مجلة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري – بوزريعة – الجزائر

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف

PEDAGOGICAL TRAINING FOR NEWLY HIRED TEACHERS

د. سعاد خوشي

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري، بوزريعة، الجزائر

sociologiesociologie30@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2025/04/24 تاريخ القبول: 2026/08/24 تاريخ النشر: 2026/09/30

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية التكوين البيداغوجي الموجّه إلى الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف، باعتباره أحد المرتكزات الأساسية لضمان جودة العملية التعليمية وتحسين مردودها. فالتكوين البيداغوجي لا يقتصر على نقل المعارف والخبرات فحسب، بل يسهم في تنمية الكفاءات المهنية للأساتذة الجدد، وتعزيز قدرتهم على التواصل الفعّال، وتبنّي الأساليب التدريسية الحديثة، بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم الجامعي ومخرجاته. كما يتيح هذا التكوين فضاءً للتفاعل العلمي وتبادل التجارب والخبرات بين المؤطّرين والأساتذة المستفيدين، بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية وتجديدها.

واعتمدت الدراسة على منهج وصفي تحليلي، من خلال إجراء دراسة ميدانية شملت عينة من الأساتذة حديثي التوظيف، المدمجين بموجب القرار الرئاسي لرئيس الجمهورية، بهدف استجلاء تصوراتهم حول واقع التكوين البيداغوجي ومدى فعاليته. وقد أظهرت النتائج أن هذا التكوين يمثل آلية مهمة لدعم الأستاذ الجامعي الجديد، من خلال ما يتيحه من فرص لاكتساب المهارات البيداغوجية وتطوير الكفاءات المهنية، مع تسجيل بعض النقائص والتحديات المرتبطة بالتنظيم والمحتوى وآليات التنفيذ. كما كشفت الدراسة عن مجموعة من المقترحات الكفيلة بتطوير هذا التكوين وتعزيز نجاعته مستقبلًا.

الكلمات المفتاحية:

الأستاذ الجامعي؛ الأساتذة حديثو التوظيف؛ التكوين البيداغوجي؛ الفعالية التعليمية؛ المهارات التدريسية.

Abstract:

This research aims to highlight the importance of pedagogical training for newly recruited university professors, considering it one of the fundamental pillars for ensuring the quality and effectiveness of the educational process. Pedagogical training is not limited to the transfer of knowledge and experience; it also contributes to developing the professional competencies of newly recruited teachers, enhancing their communication skills, and enabling them to adopt modern teaching methods, which positively impacts higher education quality and outcomes. It also provides a space for academic interaction and the exchange of experiences between trainers and newly recruited professors, thereby improving and renewing teaching practices.

The study relied on an applied approach through a field investigation conducted on a sample of newly recruited professors integrated under the presidential decree issued by the President of the Republic, with the aim of identifying their perceptions regarding the reality and effectiveness of pedagogical training. The findings revealed that such training constitutes an important mechanism for supporting newly recruited university professors by providing opportunities to acquire pedagogical skills, while also highlighting certain shortcomings and challenges related to organization, content, and implementation mechanisms. The study further proposed several recommendations to enhance the effectiveness of this training in the future.

Keywords:

Educational effectiveness; Newly recruited professors; Pedagogical training; Teaching skills; University teacher

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 640–658 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

مقدمة:

يُعدّ الأستاذ الجامعي أحد الفاعلين المركزيين في منظومة التعليم العالي، إذ ترتبط جودة الجامعة بمدى كفاءته العلمية والبيداغوجية وقدرته على نقل المعرفة وإنتاجها وتطويرها في سياق اجتماعي واقتصادي متغير. ولم تعد وظيفة الأستاذ الجامعي محصورة في التدريس، بل أصبحت تشمل البحث العلمي، والإشراف الأكاديمي، والمرافقة البيداغوجية، وخدمة المجتمع، بما يجعل من مهنته ممارسة مركبة تتطلب تكوينًا مستمرًا وتطويرًا دائمًا للكفاءات.

وفي ظل التحولات العميقة التي يعرفها التعليم العالي، خاصة مع صعود اقتصاد المعرفة، وتوسع الرقمنة، وتغير أنماط التعلم، برزت الحاجة إلى إعادة النظر في تكوين الأستاذ الجامعي، حيث لم يعد التخصص العلمي وحده كافيًا لضمان فعالية الأداء البيداغوجي. وقد أظهرت الأدبيات التربوية الحديثة أن امتلاك المعرفة الأكاديمية لا يعني بالضرورة امتلاك مهارات التدريس الفعال، مما يجعل التكوين البيداغوجي عنصرًا أساسيًا في دعم الأستاذ حديث التوظيف وتمكينه من الاندماج المهني.

وفي هذا الإطار، تبنت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر برامج للمرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف، بهدف تحسين جودة الأداء التدريسي وتعزيز الكفاءات المهنية ومواكبة متطلبات الإصلاح الجامعي. غير أن فعالية هذه البرامج تظل محل نقاش علمي، بالنظر إلى ما يُسجَّل من تفاوت في تقييماتها بين الفاعلين، وما يرتبط بها من تحديات تنظيمية وبيداغوجية ومؤسساتية.

وانطلاقًا من هذا السياق، يمكن صياغة الإشكالية المركزية لهذا البحث على النحو الآتي:

إلى أي مدى يُسهم التكوين البيداغوجي الموجّه إلى الأساتذة حديثي التوظيف في تنمية كفاءاتهم المهنية والبيداغوجية داخل الجامعة الجزائرية، وما حدود فعاليته في ظل الواقع المؤسسي والتربوي القائم؟

ويهدف هذا المقال إلى تحليل واقع التكوين البيداغوجي من زاويتين متكاملتين؛ تتمثل الأولى في إبراز دوره في بناء الكفاءات المهنية والبيداغوجية للأستاذ الجامعي، في حين تركز الثانية على رصد حدوده العملية والإجرائية، وذلك بالاستناد إلى تحليل نظري مدعّم بالأدبيات المتخصصة والمعطيات ذات الصلة، مع تقديم قراءة نقدية لواقع هذا التكوين وفعاليته في السياق الجامعي الجزائري.

1. التعريف بالتكوين والمرافقة البيداغوجية

لم تعد الجامعة في السياق المعاصر مجرد مؤسسة لنقل المعارف أو استكمال المسار الدراسي، بل تحولت إلى فاعل استراتيجي داخل مجتمع المعرفة، تضطلع بوظيفة إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها وتوظيفها في خدمة التنمية. (وقد فرض هذا التحول العميق إعادة النظر في أدوار الفاعلين داخل الجامعة، وعلى رأسهم الأستاذ الجامعي الذي أصبح يشكل محور العملية التعليمية—التعلمية وركيزة أساسية في ضمان جودة التعليم العالي، حيث ترتبط جودة الجامعة ارتباطًا وثيقًا بكفاءة هيئة التدريس باعتبارها المحدد الأساسي لمخرجات التعلم)[1]، كما تشير تقارير دولية

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

إلى أن أبرز تحديات التعليم العالي لا تتعلق فقط بالمناهج أو التمويل، بل بنوعية الأستاذ الجامعي وكفاءته البيداغوجية[2].

وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، خاصة مع صعود اقتصاد المعرفة وتوسع الرقمنة وتعدد مصادر التعلم، أصبحت الحاجة إلى التكوين البيداغوجي ضرورة حتمية تتجاوز الطابع الاختياري. فامتلاك الأستاذ الجامعي للمعرفة التخصصية لم يعد كافيًا لضمان فعالية العملية التعليمية، بل أصبح من الضروري امتلاكه لكفاءات بيداغوجية وتواصلية وتقويمية تمكّنه من تحويل المعرفة إلى تعلم فعّال. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن التدريس الجامعي الفعّال يقوم على القدرة على تنظيم المعرفة وتبسيطها وتكييفها مع حاجات المتعلمين[3].

وفي هذا السياق، تُعدّ المرافقة البيداغوجية أحد أهم آليات التكوين المستمر داخل الجامعة، حيث تُفهم باعتبارها عملية دعم مهني ممنهج موجهة للأساتذة الجامعيين، لاسيما حديثي التوظيف، بهدف مساعدتهم على الاندماج التدريجي في البيئة الجامعية وتطوير كفاءاتهم أثناء ممارسة مهامهم التدريسية والبحثية. وهي ليست مجرد تكوين ظرفي، بل مقاربة مستمرة للتأهيل المهني تقوم على التعلم بالممارسة والتقييم المتدرج. وتُعرّف بأنها شكل من التطوير المهني القائم على مرافقة الأستاذ أثناء العمل من خلال التكوين المستمر والتقييم التكويني[4].

وقد أثبتت الدراسات المقارنة في مجال التعليم العالي أن برامج التكوين البيداغوجي تساهم في تحسين جودة التدريس الجامعي، ورفع مستوى تفاعل الطلبة، وتعزيز قدرات الأستاذ على التخطيط والتقويم. كما تسهم هذه البرامج في تطوير الاتجاهات المهنية الإيجابية لدى الأساتذة الجدد، وتخفيف الصعوبات التي تواجههم في بداية مسارهم المهني[5].

ومن الناحية المؤسسية، أصبحت سياسات التكوين البيداغوجي جزءًا من استراتيجيات إصلاح التعليم العالي في العديد من الدول، حيث يُنظر إليه كأداة لتحسين الجودة وربط الجامعة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي. وفي هذا الإطار، تؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس يعد من أهم عوامل تحسين جودة التعليم العالي وتعزيز تنافسية الجامعات[6].

أما في السياق الجزائري، فقد شهد قطاع التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة اعتماد برامج للمرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف، في إطار سياسة تهدف إلى تحسين جودة التعليم الجامعي ومرافقة الأستاذ في بداية مساره المهني، بما ينسجم مع متطلبات الإصلاح الجامعي ومبادئ الجودة[7]. وتكمن أهمية هذه المقاربة في كون الأستاذ حديث التوظيف غالبًا ما يكون مزودًا بمعرفة علمية متخصصة، لكنه يفتقر إلى الخبرة البيداغوجية المتعلقة بإدارة الصف الجامعي، وتصميم الدروس، وتقنيات التقويم، والتفاعل مع الطلبة. ومن ثمّ، تأتي المرافقة البيداغوجية كجسر انتقالي بين التكوين الأكاديمي النظري والممارسة المهنية الفعلية، بما يضمن إدماجًا تدريجيًا وفعّالًا للأستاذ.

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 640–658 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

وانطلاقًا من هذا الإطار النظري، يسعى هذا المقال إلى تحليل أهمية التكوين البيداغوجي في تأهيل الأستاذ الجامعي حديث التوظيف، من خلال إبراز دوره في تحسين الأداء المهني، ورصد انعكاساته على الممارسة التعليمية، والكشف عن أبرز التحديات المرتبطة به في الواقع الجامعي، اعتماداً على دراسة ميدانية تحليلية، مع تقديم جملة من المقترحات الكفيلة بتطويره وتعزيز فعاليته داخل الجامعة الجزائرية.

2. أهمية التكوين والمرافقة البيداغوجية

أصبح التكوين البيداغوجي اليوم أحد أهم المداخل الاستراتيجية لتطوير أداء الأستاذ الجامعي، باعتباره استثمارًا في الرأسمال البشري الذي يمثل ركيزة أساسية في بناء جودة التعليم العالي. فالتكوين لم يعد نشاطًا تكميليًا أو ظرفيًا، بل تحول إلى ضرورة مؤسساتية تفرضها التحولات العميقة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في ظل اقتصاد المعرفة وتسارع التغيرات التكنولوجية والبيداغوجية. وفي هذا السياق، تؤكد الأدبيات التربوية أن جودة التعليم الجامعي ترتبط بشكل مباشر بكفاءة هيئة التدريس ومدى امتلاكها للكفاءات البيداغوجية والرقمية الحديثة[8].

وتتمثل الوظيفة الجوهرية للمرافقة البيداغوجية في إدماج الأستاذ الجامعي حديث التوظيف داخل الثقافة المهنية الجامعية، من خلال تعريفه بسياسات المؤسسة وأهدافها، وتمكينه من فهم الإطار القانوني والتنظيمي الذي ينظم مهنة الأستاذ الجامعي، إضافة إلى دعمه في اكتساب مهارات التدريس الجامعي الفعال. كما تعمل هذه المرافقة على تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة بيداغوجية قابلة للتطبيق، عبر تطوير مهارات التخطيط، والتواصل، والتقويم، وإدارة الصف.

ومن منظور تحليلي، يمكن اعتبار التكوين البيداغوجي آلية لإعادة تشكيل هوية الأستاذ الجامعي المهنية، حيث لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يمتد إلى بناء كفايات مركبة تشمل المهارات الرقمية، والتقويمية، والتواصلية، والبحثية. وقد أكدت دراسات حديثة أن فعالية التدريس الجامعي ترتبط بمدى قدرة الأستاذ على تحويل المعرفة الأكاديمية إلى تعلم نشط وتفاعلي داخل القاعة[9].

كما يسهم التكوين بتحقيق رسالة الجامعة في إعداد الكفاءات البشرية، وإنتاج المعرفة العلمية، وخدمة المجتمع، وتعزيز التعاون الدولي. فالأستاذ الجامعي من خلال هذا التكوين، يكتسب أدوات تمكّنه من تحسين أدائه الوظيفي، سواء في التدريس أو البحث العلمي أو الإشراف الأكاديمي، بما ينعكس مباشرة على جودة المخرجات الجامعية. وقد بينت الأدبيات المقارنة أن تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس يمثل أحد أهم عوامل تحسين جودة التعليم العالي[10].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

وفي هذا الإطار، يكتسي التكوين البيداغوجي أهمية خاصة في ظل التحول الرقمي، حيث أصبح لزامًا على الأستاذ الجامعي امتلاك مهارات استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتوظيفها في التدريس، وتصميم المحتويات التعليمية الرقمية، بما ينسجم مع متطلبات الجامعة الحديثة القائمة على الابتكار والجودة[11].

3. أهداف التكوين والمرافقة البيداغوجية

تُعد الأهداف عنصرًا أساسيًا في أي سياسة تكوينية، باعتبارها الإطار الذي يوجه العملية التكوينية ويحدد نتائجها المنتظرة. وفي هذا السياق، جاءت سياسة التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف كخيار استراتيجي من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بهدف الارتقاء بجودة التعليم الجامعي وتحسين كفاءة الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي[12].

