

إعداد الأساتذة الجدد بالجامعة الجزائرية معرفيا ومهنيًا

* أ. ميلاد بوحفص

* جامعة الجزائر 2 ، أبو القاسم سعد الله

ملخص

تمثل التنشئة التنظيمية مدخلا أساسيا لإدماج الموظفين الجدد إلا في المؤسسات الجامعية التي لا تطبق أي إجراء رسمي لتحقيق ذلك. يهدف البحث الحالي الى استكشاف واقع التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد بالجامعات الجزائرية والتعرف على الطرق والتكتيكات الفردية التي يستخدمها هؤلاء للاندماج مهنيًا. تكونت عينة البحث من 40 أستاذًا جامعيًا حديث التوظيف طبق عليهم استبيان التكتيكات الفردية للاندماج. أظهرت النتائج أن تكتيكات الإدارة الذاتية والتعلم الفردي وطلب المساعدة هي التكتيكات الأكثر استعمالًا ولم تظهر النتائج فروقًا دالة في استخدام هذه التكتيكات باختلاف الجامعات والشهادات المتحصل عليها والتكوين الأولي. تؤكد هذه النتائج هوية مهنية مجزأة ومبنية شخصيًا من طرف أساتذة التعليم العالي في غياب سياق تنشئة تنظيمية واضحة في الجامعات الجزائرية لإعداد وتهيئة الأساتذة الجدد لمهنة التعليم. انتهى الباحث الى تقديم تصور مقترح لتطوير عملية التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد بالجامعات الجزائرية يكمل القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 20 جويلية 2016 القاضي بمرافقة الأستاذ الباحث حديث التوظيف. كلمات مفتاحية: التنشئة التنظيمية، التكتيكات الفردية للاندماج، الأستاذ الجامعي، التكوين البيداغوجي

Résumé

La socialisation organisationnelle est une stratégie importante pour l'intégration des nouveaux employés, néanmoins les universités ne pratiquent aucune procédure formelle pour favoriser l'intégration des nouveaux enseignants. La présente recherche vise à explorer les tactiques individuelles employées par les nouvelles recrues pour s'intégrer. Pour ce faire, 40 nouveaux enseignants ont répondu à un questionnaire mesurant ces tactiques. Les résultats des analyses montrent que la gestion individuelle et l'apprentissage personnel ainsi que la demande d'aide constituent les tactiques les plus utilisées. Sur la base de ces résultats, des propositions ont été formulées pour compléter l'arrêté ministériel n° 932 du 20 juillet 2016 portant sur les modalités d'accompagnement des nouveaux enseignants universitaires.

Mots clés : Socialisation organisationnelle – tactiques individuelles d'intégration – enseignant universitaire formation pédagogique

الإشكالية

رغم أهمية التكوين الجامعي الاقتصادية والاجتماعية، واهتمام الباحثين الجامعيين أنفسهم بالتنشئة التنظيمية في الصناعة والإدارة (ميلاد بوحفص، 2015 ؛ Guer- 2012 & Ashford Jones, 1986 ؛ kandooussi El & abboubi El Henda – fel Black)، فإن معظم الدراسات أشارت إلى عدم اهتمام الجامعات بالتنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد رغم أهمية دور الأستاذ أكاديميا واجتماعيا، هذا من جهة وأن جل هؤلاء - إن لم نقول كلهم - هم من الشباب حاملي شهادات حديثة لم يكتسبوا من خبرات الحياة ما يؤهلهم لأن يكونوا فعالين في السنوات الأولى التي تلي توظيفهم من جهة ثانية (Trowler & Knight, 1999 ؛ Koss & White, 1991 ؛ Austin, 2002).

