جامـــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــاعية

أطروحـــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــــم النفـــس

منظومة تكوين المعلمين في الجزائر في إطار معايير الجودة الشاملة (التكوين المستمر نموذجا)

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): خالدي أحمد

أمام لجنـــة المناقشـــة

أ.د.تيغزة أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
أ.د. تيلوين حبيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مقررا
د. أسيا عبد الله	أستاذ محاضر–أ–	جامعة وهران2	مناقشا
د. قيدوم أحمد	أستاذ محاضر –أ–	جامعة مســـــتغانم	مناقشا
د.بكري عبد الحميد	أستاذ محاضر –أ–	جامعة سعيدة	مناقشا
د.زقاوة أحمد	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي بغليزان	مـــاقشا

السنة الجامعية:2016– 2017

الإهداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى :

- أبي و أمي

- زوجتي الكريمة،

-أبنائي الأعزاء: بوزيان، أيمن،إيناس،

- إخوتي وأخواتي،

- نصيرة ،

- كل من علمي حرفا،إلى كل المعلمين والمعلمات،

- إلى زملائي الأساتذة،

- وكل الزملاء والأصدقاء

شكر و عرفان واعتراف بالجميل

الشكر لله وحده لا شريك له على توفيقه.

ثم كل الشكر العرفان لأستاذي الفاضل البروفسور حبيب تيليوين على قبوله تأطيري، ثم على صبره.وعلى توجيهاته السديدة وآراءه الصائبة والتي استفدت منها أيما استفادة ،فألف شكر وتحية إجلال وإكبار لك أستاذي.

كما لا يفوتني أن أتوجه للسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة بالشكر الجزيل على قبولهم مناقشة هذا العمل.

الملخص:

هدفت هده الدراسة إلى التعرف على تكوين المعلمين بالجزائر،خاصة التكوين المستمر وعلاقته بالجودة في المجال التكويني، تمحورت إشكاليتها حول كيفية تطور هذا النوع من التكوين، وبالضبط ما تعلق بالبرنامج التكويني و مضامينه وعلاقاته بالجودة في مجال تكوين المعلمين،حيث قمنا:

-) تتبع تطور التكوين المستمر في الجزائر،

-) تحليل البرامج التكوينية بالاعتماد على تقنية تحليل المحتوى:

- برنامج التكوين المستمر(2005-2015) والوثائق الداعمة له (تكوين المعلمين الآيلين إلى الزوال وبرامج الدعم المرافقة كبرنامجي الأمم المتحدة لدعم الإصلاحات التربوية في الجزائرPARE والاتحاد الأوربي لمرافقة ودعم الإصلاحات التربوية في الجزائرMEDA)

- برنامج التكوين المستمر السابق(1998-2004).

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

—وجود تطور مضطرد و ملحوظ في الاهتمام بالتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.غايات البرنامج التكويني ومضامينه و محتواه، هي رفع المستوى العلمي – الأكاديمي للمعلمين الذين ليس لهم المؤهل العلمي المطلوب(دون الباكالوريا أو ليس لهم شهادة جامعية)والذي انطلق بداية من الموسم التكويني(2005-2006)إلى غاية الموسم التكويني(2014- 2015)ويتم على شكل دفعات، كل دفعة تتكون لمدة 3سنوات لتتوج بشهادة مطابقة للشهادة الجامعية،مما أعطاه صبغة أكاديمية.أي تركيز التكوين المستمر على الجانب العلمي— الأكاديمي للمعلم،رغم وجود نماذج تكوينية أخرى.

— من خلال تحليل البرامج التكوينية المعتمدة في إطار التكوين أثناء الخدمة، تبين أن هذه المناهج لا تتوجه لتنمية الجانب البيداغوجي،و الممارسة التعليمية للمعلم.بقدر ما تسعى إلى تزويده، بمعلومات قد لا تساهم في تنمية

أدائه المهني.وهي لا تستجيب لمقتضيات جودة التكوين الموجه للممارسين التربويين .

اقترحت الدراسة نموذج تكوين قائم على الكفايات لتكوين المعلمين تكوينا دائما ومستمرا، وذا جودة.

الكلمات المفتاحية: التكوين المستمر- معايير الجودة الشاملة- تكوين المعلمين- البرامج التكوينية.