وتتمثل الأهداف العامة لهذا التكوين في بناء كفاءات بيداغوجية متكاملة لدى الأستاذ الجامعي، من خلال تأطير برنامج تكويني يمتد على 130 ساعة، يهدف إلى إكسابه مهارات التدريس الفعال، والتخطيط البيداغوجي، والتقويم الموضوعي، واستعمال الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم. كما يسعى إلى توضيح الأدوار المهنية للأستاذ الجامعي حديث التوظيف، وتمكينه من الاندماج التدريجي في البيئة الجامعية وفق معايير الجودة والاحترافية.

ومن بين الأهداف المركزية كذلك ضمان جودة التعليم العالي من خلال توفير تكوين علمي ومهني يستجيب لحاجات الجامعة والمجتمع، ويحقق التوازن بين التكوين الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل. كما يهدف البرنامج إلى مواءمة عروض التكوين الجامعي مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية، بما يجعل الجامعة فاعلًا أساسيًا في التنمية المستدامة.

ويضاف إلى ذلك هدف استراتيجي يتمثل في تعزيز كفاءة الأستاذ الجامعي من خلال تمكينه من مهارات التفكير النقدي، والبحث العلمي، والتواصل البيداغوجي، والقدرة على الابتكار في أساليب التدريس، بما يرفع من جودة الأداء الجامعي ويعزز موقع الجامعة في التصنيفات الأكاديمية.

أما الأهداف الخاصة، فتتمحور حول دعم المرافقة البيداغوجية كآلية مهنية فعالة تسمح بإدماج المعارف المكتسبة وتوظيفها في الممارسة الفعلية، إلى جانب ترسيخ ثقافة الجودة داخل المؤسسة الجامعية، وتحديث الوسائل البيداغوجية بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية الحديثة، مع تحسين إدارة المسارات التكوينية للأساتذة.

4. قراءة تحليلية للقرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

إن برنامج التكوين البيداغوجي أو ما يسمى ببرنامج المرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف بالجامعة هو برنامج تكويني مصمم خصيصا لتنمية المعارف والمعلومات وتحسين مهارات الأساتذة، حيث وضع في متناول مؤسسات التعليم العالي لتكوين الأساتذة الجدد والذين توظفوا حديثا على مدار 130 ساعة من خلال بناء كفاءاتهم البيداغوجية في مجال التدريس، ترتكز على مقاربات تتمحور حول مهنة الأستاذ الجامعي في مجال

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 640–658 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

التدريس والبحث العلمي، وبإشراف من خلية المرافقة البيداغوجية لكل مؤسسة جامعية[13]، ويضمن هذا البرنامج التكوين الأساسي للأساتذة حديثي التوظيف في الجامعة.

ويسعى برنامج تكوين الأساتذة حديثي التوظيف إلى تحقيق أهدافه، وذلك من خلال الكفاءات المستهدفة للأساتذة حديثي التوظيف في نهاية كل نشاط تكويني، ومدى استيعابهم لوحدات البرنامج في كل حصة، ويتم هذا البرنامج وفق طرق التدريس الحديثة[14]، من خلال استخدام الوسائط التكنولوجية القائمة على أساليب التكوين المتنوعة كالمحاضرات وورش العمل المنظمة، ومختلف الندوات والمؤتمرات والمناقشات والعروض التقديمية، وباستغلال أدوات التكوين، ومنها: قاعات الإعلام الآلي، منصة التعليم الإلكتروني، ومختلف الوثائق والنشرات الوزارية، تكنولوجيا الإعلام والاتصال.....إلخ، وذلك بتوفير مكونين خبراء مؤهلين في المجال.

كما يعتمد البرنامج التكويني على عدة طرق لتقييم الأساتذة الباحثين الجدد بما في ذلك الاختبارات الشفوية، الاختبارات متعددة الخيارات، واختبارات الأجوبة القصيرة، وكتابة التقارير والمقالات، والتقييم التشخيصي[15].

ولضمان السير الحسن لخلايا متابعة برنامج التكوين البيداغوجي وتأطيره، تم إنشاء لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ هذا البرنامج التكويني، والتي تدعى في صلب النص باللجنة الوطنية وذلك بموجب القرار رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016 عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[16]، وتتكفل تلك اللجنة بضمان سير العمل، والإشراف على خلايا متابعة البرنامج التكويني لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف التي تم تعيينها بمؤسسات التعليم العالي.

من هذا المنطلق يمثل القرار الوزاري رقم 932 لسنة 2016 محطة تنظيمية مفصلية في مسار إعادة هيكلة التكوين البيداغوجي داخل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، حيث نقل المرافقة البيداغوجية من مستوى المبادرات الفردية غير المهيكلة إلى مستوى السياسة العمومية المؤطرة قانونيًا والمؤسساتيًا. (هذا التحول يعكس بوضوح انتقال الجامعة الجزائرية نحو منطق "الحوكمة البيداغوجية"، الذي يجعل من تكوين الأستاذ الجامعي جزءًا من منظومة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وليس نشاطًا ثانويًا أو تكميليًا. وفي الأدبيات المقارنة، يُنظر إلى هذا النوع من السياسات باعتباره أحد مؤشرات تحديث الجامعة وربطها بمعايير الجودة الدولية [17].

في السياق السابق للقرار، كان تطوير الكفاءة البيداغوجية للأستاذ الجامعي يعتمد بدرجة كبيرة على الجهد الفردي والتجربة الشخصية، مع غياب تصور وطني موحد للتكوين. غير أن هذا النمط التقليدي أثبت محدوديته، خاصة في ظل توسع التعليم العالي وتزايد أعداد الأساتذة حديثي التوظيف، وما رافقه من تفاوت في الكفاءات البيداغوجية والرقمية. لذلك جاء القرار 932 ليؤسس لآلية مؤسساتية تهدف إلى تقليص هذا التفاوت عبر برنامج تكوين موحد وممنهج، يقوم على مرافقة الأستاذ في مرحلة اندماجه المهني الأولى [18].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

من منظور تحليلي، يمكن قراءة هذا القرار باعتباره ترجمة عملية لمقاربة "التنمية المهنية المستمرة *Continuing Professional Development*"، التي تؤكد عليها أدبيات التعليم العالي الحديثة، والتي تعتبر أن الأستاذ الجامعي لا يُفترض أن يكون "مكتمل التكوين" عند التوظيف، بل في حالة تطور مستمر داخل الممارسة المهنية نفسها[19]، ومن هنا فإن المرافقة البيداغوجية ليست مجرد تدريب تقني، بل هي عملية إعادة بناء للكفايات المهنية داخل سياق العمل الفعلي.

كما أن هيكلة القرار عبر إنشاء خلايا بيداغوجية داخل المؤسسات الجامعية يعكس توجهًا نحو اللامركزية البيداغوجية المقيدة، حيث تُمنح للمؤسسات صلاحيات تنظيم التكوين مع الحفاظ على مرجعية مركزية. هذا النموذج يجمع بين التوجيه المركزي وضمان التكيف المحلي، وهو ما يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في حوكمة التعليم العالي التي تربط بين الجودة والمرونة المؤسسية [20].

