. فمن نتائج هذه الدراسة المعتمدة على استقصاء الميدان: غياب برامج تكوينية ومخططات طويلة المدى لتكوين الأستاذ الجامعي تجاه أدواره المتنوعة من الرئيسي الى الثانوي والتركيز على السلم الاجتماعي أكثر من الوجود النوعي والتاريخي له في الجامعة. ذلك ما أفرزته المعطيات في تفاعل الأستاذ مع ديداكتيك المقاييس وتمييز بنية تشكلها وما تقتضيه مضامينها في اللحظات البيداغوجية، والاكتفاء بمهارات أولية في غياب المرافقة البيداغوجية واستمرارية التكوين، أما من ناحية تحوير تكوين الأستاذ إلى استراتيجياته الفردانية فهي تتباين حسب الشروط المورفولوجية لبنية الكلية التي يتموضع حولها الأساتذة داخل الحقل الجامعي كممارسة حسب نوعية العقلانية التي تشكل منطلق تفكير الأستاذ نحو ذاته وللآخر والتاريخ، ذلك يجعل فهم الفاعل لاستراتيجياته كفردانية متضمنة قيم غير مرئية مرتبطة بالتجربة الميدانية والخبرة الاجتماعية. ومن التوصيات التي تقدمها هذه الدراسة أهمها: إعادة النظر في الإصلاحات الجامعية والأبعاد التي انطلقت منها خاصة المقاربة الكمية والاهتمام بالرقم الذي صار الزمن الاجتماعي والإقليمي والعالمي يتجاوزه في سياق التغيير الذي تشهده الأنظمة التعليمية والتكوين المتمحور على الرأسمال البشري في كل الحقول. إيجاد مفارقة لبناء تكوين الأساتذة بيداغوجيا وفي مستويات البحث العلمي وفق اهتماماتهم في العلوم الاجتماعية، وإلغاء سياسة التوزيع المركزي للقرارات المتعلقة بالجامعة في مختلف عناصرها. محاولة بناء استراتيجيات تكوينية تختص بمرافقة الأستاذ الجامعي لتكييفه مع عصرنة التكوين باستمرار في سياق متقاطع مع أهدافه واستراتيجياته داخل الحقل الجامعي ليس على حساب موقعه التاريخي ومهاراته البيداغوجية والمعرفية وفتح مجال الحوارات قبل اتخاذ أي إجراءات جديدة وتنظيم قوانين تخص هذا الفاعل.

- قائمة المراجع

- تركي، رابح. (1990). *أصول التربية والتعليم*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
- زايد، مصطفى. (1986). *التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
- العياشي، فرفار. (2020). الفردانية المنهجية وتقويض أسس التصورات الشمولية -سوسيولوجيا ريمون بودون أنموذجا-. مجلة العلوم الإنسانية، ص ص 165-185
- El kenz, Ali, Liabes, Djilali. (1992). Impérialisme scientifique et liberté académique -genèse, fondements et enjeux. Cahier du Cread, pp. 89-107.

- Hadj Smaha, Djilali. (2002). Quelle pédagogie à l'université ? Cahier du Cread, pp. 129-134.
- Benaissa, Houcine. (2002). La formation pédagogique des enseignants à l'université :analyse critique et suggestions. Cahier du Cread, pp.135-141. 7.
- Belmokhtar, Mohamed, Reda. Rationalités et système en Algérie-le cas de santé-. Algérie: Benmerabet.
- Raymond, Boudon.(2010). La sociologie comme science. Paris: la découverte.
- Francés, Robert. (1980). L'idéologie dans l'université-structure et déterminants des attitudes sociales des étudiantes. France: presses universitaires.
- Kaci, Tahar. (2002). La relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : problématique pédagogique et formation des enseignants. Cahiers du Cread, pp. 111-119.