دفعت هذه الوضعية الباحثين إلى الاهتمام بالإعداد الأولى للأساتذة الجامعيين والمطالبة بتكوينهم للنشاطات البيداغوجية (Paivandi, 2010 ؛ Frenay, 2010 ؛ Wouters, Par- & mentier, 2011 ؛ Anderson & Anderson, 2012 ؛ katele De, 2010) ياسر فتحي الهنداوي المهدي (2009) وبدأ مفهوم «البيداغوجيا الجامعية» في التطور كتيار نظري للحد من النشاط البيداغوجي الحر المعتمد على المحاضرات المعبرة عن فكر أصحابها. غير أن فهم النشاط البيداغوجي بالنسبة للوافد الجديد في الجامعة يمر لا محال عبر سياق التنشئة التنظيمية واندماجه معرفيا ومهنيا. إن التساؤل حول إدماج وتكوين أساتذة التعليم العالي الجدد أصبح من اهتمامات المجتمعات المتقدمة لتحسين «نوعية تكوين أساتذة التعليم العالي» ولهذه الاهتمامات مبررات بالنسبة للجامعة الجزائرية منها على وجه التحديد:

- تطبيق نظام التعليم الجديد ل. م. د
 - تحول كثير من الأساتذة المؤهلين للتكوين في مستويات ما بعد التدرج وترك تكوين طلبة التدرج للأساتذة الجدد والأساتذة المتقاعدين والمؤقتين (طلبة الماستر والدكتوراه).
 - هجرة الكثير من الأساتذة المؤهلين خلال العشرية الماضية.
 - العدد الهائل من الطلبة المسجلين في الجامعات الجزائرية كما يوضحه الجدول رقم 1.
- جدول رقم 1: تطور عدد الطلبة والأساتذة في قطاع التعليم العالي في الجزائر

2015-2014	2011-2010	2000-1999	1963-1962	
1500000	1077945	407995	2725	عدد الطلبة (التدرج)
60000	50617	20846	156	عدد طلبة ما بعد التدرج
1560000	1128562	428841	*2881	المجموع
54000	40140	17460	298	عدد الأساتذة
29	27	23	9	نسبة التوظيف في التدرج

* منهم 820 طالبا جزائري

اتخذت الحكومة الجزائرية عدة إجراءات لتحسن نوعية التكوين الجامعي منها:

التكوين في الخارج: ساهم تكوين طلبة ما بعد التدرج في الخارج في تدعيم وتحسن التأطير البдагоجي والعلمي للجامعات الجزائرية ففي خلال الفترة الممتدة بين 1962 و2012 استفاد أكثر من 50000 طالبا من تكوين في الخارج. أعيد النظر في سياسة التكوين في الخارج ليوجه نحو الأساتذة والطلبة المسجلين في الجزائر.

منح التكوين قصر المدى ومنح العطل العلمية: تقدر نسبة استفادة الأساتذة الدائمين من منح التكوين قصير المدى الذي يتراوح بين شهر و3 أشهر بحوالي 40 %.

إصدار القانون الخاص بالأستاذ الجامعي: عرفت سنة 2000 إصدار مرسوم تنفيذي مصاحب لقانون الأستاذ الجامعي يقضي بتحسين الراتب الشهري وتعويضات مالية معتبرة لفائدة الأساتذة والباحثين الدائمين.

ترقية الكتاب الجامعي: إنشاء ديوان المطبوعات الجامعية سنة 1973 الذي نشر ما يقارب 5200 عنوانا 52% منها باللغة العربية و48 % باللغات الأجنبية.

استحداث رتبة «أستاذ بارز Professeur émérite»

وإذا كان مركز الأستاذ الجامعي يتطلب مهارات بيداغوجية وأخرى بحثية فإن سياق التوظيف والترقية يعتمدان أساسا على تقييم كم ونوعية البحوث المنجزة من طرف المترشح أما الخبرة في التدريس والتكوين فهي «محبذة» لكنها لا تخضع للتقييم لهذا فإن النشاطات والمسؤوليات البдагоجية لا قيمة لها لدى المترشحين. ولنا أن نتساءل عن التكوين البдагоجي الذي يتمتع به هؤلاء لخوض غمار تكوين وإعداد أجيال للمشاركة في التنمية الاقتصادية خاصة وأن تكوين أساتذة التعليم العالي كما يلاحظه Fave-Bonnet (2011) موجه للبحث وليس للتعليم ويضعهم حسب Houssaye (2000) في معضلة التمرکز في المثلث البдагоجي: معارف – معلم – متعلم.