ويبرز من خلال تحليل مضامين القرار أن التركيز ينصب أساسًا على الكفاءة البيداغوجية للأستاذ الجامعي، أي قدرته على التدريس، والتقويم، وإدارة التعلم، وتوظيف التكنولوجيا، وهو ما يعكس تحولًا من نموذج الأستاذ "المتخصص فقط" إلى نموذج الأستاذ "الممارس البيداغوجي متعدد الكفاءات". ويؤكد هذا التوجه ما أشارت إليه الدراسات التربوية من أن جودة التعلم الجامعي ترتبط بشكل مباشر بقدرة الأستاذ على تحويل المعرفة إلى تعلم نشط وتفاعلي[21].

غير أن هذا التركيز المكثف على البعد البيداغوجي يطرح إشكالية توازن الأدوار داخل الجامعة، إذ أن الأستاذ الجامعي يُفترض أن يجمع بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وبالتالي، فإن أي مقاربة تكوينية تركز على جانب واحد دون تعزيز التكامل بين هذه الأبعاد قد تؤدي إلى اختزال وظيفة الأستاذ في الدور التدريسي فقط، رغم أن الأدبيات الدولية تؤكد على وحدة الوظائف الأكاديمية الثلاث[22].

من جهة أخرى، فإن إدراج محاور مثل التعليم عن بعد، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وعلم النفس التربوي، يعكس استجابة مباشرة للتحول الرقمي في التعليم العالي، حيث أصبح الأستاذ مطالبًا بإعادة تعريف ممارساته البيداغوجية في ضوء بيئات التعلم الرقمية. وتشير تقارير دولية إلى أن التحول الرقمي في التعليم العالي لم يعد خيارًا، بل شرطًا لرفع جودة التعليم وضمان استمرارية التعلم[23]، غير أن نجاح هذا التحول يبقى مرتبطًا بمدى امتلاك الأساتذة لكفاءات رقمية فعلية، وليس فقط معرفية نظرية.

وفي السياق الجزائري، يكتسب القرار أهمية إضافية بالنظر إلى الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام (*LMD*)، الذي أفرز تحديات بيداغوجية جديدة تتعلق بإعادة هيكلة طرق التدريس والتقويم، وإدماج المقاربة بالكفاءات، وتطوير استقلالية المتعلم. وقد أظهرت التجربة أن هذا الانتقال لم يكن متوازنًا دائمًا من حيث جاهزية الفاعلين البيداغوجيين، مما جعل التكوين ضرورة هيكلية وليس خيارًا ظرفيًا [24].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

كما يمكن نقد القرار من زاوية التنفيذ، إذ أن فعالية أي سياسة تكوينية لا تتوقف على النص القانوني، بل على آليات التطبيق، وجودة التأطير، واستمرارية التقييم. (فالدراسات في مجال تطوير هيئة التدريس تشير إلى أن البرامج التكوينية تفقد فعاليتها عندما تتحول إلى إجراءات شكلية أو دورات غير مرتبطة بالممارسة الفعلية[25]، ومن هنا تبرز أهمية ضمان الطابع العملي والتفاعلي للمرافقة البيداغوجية، وربطها بتطور الأداء التدريسي داخل القاعات.

في ضوء ذلك، يمكن القول إن القرار 932 يعكس محاولة لإعادة هندسة وظيفة الأستاذ الجامعي في الجزائر، من خلال إدماج البعد التكويني داخل المسار المهني منذ بدايته. غير أن هذا التحول يظل مشروطًا بمدى قدرته على تحقيق توازن بين البيداغوجيا والبحث العلمي، وبين التكوين المعياري والتكوين الميداني، وبين التوجيه المركزي والاستجابة المحلية لخصوصيات المؤسسات الجامعية.

5. أهم المكتسبات خلال الفترة التدريبية في جميع الوحدات

تمثل المرحلة التكوينية الخاصة بالمرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف لحظة تأسيسية في بناء الهوية المهنية، إذ لا تقتصر وظيفتها على نقل معارف نظرية أو تقنيات بيداغوجية جاهزة، بل تتجاوز ذلك إلى إعادة تشكيل تصور الأستاذ لذاته ولمهنته داخل الجامعة. فالتكوين في هذا السياق يُفهم باعتباره عملية "إعادة بناء للكفايات" داخل سياق الممارسة، وليس مجرد إضافة معلوماتية، وهو ما تؤكده الأدبيات الحديثة في مجال تطوير التعليم العالي التي تعتبر أن النمو المهني للأستاذ عملية مستمرة قائمة على التفاعل بين المعرفة والممارسة والتأمل النقدي[26].

وفي هذا الإطار، يمكن إبراز المكتسبات المتحصّل عليها خلال مختلف الوحدات التدريبية من خلال أبعاد مترابطة تشكل في مجموعها تحولًا نوعيًا في أداء الأستاذ الجامعي، سواء على مستوى التصور أو الممارسة أو القيم المهنية.

أولًا: المكتسبات البيداغوجية وإعادة بناء الفعل التدريسي

أحد أبرز مخرجات التكوين يتمثل في تعزيز الكفاءة البيداغوجية للأستاذ الجامعي، من خلال تمكينه من الانتقال من منطق التلقين إلى منطق بناء التعلم. فقد أتاح التكوين إعادة التفكير في وظيفة الدرس الجامعي باعتباره وضعية تعلم مركبة تتطلب التخطيط المسبق، وتحديد الأهداف، وتنويع الاستراتيجيات، وتفعيل التقويم البنائي، بدل الاقتصار على نقل المحتوى المعرفي. وقد أسهمت هذه المقاربة في ترسيخ فهم أعمق لدور الأستاذ باعتباره مصممًا للوضعيات التعليمية لا مجرد ناقل للمعلومة، وهو توجه يتماشى مع البيداغوجيا الحديثة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية[27]، كما تم تعزيز القدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي داخل القاعة، بما يحقق تعلم أكثر فاعلية وارتباطًا بالواقع الجامعي.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

ومن جهة أخرى، ساهم التكوين في ترسيخ ثقافة التقويم المستمر بدل التقويم النهائي فقط، من خلال التعرف على أدوات قياس الكفاءات، وبناء شبكات التقييم، وتطوير معايير موضوعية لقياس تعلم الطلبة، وهو ما يعكس تحولًا في فلسفة التقويم من القياس الكمي إلى التقويم الكيفي القائم على الكفاءة[28].

ثانيًا: المكتسبات العلائقية والتواصلية وبناء التعلم التعاوني

من بين المكتسبات المهمة أيضًا، تعزيز البعد التواصلي والعلائقي داخل الفضاء التكويني، حيث أتاح التكوين للأساتذة حديثي التوظيف فرصة الانخراط في ديناميكية جماعية قائمة على الحوار وتبادل الخبرات. هذا التفاعل لم يكن شكليًا، بل أسهم في بناء ما يمكن تسميته بـــ"مجتمع تعلم مهني"، يقوم على تبادل المعرفة وبناء الفهم المشترك بين الأساتذة من تخصصات مختلفة[29]. كما ساهم هذا البعد في تطوير مهارات التواصل البيداغوجي، سواء داخل القاعة الجامعية أو في العلاقة مع الطلبة، من خلال تعزيز القدرة على إدارة النقاش، وتحفيز التفاعل، وبناء علاقة تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل. وقد تبين أن جودة التواصل داخل البيئة الجامعية تمثل عنصرًا حاسمًا في تحسين التعلم الجامعي، لأنها تؤثر مباشرة في الدافعية والانخراط الأكاديمي للطلبة.