- فهرس المحتويات:

الموضوع	رقم الصفحة
- إهداء	- أ
شكر وعرفان و اعتراف بالجميل	ب
- الملخص	ج
المقدمة العامة و تقديم الدراسة	01
- المقدمة العامة	02
- تقديم الدراسة	06
- أهداف و أهمية موضوع الدراسة	06
- دواعي اختيار موضوع الدراسة	07
- طرح الإشكالية	08
- تساؤلات الدراسة	10
- حدود الدراسة	11
- التعاريف الإجرائية للدراسة	11
الجانب النظري	17
- **الفصل الأول :** ***المناحي العامة للتكوين***	18
- تمهيد	19
- مفهوم التكوين	19

- علاقة التكوين ببعض العمليات المشابهة 23
- التطور التاريخي للتكوين 25
- أنواع التكوين 26
- مسارات التكوين 28
- مؤشرات التكوين الجيد 34
- المشكلات المتعلقة بالتكوين 35
- فشل العملية التكوينية 37
- الاستنتاج 37

- **الفصل الثاني : *الجودة في المنظومة التكوينية – التعليمية*** 40
-تمهيد 41
- تعاريف إدارة الجودة الشاملة 42
- تعريف إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية– التعليمية 43
- مفاهيم الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية– التعليمية 48
- شروط نجاح إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية– التعليمية
- معايير الجودة الشاملة في العملية التكوينية – التعليمية 49
- فوائد الجودة الشاملة في العملية التكوينية – التعليمية 50
- سبل تحقيق الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية – التعليمية 52
- مقومات الجودة في العملية التكوينية – التعليمية 53
- آليات تطبيق و مراقبة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية– التعليمية 54
- مميزات الجودة الشاملة في العملية التكوينية – التعليمية 55
- أهمية المعلم في نجاح إدارة الجودة الشاملة 60

- المعلم بمنظور إدارة الجودة الشاملة 60
- نماذج عن برامج إعداد المعلمين في إطار الجودة الشاملة 61
- استنتاج 64
67

- **الفصل الثالث :** ***تكوين المعلمين***

- تمهيد 69
- تكوين المعلمين 70
- أبعاد تكوين المعلمين 72
- سيرورة تكوين المعلمين 74
- خصائص المعلم و صفاته 75
- العوامل المساعدة على تنمية الخصائص الفعالة لدى المعلمين 78
- نماذج تكوينية في تكوين وإعداد المعلمين 82
- تكوين المعلمين في الجزائر 84
- أصناف المعلمين في المدرسة الجزائرية 92
- السلوكات السلبية للمعلمين في الجزائر 94
- استنتاج 95
97

- **الفصل الرابع:** ***التكوين المستمر*** 98
- تمهيد 99
- تعريف التكوين المستمر 99
- فلسفة التكوين المستمر 99

- شروط التكوين المستمر 100
- متطلبات التكوين المستمر 101
- أشكال التكوين المستمر 102
- التكوين المستمر و الحاجات التكوينية للمعلمين 104
- التكوين المستمر والتدريب 112
- نظام التكوين في التكوين المستمر 116
- استنتاج 117

الجانب التطبيقي 122

- الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة 123

- تمهيد 124

- الوثائق المدروسة 124

- أساليب التحليل 129

- فئات التحليل 132

- وحدات التحليل 136

- أداة التحليل 136

- الخصائص السيكومترية لأداة التحليل 138

- - الفصل السادس: عرض النتائج 144

- تمهيد 145

- - عرض النتائج الخاصة بتطور التكوين المستمر في الجزائر 146

- عرض نتائج التكوين المستمر(2005-2006) 152

- الفلسفة التي يقوم عليها تكوين(المبادئ – المرامي) 152

- أهداف التكوين 157

- محتوى التكوين 158

- التكوين المستمر الموجه للآيلين للزوال 175

- التكوينات الموازية و الداعمة(PARE-MEDA2) 179
- عرض نتائج التكوين المستمر(1998-2003) 186
- الفلسفة التي يقوم عليها التكوين(المبادئ – المرامي) 187
- الأهداف العامة للتكوين 190
- محتوى التكوين 193
- ملخص 195

- **الفصل السابع: مناقشة النتائج و تحليلها** 196
- تمهيد 197
- تطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر 197
- فلسفة(أيديولوجيا) التكوين المستمر في منظور الإصلاحات الجديدة 206
- غايات التكوين المستمر بالجزائر 212
- مرامي التكوين المستمر بالجزائر 213
- الأهداف العامة للتكوين المستمر بالجزائر 214