الدراسة الميدانية

بالاعتماد على تحليل نتائج دراسة حول التكتيكات الفردية المستخدمة من طرف الأساتذة الجدد للاندماج نريد التأكيد على أهمية التنشئة التنظيمية وتوضيح أهمية التكوين البдагоجي بالنسبة لهؤلاء.

عينة البحث

تكونت عينة البحث وهي قصدية من 40 أستاذا أغلبهم من جامعة الجزائر 2. كان عدد الحاصلين على شهادة الدكتوراة 11 استاذا بما يمثل 27.5 % في حين أن 26 أستاذا مسجلين لنيل شهادة الدكتوراه بنسبة 65 % أما عدد الحاصلين على شهادة الماجستير فقد بلغ ثلاثة أساتذة فقط. يظهر الاحصاء الوصفي للبيانات الكمية أن متوسط السن لدى أفراد العينة يبلغ 36 سنة مما يدل على أن أفراد العينة يمثلون فئة الشباب ويقدر متوسط الأقدمية

لديهم في التدريس بالجامعة بتسع سنوات تقريبا.

وصف الأداة: يحتوي المقياس المقبتس عن Lacaze, (2001) (D. في نسخته الأصلية على 32 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد كما هو مبين في الجدول رقم 2. جدول رقم ٢: أبعاد المقياس قبل التدوير

البحث عن المعلومات	الاندماج الاجتماعي	تكتيكات نفسية للاندماج
التعلم بالتجربة	انشاء علاقات	العقلانية
المراقبة		النشاطالذهني
طلب المساعدة		الادارة الذاتية

الخصائص السيكمترية للأداة

تم في مرحلة أولى حساب الصندق البنائي بتحديد وإعادة تسمية بعض أبعاد المقياس باستخدام التحليل العاملي للمركبات الأساسية أما المرحلة الثانية فتمثلت في اختبار ثبات الأبعاد ثم المقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعاملات الارتباط.

صدق المقياس

تم تحديد أبعاد المقياس باستخدام التحليل العاملي للمركبات الأساسية بإخضاع البنود التي تميزت بالتوزيع الاعتدالي للتحليل وعددها 29 بندا كما هو مبين في الجدول رقم 3 بعد إبعاد البنود رقم 8،9 و13 والتي تميزا بتوزيع غير اعتدالي.

الجدول رقم 3: أبعاد مقياس التكتيكات الفردية في التنشئة التنظيمية

البعد	تسمية البعد	عدد البنود	ألفا كرونباخ
1.	التعلم الفردي	09	0.915
2.	التعلم بالمراقبة	06	0.845
3.	طلب المساعدة	05	0.808
4.	تكوين العلاقات	03	0.584
5.	التقييم الفردي	03	0.515
6.	الادارة الذاتية	02	0,603
	المقياس	28	0.865

نتائج الدراسة

الاحصاء الوصفي للبيانات الكمية

كشفت نتائج مصفوفة الارتباطات عن وجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين السن وتكتيك التعلم بالمراقبة بلغ $r = -0.317$. هذا يعني أن تزايد عمر الأستاذ يؤدي الى التقليل من استخدام هذا التكتيك فيعتمد على خبرته السابقة ومعارفه أثناء عمله ولا يكتف بالمراقبة.