ثالثًا: المكتسبات المعرفية والمنهجية وتعزيز الثقافة البحثية

على المستوى المعرفي، أسهم التكوين في ترسيخ الوعي بأهمية المنهجية العلمية في بناء المعرفة الأكاديمية، من خلال التركيز على أدوات البحث العلمي، وتقنيات التوثيق، والبحث الببليوغرافي، واحترام أخلاقيات البحث، خاصة ما يتعلق بالنزاهة العلمية وتفادي الانتحال. ويُعد هذا البعد أساسيًا لبناء جامعة قائمة على الإنتاج العلمي الرصين[30].

كما تم تعزيز فهم الأساتذة لبنية البحث العلمي، بدءًا من صياغة الإشكالية، مرورًا باختيار المنهج، وصولًا إلى تحليل النتائج، وهو ما يساهم في رفع جودة الإنتاج العلمي والإشراف الأكاديمي لاحقًا. بالإضافة إلى ذلك، ساعد التكوين على توضيح التحولات المرتبطة بنظام (LMD) ، من حيث فلسفته القائمة على المقاربة بالكفاءات، والاستقلالية، والتدرج في التعلم، مقارنة بالنظام الكلاسيكي، مما أتاح للأستاذ فهمًا أعمق للسياق البيداغوجي في عمله.

رابعًا: المكتسبات الرقمية والتكنولوجية في سياق التحول الرقمي

في ظل التحولات الرقمية التي يشهدها التعليم العالي، شكل إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال أحد أهم محاور التكوين. فقد تم تمكين الأساتذة من التعرف على آليات التعليم عن بعد، والمنصات الرقمية، وطرق تصميم المحتوى الرقمي، وأساليب التفاعل الافتراضي مع الطلبة.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

ويعكس هذا التوجه انسجام الجامعة مع التحول العالمي نحو الرقمنة في التعليم، حيث لم يعد استخدام التكنولوجيا خيارًا إضافيًا، بل أصبح عنصرًا بنيويًا في العملية التعليمية[31]، كما ساهم هذا التكوين في تقليص الفجوة الرقمية بين الأساتذة، وتعزيز قدرتهم على توظيف الوسائط الرقمية في تحسين جودة التدريس وتنويع أساليب التقييم.

خامسًا: المكتسبات القيمية والأخلاق المهنية للأستاذ الجامعي

لا تقتصر المكتسبات على الجانب التقني والمعرفي، بل تمتد إلى البعد القيمي الذي يمثل أساس الممارسة الأكاديمية. فقد تم التركيز على أخلاقيات المهنة الجامعية، مثل النزاهة العلمية، والعدالة في التعامل مع الطلبة، واحترام المسؤولية الأكاديمية، والالتزام بالقيم الجامعية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن القيم ليست عنصرًا ثانويًا في العملية التعليمية، بل هي جزء بنيوي من هوية الأستاذ الجامعي، لأنها تحدد طريقة تفكيره وسلوكه المهني داخل المؤسسة[32]، كما تم تعزيز تصور الأستاذ كفاعل اجتماعي يسهم في بناء المجتمع من خلال إنتاج المعرفة ونقلها وتوجيهها نحو التنمية[33].

يمكن القول إن أهم ما يميز هذه المرحلة التكوينية هو أنها لم تكن مجرد برنامج تدريبي تقني، بل تجربة تحول مهني شامل أعادت تشكيل هوية الأستاذ الجامعي على مستويات متعددة. فقد انتقل من موقع المتلقي للتكوين إلى موقع الفاعل البيداغوجي القادر على التخطيط والتقويم والتفاعل والإنتاج المعرفي.

كما أسهمت هذه المرحلة في ترسيخ مفهوم "التعلم المستمر" كجزء من الهوية المهنية للأستاذ الجامعي، بما يجعل من التكوين ليس مرحلة منتهية، بل مسارًا ممتدًا يواكب تطور الجامعة والمجتمع[34].

6. حوصلة تحليلية لسبر آراء الأساتذة حديثي التوظيف حول التكوين البيداغوجي

يُعدّ سبر آراء الأساتذة حديثي التوظيف حول برنامج المرافقة البيداغوجية مدخلًا أساسيًا لتقييم هذا التكوين من زاوية الفاعلين المباشرين، باعتباره آلية لا تكتمل فعاليتها بمجرد تصميمها المؤسسي، بل تُقاس بمدى تلقيها داخل الممارسة الفعلية وانعكاسها على بناء الكفاءات المهنية والبيداغوجية. وفي هذا السياق، تكشف المعطيات الميدانية المستخلصة من المقابلات عن صورة مركبة تجمع بين الاعتراف بأهمية التكوين من جهة، وتسجيل جملة من الملاحظات النقدية من جهة أخرى، بما يعكس طبيعة التكوين بوصفه ممارسة ديناميكية قابلة للتحسين المستمر.[35]

من حيث تقييم محتوى الدروس، أجمعت أغلب الآراء على أن البرنامج يتميز بدرجة معتبرة من الشمولية، إذ يغطي محاور أساسية تتعلق بالبيداغوجيا الجامعية، التشريع، التقويم، تكنولوجيا الإعلام والاتصال، والتكوين عن بعد. ويعكس هذا التوجه سعي الوزارة إلى بناء تصور شامل لكفاءات الأستاذ الجامعي حديث التوظيف بما يتماشى مع متطلبات الجودة في التعليم العالي[36]. غير أن هذا التقييم الإيجابي لم يمنع من بروز ملاحظات نقدية

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

تتعلق بوجود نوع من التكرار في بعض المحتويات، وعدم تجديد بعض المحاور بما ينسجم مع التحولات الحديثة في التعليم الجامعي، خاصة ما يرتبط بالرقمنة والبيداغوجيا التطبيقية. كما أشار بعض الأساتذة إلى أن جزءًا من المحتوى يقدم معارف عامة أو مكررة لا ترتقي دائمًا إلى مستوى الانتظارات المهنية الدقيقة للأستاذ الجامعي، وهو ما يعكس فجوة نسبية بين التصميم البيداغوجي للبرنامج وتوقعات المستفيدين[37].

أما بخصوص مدى تطابق الدروس مع الأهداف المسطرة، فقد تراوحت الإجابات بين الاعتراف بتطابق نسبي في الجانب البيداغوجي، مقابل تسجيل ضعف في وضوح بعض الأهداف لدى فئة من الأساتذة، حيث صرح بعضهم بعدم امتلاك تصور دقيق حول الغايات النهائية للتكوين، مما أثر على قدرتهم على تقييم مدى تحقق الأهداف. ويُعد هذا المعطى مؤشرًا دالًا على أهمية تعزيز التواصل البيداغوجي حول فلسفة التكوين وأهدافه الاستراتيجية، لأن وضوح الهدف يعد شرطًا أساسيًا لفعالية أي برنامج تكويني[38].