الجدول رقم 4: الارتباطات بين تكتيكات التنشئة الفردية

السن	المراقبة	السابقة	المراقبة	المساعدة	طلب	علاقات	انشاء	تقييم فردي	ادارة ذاتية
1	128,	549,**	159,	317,-*	044,	168,	073,	220,	
	431,	001,	327,	046,	789,	301,	655,	172,	
1	412,*	059,-	055,-	023,	319,-*	235,-	266,		
	013,	717,	734,	889,	045,	145,	097,		
1	144,-	120,-	198,	030,	163,-	090,			
	401,	486,	247,	862,	344,	601,			
1	216,	544,**	057,	594,**	556,**				
	180,	000,	725,	000,	000,				
1	449,**	446,**	030,	028,					
	004,	004,	853,	862,					
1	249,	387,*	429,**						
	121,	014,	006,						
1	210,	022,-							
	194,	893,							
1	299,								
	061,								
1									

*** دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.001

** دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.01

* دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05

كما يتبين من النتائج المعروضة في الجدول رقم 4 وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين أقدمية الاساتذة وتقنية انشاء العلاقات بلغت $r = -0.319$ وهذا يعني أن انشاء العلاقات يتم في المراحل الأولى من التدريس حيث كلما زادت اقدمية الاستاذ قل البحث عن علاقات جديدة. كما يرتبط تكتيك التعلم الفردي بتكتيكات طلب المساعدة والتقييم الفردي والإدارة الذاتية ايجابيا بمستوى دلالة قدره 0.001 حيث

تراوحت معاملات الارتباط بين 40,5 و 0,59. كما نلاحظ ارتباط موجب بين تكتيكات التعلم بالمراقبة وتكتيكات طلب المساعدة وإنشاء علاقات بلغ $r=0,4$. أخيراً تُظهر النتائج وجود ارتباط موجب بين تكتيكات طلب المساعدة وكل من التقييم الفردي والإدارة الذاتية ($r \approx 0.4$) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01 على التوالي.

استخدام التكتيكات حسب الخصائص الفردية

لم تظهر فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حسب متغيرات الخصائص الفردية (شغل المنصب لأول مرة، تلاؤم المنصب مع التكوين القاعدي والتسجيل أو عدم التسجيل في الدكتوراه والانتماء الجامعي والمؤهلات العلمية (دكتوراه أو ماجستير). تظهر النتائج المعروضة في الجدول رقم 5 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات.

جدول رقم 5: دلالة الفرق بين الأساتذة في استخدام التكتيكات الفردية حسب متغير شغل أول منصب عمل

اول منصب	اختبار ليفين لتساوي التباينات		اختبارات لتساوي المتوسطات		
	F	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة (في اتجاهين)
التعلم الفردي	766, 387,	387, 387,	1,575	38	123,
التعلم بالمراقبة	2,932, 095,	095, 2,932,	1,438	38	159,
طلب المساعدة	1,652, 206,	206, 1,652,	770,	38	446,
انشاء علاقات	368, 548,	548, 368,	316,	38	753,
التقييم الفردي	080, 778,	778, 080,	815,	38	420,
الادارة الذاتية	764, 388,	388, 764,	1,061	38	296,

التكتيكات الأكثر استخداماً

أظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم 6 أن تكتيكات التفسير الذاتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط رتب قدره 4.76 يليه تكتيكات طلب المساعدة بمتوسط رتب 4.29 ثم التعلم الفردي بمتوسط رتب 4.23 وهذا الترتيب دال عند مستوى دلالة 0.001.

الجدول رقم 6: نتائج اختبار فريدمان للرتب

الرتبة	متوسط الرتب	
3	4,23	التعلم الفردي
5	2,35	التعلم بالمراقبة
2	4,29	طلب المساعدة
6	1,90	انشاء علاقات
4	3,48	التقويم الفردي
1	4,76	التسيير الذاتي
	59,026	كترربع
	6	درجة الحرية
	000,	مستوى الدلالة

4. مناقشة النتائج

الملاحظة الأولى التي يمكن تقديمها حول التكتيكات أنها مترابطة ومن الممكن جدا أنها تستخدم في نفس الوقت مثل تكتيكات التعلم الفردي والتسيير الذاتي خاصة وأن الارتباط بينهما قوي ودال ($r=0.556$)، وكذلك بين تكتيكات التعلم الفردي والتقييم الفردي ($r=0.594$). كما تبين أن الأساتذة يستخدمون أكثر تكتيكات التعلم الفردي والتسيير الذاتي.

كما تظهر نتائج البحث الحالي اعتماد الأساتذة الجدد على انفسهم في غياب استراتيجيات تنظيمية واضحة معدة من طرف الجامعة لمساعدتهم على الاندماج وهو ما يعكس الثقافة الفردانية السائدة في الجامعات الجزائرية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الثقة في الذات لدى الأساتذة الجدد نتيجة ضعف التكوين الجامعي ومن هنا نجد هؤلاء ينغزلون في السنوات الأولى من التحاقهم بالجامعة وإتاحة الفرصة لأنفسهم لتكوين هوية المهنية. وقد يتطلب تأكيد أو دحض هذه الفكرة إجراء بحوث أخرى لتحليل دور بعض الخصائص الشخصية كالفعالية الذاتية والثقة في النفس في اختيار التكتيكات الفردية في سياق التنشئة التنظيمية سواء في الجامعة أو في المؤسسات الاقتصادية والإدارية. هذا بالإضافة إلى طبيعة عمل الأستاذ الذي وإن كان يتواجد في نفس الحيز الجغرافي (الجامعة) مع غيره من الأساتذة إلا أنه حين يؤدي عمله يكون في معزل عنهم وأمام عينة أخرى من الأفراد هم الطلبة وتبقى فرص الاحتكاك ببقية الأساتذة خاصة ذوى الخبرة قليلة تتلخص في فترات الامتحانات والملتقيات العلمية.

كذلك لم تظهر فروق في استخدام التكتيكات رغم اختلاف الانتماء الجامعي في غياب ممارسات التنشئة التنظيمية في هذه الجامعات فغياب هذه الممارسات على مستوى

الجامعات كما أشار إلى ذلك White (1991) و Austin (2002) يُفسر استخدام نفس التكتيكات من طرف كل الأساتذة خاصة وأنهم يمثلون فئة جد متجانسة من حيث الخصائص الشخصية والمؤهلات العلمية وحتى المسار التكويني كطلبة قبل أن يصبحوا أساتذة.

تدل نتائج البحث الحالي أن التبادلات مع زملاء أو مناقشة الممارسات المهنية لا تلعب دورا حاسما في تنشئة الأساتذة الجدد. تبقى التبادلات حول موضوع البيداغوجيا قليلة لا ترقى إلى مستوى الممارسات المهنية المنظمة للمناقشة وتبادل الآراء حول الممارسات البيداغوجية. وكما يشير إليه (Masson & Gutnik - Lavielle, 2010) حتى في هذه التبادلات القليلة فإن فالأمر لا يتعلق بتبادلات «حقيقية» بقدر ما يتعلق بالأفكار التي يكونها الأساتذة الجدد عن تمثيلات زملاءهم لهم. وعليه فيما أن الغير «الخارجي» لا يمكنه تقييم ومناقشة الممارسات البيداغوجية فإن المرجع الوحيد الذي يظهر ذو فائدة بالنسبة للأستاذ الجديد هو ذاته للحكم على ما يقوم به (Dubar, 1998 ; 2000).

وؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسات أخرى (Mas- & Gutnik, 2010 ; Barbot & son, 2011) من أن البعد الفردي وليس البعد الجماعي أو المؤسساتي هو مصدر التنشئة المهنية للأساتذة الباحثين الجدد. وهذه النتائج إنما تؤكد هوية مجزأة ومبنية شخصيا من طرف أساتذة التعليم العالي وفي نفس الوقت غياب مساهمة جماعية ومؤسسية منظمة لبناء هوية هؤلاء.