وفيما يتعلق بملاءمة تنظيم التكوين مع الأعباء المهنية، أظهرت الآراء وجود صعوبة واضحة في التوفيق بين الالتزامات البيداغوجية اليومية "التدريس، الحراسة، الإشراف" ومتطلبات التكوين الحضوري وعن بعد. وقد اعتبر العديد من الأساتذة أن كثافة البرنامج وتزامنه مع نهاية السنة الجامعية يقلل من فرص التركيز والاستفادة الفعلية، مما يستدعي إعادة النظر في الجدولة الزمنية للتكوين أو إعادة توزيع حصصه. كما طُرحت فكرة فصل التكوين عن الأعباء التدريسية لتوفير شروط أفضل للتركيز والاستيعاب، وهو ما يتوافق مع الأدبيات التي تؤكد أن فعالية التكوين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتفرغ المتكونين وتنظيم الزمن التكويني[39].

أما فيما يخص ملاءمة البرنامج مع مستوى الأساتذة المتكونين، فقد برز تباين واضح في التقييمات، حيث اعتبر بعض الأساتذة أن بعض المحاور لا تضيف قيمة معرفية كبيرة، خاصة تلك المتعلقة بالجوانب التوثيقية أو الإجرائية، في حين رأى آخرون أن البرنامج يمثل إضافة نوعية مهمة، لأنه يغطي أبعادًا متعددة تشمل البيداغوجيا، علم النفس التربوي، والتكنولوجيا التعليمية، مما يعزز من كفاءاتهم المهنية ويواكب توجهات وزارة التعليم العالي نحو تحديث التكوين الجامعي. هذا التباين يعكس اختلاف الخلفيات الأكاديمية والتجارب المهنية للأساتذة، وهو عامل طبيعي في تقييم البرامج التكوينية متعددة التخصصات[40].

وفيما يتعلق ببيئة التكوين والهياكل المادية، سجلت الآراء تفاوتًا بين من عبر عن استيائه من بعض الظروف التنظيمية مثل التنقل بين القاعات أو نقص بعض التجهيزات، وبين من أكد على الجهود المبذولة من طرف المؤسسة لضمان سير التكوين في ظروف مقبولة. ويؤكد هذا المعطى أن جودة البيئة التكوينية لا ترتبط فقط بالبنية التحتية، بل أيضًا بفعالية التنظيم الداخلي وقدرته على تكييف الموارد المتاحة مع متطلبات البرنامج[41].

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 640–658 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

أما التقييم العام للتكوين، فقد اتجه في مجمله نحو الإيجابية، مع الاعتراف بوجود تفاوت في مستوى الاستفادة بين الأساتذة، حيث أشاد العديد منهم بجدية التنظيم، وغنى المحتوى، والطابع التفاعلي للورشات، في حين أشار آخرون إلى ضرورة تحسين بعض الجوانب المرتبطة بالتكرار أو كثافة البرنامج. ويعكس هذا التباين طبيعة التكوين بوصفه تجربة تعليمية مركبة تتأثر بعوامل متعددة منها التخصص، والخبرة السابقة، ومستوى التوقعات الفردية.

وفيما يتعلق بالمقترحات المستقبلية، فقد تركزت حول ضرورة إعادة النظر في بعض محاور التكوين، وتعزيز الطابع التطبيقي والرقمي، وتخفيف الأعباء التنظيمية المصاحبة له، مع الدعوة إلى تحسين البنية التحتية وتوفير ظروف أفضل للتكوين. كما برزت دعوة قوية إلى تعزيز إدماج التكنولوجيا في العملية التكوينية، وتحويل التكوين إلى مسار أكثر استمرارية ومرونة بدل كونه برنامجًا مكثفًا في فترة زمنية محددة. وتنسجم هذه المقترحات مع الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم العالي التي تدعو إلى التحول نحو التكوين المستمر والمرن للأستاذ الجامعي[42].

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف يُعد تجربة إيجابية في مجملها، رغم ما أفرزته من ملاحظات نقدية مشروعة. فالتباين في الآراء لا يُفهم كقصور في البرنامج بقدر ما يعكس حيوية العملية التكوينية وضرورة تطويرها بشكل مستمر بما يتلاءم مع التحولات البيداغوجية والتكنولوجية المتسارعة. وعليه، فإن القيمة الحقيقية لهذا التكوين تكمن في كونه عملية مفتوحة قابلة للتحسين، تستند إلى التغذية الراجعة للفاعلين، بما يضمن الارتقاء التدريجي بجودة التعليم العالي[43].

7. التصورات والآفاق المستقبلية للتكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف: قراءة نقدية تحليلية

يمثل موضوع التصورات والآفاق في تقييم برنامج المرافقة البيداغوجية مرحلة تحليلية متقدمة تتجاوز الوصف المباشر للتجربة التكوينية نحو تفكيك نقاط القوة والضعف واقتراح مسارات تطوير مستقبلية. فالتكوين، رغم ما أفرزه من مكتسبات معرفية وبيداغوجية ومهاراتية مهمة لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف، إلا أنه كشف في المقابل عن مجموعة من الإشكالات التنظيمية والبيداغوجية التي تستدعي قراءة نقدية هادئة بهدف تحسين جودة الأداء التكويني مستقبلاً.

على مستوى الملاحظات النقدية، يمكن تسجيل أن أحد أبرز الإشكالات يتمثل في ضعف التهيئة المسبقة للمتكونين فيما يتعلق بالبرنامج التكويني، إذ لم يتم في بعض الحالات تقديم تصور شامل وواضح للمحاور والآليات قبل انطلاق التكوين، وهو ما انعكس على مستوى التوقعات والاندماج البيداغوجي داخل الورشات. كما برزت إشكالية تتعلق بكثافة البرنامج التكويني مقارنة بالزمن المخصص له، حيث أدى تعدد المحاور وتداخلها إلى نوع من الضغط المعرفي، خاصة مع تزامن التكوين مع الأعباء البيداغوجية اليومية للأساتذة، وهو ما يتعارض مع مبادئ فعالية التكوين المستمر التي تؤكد على ضرورة التوازن بين الزمن والقدرة الاستيعابية[44].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

ومن بين الملاحظات الجوهرية أيضًا، مسألة التفاوت في معالجة المحاور داخل البرنامج، حيث لوحظ أن بعض المواضيع استحوذت على حيز زمني أكبر على حساب محاور أخرى أكثر ارتباطًا بالاحتياجات الفعلية للأستاذ الجامعي، مثل التكوين الرقمي أو تطوير الكفاءات اللغوية. كما أشار بعض الأساتذة إلى محدودية إدماج اللغة الإنجليزية في التكوين، رغم أهميتها المتزايدة في سياق التعليم العالي المعولم[45].

إضافة إلى ذلك، أثيرت مسألة البيئة التكوينية من حيث الهياكل والوسائل، حيث اعتبر بعض المتكونين أن الظروف المادية والتنظيمية لم تكن دائمًا في مستوى الطموح، سواء من حيث تجهيز القاعات أو تنظيم الفضاء التكويني أو حتى إدارة التفاعلات داخل الورشات، وهو ما يندرج ضمن إشكالية "جودة البيئة التعليمية" التي تؤثر بشكل مباشر على جودة التعلم والتكوين[46]، كما لوحظ غياب نسبي للتنسيق بين بعض الفاعلين البيداغوجيين داخل البرنامج، سواء على مستوى توحيد الرؤية أو انسجام المقاربات المعتمدة في التكوين.