يمكن تقديم عدة فرضيات لشرح هذه الخصوصية لسياق تنشئة أساتذة التعليم العالي:

1. تتم هذه التنشئة أساسا من خلال البحث العلمي. حقيقة يمثل التعليم في الجامعة أثناء إعداد أطروحة الدكتوراه طريقة لا يستهان بها في سبيل تنشئة الطلبة وإعدادهم لمهنة الأستاذ الباحث لكنها غير كافية في غياب استراتيجيات رسمية للتنشئة التنظيمية فهي فرصة للتعرف على متطلبات مهنة التعليم والضغوطات المستمرة التي تميزها بدأ تلك المتعلقة بالموازنة بين نشاطات التدريس ونشاطات البحث. تضع هذه الحالة الطالب الأستاذ المؤقت أمام عدة مشاكل حدد Paivandi (2010) بعضها فبعد دراسة على 3327 أستاذا مؤقتا تبين له أن هذه المشاكل ترتبط بالجانب البداغوجي حيث ذكر 50 % من الأساتذة الجدد صعوبات تعليم الطلبة (الفهم والدافعية وتقبل الطرق البيداغوجية) وذكر 37 % منهم صعوبات خاصة بإعداد الدروس وأقر 25 % منهم أنهم يشعرون بالخوف في قاعات التدريس.

2. غياب سياسة تكوين بيداغوجي وتكوين المهوية المهنية للأستاذ الجامعي رغم المبالغ المالية الكبيرة التي تصرف في هذا المجال.

3. الأعراف التي تحبذ الفردانية البيداغوجية ومطالب استقلالية الجامعات وأساتذتها وحرية اختيار النشاطات والطرائق البيداغوجية.

الاقتراحات

مهنة التعليم ليست مهنة سهلة كما يتصورها البعض ولا يمكن الاكتفاء فيها بالتكوين القاعدي للأستاذ أو تكوينه للبحث العلمي فقط. يظهر إذن أنه من المجدي التفكير في إجراءات عملية لتعليم الأساتذة الجدد مهنة التعليم بما يستجيب لحاجات وتطلعات الجامعات والمجتمع لذلك فإننا نقدم الاقتراحات التالية :

- تدريب القيادات الجامعية في مجالات ادارة الموارد البشرية وسبل تنميتها،
- تعيين أخصائيين في مجال تنمية الموارد البشرية بإدارة الجامعة يتابعون سياق تنشئة وإدماج الأساتذة الجدد مع مراعاة تخصصهم في المجال وكفاءتهم العلمية والعملية،
- تفعيل القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 20 جويلية 2016 القاضي بمرافقة الأستاذ الباحث حديث التوظيف بيداغوجية والسعي إلى تنظيم دورات تكوين مدروسة ومنظمة تسمح بمتابعة الاساتذة الجدد من قبل أساتذة أكثر خبرة في التدريس الجامعي وتوجيههم وفق الأبعاد والمعايير التالية:

أ - البعد لبيداغوجي ويتضمن المعايير التالية على سبيل الذكر لا الحصر:

1. إعداد وتطبيق نشاطات تعليمية فعالة وناجعة تأخذ بعين الاعتبار محتوى وأهداف برنامج التكوين من جهة وخصوصية الطالب الجامعي من جهة ثانية.
2. تطوير وتطبيق إجراءات موضوعية وعادلة لتقييم التحصيل الدراسي أثناء وبعد تطبيق برنامج التكوين.
3. التحكم في الأشكال المختلفة للتواصل البيداغوجي من عرض شفوي واستخدام وسائل الدعم والإيضاح واستخدام التكنولوجيا الحديثة للاعلام والتواصل (NTIC).
4. تنشيط وتسيير التفاعلات داخل وبين المجموعات في الصف وتحفيز الطلبة.

ب - البعد المؤسساتي ويتضمن المعايير التالية على سبيل الذكر لا الحصر:

1. التعود على العمل الجماعي مع المعيدين والزلاء والمشاركة في مشاريع البحث ومشاريع إعداد وتطوير برامج التكوين.
2. العمل على مساعدة الآخرين (طلبة وزملاء) على تحقيق النجاح وتحقيق تطورهم الشخصي.

ج - البعد المهني _ الاجتماعي ويتضمن المعايير التالية على سبيل الذكر لا الحصر:

1. تطوير الفكر النقدي نحو الممارسات البيداغوجية في الجامعة وطرح الافكار والنشاطات البيداغوجية للمناقشة والتواصل.
2. مواجهة واجبات وأخلاقيات مهنة التعليم في الجامعة.

الخاتمة

في الوقت الذي تسعى فيه كثير من الجامعات العالمية إلى الاهتمام بنوعية التكوين الجامعي من خلال إعداد الأساتذة نتيجة التطورات الاقتصادية والاجتماعية (المنافسة والتمويل) فإن الجامعات الجزائرية تعيش عكس ذلك. تؤكد نتائج البحث الحالي أن عملية إدماج الأساتذة الجدد في الجامعة كانت وفق المنظور البنائي الوظيفي القائم على التجزئة والفردانية. تؤكد الدلائل أن ترك الأساتذة الجدد لمواجهة مصيرهم بمفردهم داخل بيئة العمل الجديدة تجعلهم لا يواجهون الاسئلة والاستفسارات لذلك ربما يستغرقون أسابيع عديدة لاستكشاف معظم الأمور البسيطة داخل الجامعة والكلية، فبدون التهيئة المبدئية كمرحلة مهمة من مراحل التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد يكون من الصعب على العضو الجديد النجاح في مهامه البيداغوجية وتشمل النتائج المحتملة لعدم المبالاة بتلك العملية ضعف الروح المعنوية وضعف الاندماج في فريق العمل وتشويه صورة التكوين الجامعي.

المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ياسر فتحي الهنداوي المهدي. (2009). تطوير عملية التنشئة التنظيمية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس الجدد بجامعة عين شمس في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. مجلة التربية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. العدد 25، 1 – 15.

2. ميلاد بوحفص. (2015). دور الفرد والتنظيم في سياق التنشئة التنظيمية - حالة الشباب المتخرج من الجامعات والعامل في قطاع الخدمات -. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2.

المراجع باللغات الأجنبية

3. Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81, 199214-.
4. Barbot, M.-J. & Massou, L. (2011). Statuts, professionnalité des enseignants-chercheurs et usages des TIC, in Barbot M.-J., Massou L., dir., TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 145164-.
5. Dubar, C. (2000). La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin (2ème éd.).
6. Dubar, C. (1998). La crise des identités. Paris : P.U.F.
7. Fave-Bonnet, M-F. (2011). Formation pédagogique et développement

- professionnel des enseignants du supérieur. Recherche et formation, 68, 127136-.
8. Guerfel – Henda. S., El abboubi. M. & El kandoussi Rimhe. F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues, Revue Interdisciplinaire sur le Management et l'Humanisme : Les Jeunes et le Travail, 4, novembre/décembre, 57 – 73.
 9. Houssaye, J. (2000). Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang (3e édition).
 10. Gareth, H. (1986). Socialization tactics, Self-Efficacy and newcomers' Adjustments to organizations. Academy of management journal, 29, 1, 262 – 279.
 11. Knight, P & Trowler, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. Higher Education, 37, 177-195.
 12. Lacaze, D. (2001). Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle : le cas des employés dans les services de grande distribution et de restauration rapide. Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE d'Aix en Provence, Université Aix-Marseille II.
 13. Wouters, P., Frenay, M & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. Recherche et formation, 67, 7390-.
 14. White, J. W & Koss, M. P. (1991). Courtship Violence: Incidence in a National Sample of Higher Education Students. Violence and Victims, 6. 4, 247256-.

المراجع الإلكترونية

15. Anderson, S. & Anderson B., (2012). Preparation and Socialization of the Education Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Volume 24, Number 2, 239251-.
16. Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty. Journal of Higher Education, 73(1), 94- 122. doi:10.1353/jhe.2002.0001.
17. De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie. n° 172, juillet-septembre 2010, <http://rfp.revues.org/2168>.
18. Lavielle-Gutnik, N & Massou, L. Usages des TIC et socialisation

professionnelle des enseignants-chercheurs. Distances et médiations des savoirs[En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 28 juillet 2016. URL : <http://dms.revues.org/413> ; DOI : 10.4000/dms.413.

19. Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. Revue française de pédagogie. n° 172, juillet-septembre. «<http://rfp.revues.org/2200> .doi. 10.4000/rfp.2200.