ومن زاوية أخرى، برزت ملاحظات تتعلق بأسلوب التقييم، حيث اعتبر بعض الأساتذة أن آليات التقويم لم تكن دائمًا متكيفة مع خصوصية الأستاذ الجامعي، بل اقتربت في بعض جوانبها من منطق التقييم المدرسي، وهو ما يثير إشكالية ملاءمة أدوات التقييم داخل التكوينات الجامعية التي يُفترض أن تعتمد مقاربات الكفايات لا مجرد القياس الكلاسيكي للمعرفة[47].

في المقابل، وعلى الرغم من هذه الملاحظات، فإن القراءة التحليلية لهذه التجربة تسمح بالقول إن البرنامج التكويني نجح في إرساء قاعدة أولية مهمة لبناء الكفاءات البيداغوجية لدى الأساتذة الجدد، خاصة فيما يتعلق بالوعي البيداغوجي، والتقويم، وأخلاقيات المهنة، والتفاعل مع التكنولوجيا التعليمية، وهو ما يؤكد القيمة الاستراتيجية لهذا النوع من التكوين في سياق تحديث الجامعة الجزائرية[48].

أما على مستوى التصورات المستقبلية، فقد تركزت المقترحات على ضرورة إعادة هندسة البرنامج التكويني وفق مقاربة تشاركية تعتمد على إشراك الأساتذة أنفسهم في صياغة محتواه، بما يسمح بمواءمته مع خصوصيات كل مؤسسة جامعية واحتياجاتها الفعلية. كما تم التأكيد على أهمية تعزيز الجانب التطبيقي على حساب الطابع النظري، من خلال توسيع الورشات التطبيقية والمحاكاة البيداغوجية، بما يضمن تحويل المعرفة إلى ممارسة فعلية داخل القسم.

وفي السياق نفسه، برزت الدعوة إلى تحديث المحتويات التكوينية بشكل مستمر بما يتماشى مع التحولات الرقمية والتكنولوجية، مع إدماج فعلي للتعليم الإلكتروني واللغات الأجنبية، خاصة الإنجليزية، باعتبارها أداة أساسية للانفتاح الأكاديمي والبحثي. كما اقترح العديد من الأساتذة ضرورة إعادة النظر في معايير اختيار المكونين، على أساس الكفاءة العلمية والخبرة البيداغوجية والقدرة على التفاعل، بما يضمن جودة التأطير.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

ومن بين الرهانات المستقبلية أيضًا، ضرورة الانتقال من منطق التكوين الظرفي إلى منطق التكوين المستمر، بحيث لا يُختزل في فترة زمنية محددة، بل يصبح مسارًا مهنياً دائمًا يرافق الأستاذ في تطوره الأكاديمي والبحثي، انسجامًا مع الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم العالي التي تعتبر التنمية المهنية المستمرة شرطًا أساسيًا لضمان الجودة[49].

في ضوء ذلك، يمكن القول إن التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف يمثل تجربة ذات طابع تأسيسي مهم، غير أن تطويره يتطلب الانتقال من منطق التنظيم الإداري إلى منطق الجودة البيداغوجية، ومن التكوين المعياري إلى التكوين المرن التفاعلي، بما يضمن تحقيق التوازن بين متطلبات المؤسسة الجامعية و انتظارات الأستاذ الجامعي في إطار مجتمع المعرفة.

8. المقترحات والتوصيات المستقبلية لتطوير التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف

تُعدّ المقترحات والتوصيات امتدادًا تحليليًا لمرحلة التقييم، لكنها في هذا السياق تتجاوز مجرد رصد النقائص إلى بناء رؤية استشرافية لإعادة هندسة التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف، بما ينسجم مع التحولات العميقة التي يعرفها التعليم العالي في ظل الرقمنة وتطور اقتصاد المعرفة. فالتكوين الفعال لم يعد يُقاس بمدى تنظيمه الشكلي فقط، بل بقدرته على إنتاج أثر مستدام في الكفاءة البيداغوجية للأستاذ الجامعي وقدرته على التكيف مع متطلبات الجامعة الحديثة[50].

في هذا الإطار، يبرز أول توجه أساسي يتمثل في ضرورة إعادة بناء محتوى التكوين على أسس علمية دقيقة تعتمد على تحليل الحاجات الفعلية للأساتذة، مع إشراك الخبراء الميدانيين في تصميم المحاور ومراجعتها بشكل دوري. فالمشكل المطروح لا يتعلق فقط بتعدد المحاور، بل بمدى ملاءمتها للسياق الجامعي الفعلي، حيث تشير الأدبيات التربوية إلى أن جودة التكوين ترتبط بمدى ارتباطه المباشر بالممارسة المهنية وليس بكمية المعلومات المقدمة[51]، كما أن إدماج الخبرة الميدانية في تصميم البرامج يسمح بتجاوز الطابع النظري المفرط نحو تكوين أكثر وظيفية وواقعية.

كما تبرز أهمية اعتماد مقاربة تشاركية في بناء البرامج التكوينية، تقوم على إدماج الأساتذة حديثي التوظيف في تحديد احتياجاتهم وانشغالاتهم قبل انطلاق التكوين، بما يتيح إعادة توجيه المحتوى نحو القضايا الأكثر إلحاحًا في الممارسة الجامعية اليومية. فالتكوين الذي لا ينطلق من الحاجات الحقيقية للمتكونين يبقى عرضة لضعف التأثير، وهو ما تؤكده نظريات تعليم الكبار التي تعتبر تحليل الحاجات شرطًا أساسيًا لنجاعة أي برنامج تكويني[52].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

ومن زاوية استشرافية، فإن مستقبل التكوين البيداغوجي يتطلب إعادة التفكير في علاقته بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي، من خلال تعزيز الارتباط بين الجامعة ومحيطها، وإدماج البعد التطبيقي والرقمي بشكل أعمق داخل البرنامج التكويني. فالتكوين الجامعي لم يعد منعزلًا، بل أصبح جزءًا من منظومة إنتاج المعرفة والتنمية، وهو ما يستدعي مواءمة مستمرة مع متطلبات سوق العمل والتحولات التكنولوجية[53]، كما أن إدماج الرقمنة والذكاء التربوي لم يعد خيارًا، بل ضرورة استراتيجية لضمان فعالية الأداء البيداغوجي.

كما أن تحسين فعالية التكوين يقتضي تطوير منظومة التنظيم والإعلام الخاصة به، من خلال توفير معلومات دقيقة ومسبقة للأساتذة حول محتوى البرنامج وأهدافه وآليات تقييمه، بما يسمح برفع مستوى الاستعداد النفسي والبيداغوجي. ويُضاف إلى ذلك ضرورة الانتقال من منطق التكوين الظرفي إلى منطق التكوين المستمر، بحيث يصبح تطوير الكفاءات عملية دائمة ترافق الأستاذ طيلة مساره المهني، وليس مرحلة انتقالية محدودة الزمن[54].

وفي سياق متصل، يكتسي إصلاح منظومة التقييم أهمية بالغة، حيث ينبغي إعادة النظر في أساليب التقويم المعتمدة، والانتقال نحو تقييم مبني على الكفاءات والقدرة على التطبيق والتحليل بدل الاقتصار على المعرفة النظرية. فالتقييم في التعليم العالي الحديث لم يعد أداة قياس فقط، بل أصبح أداة تعلم وتطوير[55]، كما يستوجب الأمر توحيد معايير التقييم وضمان شفافيتها وعدالتها بما يتناسب مع طبيعة الأستاذ الجامعي.

ومن منظور استشرافي أوسع، فإن نجاح التكوين البيداغوجي مستقبلاً يرتبط بقدرته على التحول إلى نظام مرن ومفتوح، يعتمد على التحديث المستمر للمحتوى، والتقييم الدوري للنتائج، وربط التكوين بالبحث العلمي والابتكار البيداغوجي. فالتكوين لم يعد مجرد نشاط إداري، بل أصبح رافعة استراتيجية لبناء جودة التعليم العالي وتعزيز مكانة الجامعة في مجتمع المعرفة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن التأكيد على أن تطوير التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف يمر عبر إعادة بناء فلسفته العامة، بحيث ينتقل من منطق التلقين التنظيمي إلى منطق التكوين التحويلي القائم على بناء الكفاءات، وتحفيز التفكير النقدي، وتعزيز الممارسة التأملية لدى الأستاذ الجامعي، بما يضمن استدامة التطوير المهني وفعاليته في المدى البعيد.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

9. الخاتمة:

يُظهر هذا البحث أن التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف في الجامعة الجزائرية يمثل خطوة استراتيجية أساسية في مسار تحسين جودة التعليم العالي، إذ لم يعد يُنظر إليه كإجراء تكميلي، بل كآلية مركزية لإعادة بناء الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي في مختلف أبعادها البيداغوجية والتواصلية والرقمية.

وقد بيّنت النتائج النظرية والميدانية أن هذا البرنامج ساهم في تعزيز وعي الأساتذة الجدد بوظائفهم التعليمية، وتطوير جملة من المهارات المرتبطة بالتخطيط البيداغوجي، والتقويم، وإدارة التعلم، واستعمال الوسائط التكنولوجية، بما يعكس انتقالًا تدريجيًا نحو ممارسات تدريسية أكثر فاعلية وتكيفًا مع متطلبات الجامعة الحديثة.

ومع ذلك، فإن فعالية هذا التكوين لا تزال تواجه بعض التحديات المرتبطة بالجوانب التنظيمية والمحتوى وكثافة البرنامج وتفاوت ظروف التنفيذ بين المؤسسات، إضافة إلى محدودية التكامل أحيانًا بين الجانب النظري والتطبيقي، وهو ما قد يحدّ من الأثر الفعلي للتكوين على الممارسة البيداغوجية اليومية.

وانطلاقًا من ذلك، يمكن التأكيد على أن نجاح هذا البرنامج يرتبط بقدرته على التطور المستمر والتحول من منطق التكوين الظرفي إلى منطق التكوين المستدام القائم على التقييم الدوري، والملاءمة مع حاجات الميدان، وتعزيز البعد التطبيقي والرقمي، بما يضمن اندماجًا فعّالًا للأستاذ الجامعي داخل بيئة تعليمية متغيرة.

وفي الأخير، فإن تطوير التكوين البيداغوجي للأساتذة حديثي التوظيف لا يمثل مجرد تحسين تقني للبرامج، بل هو رهان استراتيجي لإعادة صياغة وظيفة الأستاذ الجامعي داخل مجتمع المعرفة، بما يضمن الارتقاء بجودة التعليم العالي وتعزيز قدرته على الاستجابة للتحولات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية المعاصرة.

10. الهوامش:

[1] (Altbach, 2011; Marginson, 2016).
[2] (UNESCO, 1998).
[3] (Biggs & Tang, 2011; Ramsden, 2003).
[4] (Knight, 2006; Gibbs & Coffey, 2004).
[5] (Postareff et al., 2007; Steinert et al., 2006)
[6] (OECD, 2019)
[7] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[8] (Altbach, 2011; Marginson, 2016)
[9] (Biggs & Tang, 2011; Ramsden, 2003)
[10] (OECD, 2019)
[11] (Gibbs & Coffey, 2004)
[12] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[13] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[14] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[15] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 640–658 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

[16] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[17] (Altbach, 2011; OECD, 2019)
[18] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[19] (Knight, 2006; Gibbs & Coffey, 2004)
[20] (Marginson, 2016)
[21] (Biggs & Tang, 2011; Ramsden, 2003)
[22] (Boyer, 1990; Enders, 2001)
[23] (UNESCO, 2021; OECD, 2019)
[24] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[25] (Postareff et al., 2007; Steinert et al., 2006)
[26] (Knight, 2006; Gibbs & Coffey, 2004)
[27] (Biggs & Tang, 2011)
[28] (Ramsden, 2003)
[29] (Wenger, 1998)
[30] (Creswell, 2014)
[31] (UNESCO, 2021)
[32] (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964)
[33] (Marginson, 2016)
[34] (Steinert et al., 2006)
[35] (Creswell, 2014)
[36] (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)
[37] (Gibbs & Coffey, 2004)
[38] (Biggs & Tang, 2011)
[39] (Steinert et al., 2006)
[40] (OECD, 2019)
[41] (UNESCO, 2021)
[42] (Knight, 2006)
[43] (Gibbs & Coffey, 2004; Steinert et al., 2006)
[44] (Knowles et al., 2015)
[45] (Altbach & Knight, 2007)
[46] (UNESCO, 2021)
[47] (Biggs & Tang, 2011)
[48] (OECD, 2019)
[49] (Knight, 2006)
[50] (OECD, 2019)
[51] (Biggs & Tang, 2011)
[52] (Knowles et al., 2015)
[53] (UNESCO, 2021)
[54] (Steinert et al., 2006)
[55] (Biggs & Tang, 2011)

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 640–658 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

11. قائمة المصادر والمراجع:

– أولًا: المراجع العربية:

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2016) .القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 المتضمن تنظيم المرافقة البيداغوجية للأساتذة الباحثين .الجزائر .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2016) .القرار الوزاري رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016 المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمرافقة البيداغوجية .الجزائر .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2016) .برنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة الباحثين حديثي التوظيف .الجزائر.

– ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- *Altbach, P. G. (2011). The past, present, and future of the research university. Economic and Political Weekly, 46(16), 65–73.*
- *Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education, 11(3–4), 290–305.*
- *Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill Education.*
- *Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.*
- *Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (4th ed.). Sage Publications.*
- *Enders, J. (2001). Academic staff in Europe: Changing roles and conditions. Higher Education, 41(1–2), 5–22.*
- *Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. Active Learning in Higher Education, 5(1), 87–100.*
- *Knight, P. T. (2006). The professional learning of teachers in higher education. Studies in Higher Education, 31(3), 321–338.*

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 640–658	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

- *Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). Routledge.*
- *Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain. David McKay Company.*
- *Marginson, S. (2016). The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education. University of California Press.*
- *OECD. (2019). Benchmarking higher education system performance. OECD Publishing.*
- *Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. Active Learning in Higher Education, 8(3), 172–188.*
- *Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2nd ed.). Routledge.*
- *Steinert, Y., et al. (2006). Faculty development in the medical education context: A systematic review. Medical Teacher, 28(3), 213–222.*
- *UNESCO. (1998). World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action. UNESCO.*
- *UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.*
- *Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.*