- العلاقة بين فلسفة التكوين المستمر بالجزائر وأهدافه وغاياته 217
- برنامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر 221
- الكفاءات اللازمة لتكوين المعلمين فيها 227
- علاقة نوعية الإعداد بالمضمون التكويني والواقع المعاش ميدانيا 232
- تطور النظرة لدور المعلم الجزائري و أداءه 238
- الاستنتاج العام للدراسة 246

- اقتراحات الدراسة 260
- الخاتمة 266
- قائمة المراجع 268
- الملاحق 274

-

-

- قائمة الجداول

رقم الجدول	تسمية الجدول	الصفحة
01	مجريات التكوين في بعض البلدان	91
02	الكفايات الواجب العمل بها في التكوين المستمر	112
03	عينة الوثائق المدروسة	127
04	شبكة التحليل	138
05	مكونات برنامج التكوين المستمر	160
06	ترتيب مواد البرنامج	161
07	تصنيف مواد البرنامج حسب طبيعتها	162
08	يرتب مواد الإيقاظ	163
09	يرتب مواد علم النفس وعلوم التربية والتشريع	163
10	يفصل محتويات البرنامج التكويني	165
11	يرتب محتويات البرنامج	167
12	أشكال تقديم المحتوى التكويني	169
13	يقارن بين نوعي التكوين	172
14	المحتوى التكويني الموجه للآيلين للزوال	179
15	تطور مؤسسة التكوين في الجزائر	198
16	تطور صيغ و كيفيات التكوين المستمر	200
17	يقارن بين التكوينين الحالي والسابق	226
18	بعض النظم المرجعية في التكوين	230
19	كفاءات المعلم في تونس	231

20	يفصل أعداد المعلمين و مستوياتهم	233
21	حوصلة مخطط التكوين المستمر في الجزائر	234

- قائمة الأشكال:

رقم الشكل	تسمية الشكل	الصفحة
01	منظومة العملية التعليمية	62
02	محددات إدارة الجودة الشاملة	68
03	نظام التكوين	75
04	مخطط التحليل	135
05	أهداف التكوين المستمر في الجزائر	215
06	أبعاد التكوين المستمر	222

- قائمة الملاحق :

رقم الملحق	تسمية الملحق	الصفحة
01	قائمة الوثائق المستعملة في التحليل	275
02	نموذج عن شبكة التحليل الموجهة للتحكيم	278
03	قائمة المحكمين	282
04	جدول الزمن الخاص بالمعلمين الآيلين للزوال	283

المقدمة العامة و تقديم الدراسة

- المقدمة العامة

- تقديم الدراسة:

- أهمية الدراسة و أهدافها

- دواعي اختيار الموضوع

- إشكالية الدراسة

- تساؤلات الدراسة

- حدود الدراسة

- التعاريف الإجرائية للدراسة

- المقدمة العامة:

يمثل النظام التربوي ركيزة أي مجتمع، باعتباره من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية من خلال ما يقوم به النظام التربوي و يقدمه من معارف و علوم و نقل قيم المجتمع و ثقافته.إن هذه الأهمية التي يكتسبها النظام التربوي في أي مجتمع، هي التي تجعله يحظى بالأولية و الاهتمام، من خلال تخصيص ميزانية مالية تحتل مرتبة متقدمة مقارنة مع قطاعات أخرى تقدر ب(337مليار دج) يذهب أكثرها للتسيير (بلغت 269 مليار دج في سنة 2007) حسب الوزير السابق (Benbouzid،2010 ،p.298) .

و الجزائر كبقية دول العالم لم تشد عن هذه القاعدة، حيث تعطي أهمية كبيرة لهذا القطاع لما يمثله عدد الملتحقين به من متمدرسين ،حيث تذكر الإحصائيات أنهم يمثلون 4/1 سكان البلاد أي حوالي(8053391) تلميذ(Benbouzid ،2010 ،p.29) ، إلى جانب العاملين فيه من مدرسين و مستخدمين إداريين و تقنيين و عمال، حيث بلغ عدد المدرسين في الابتدائي(136000) Benbouzid،2010 ،(p.27).ما يجعل قطاع التربية الوطنية في الجزائر من القطاعات التي تستقطب عدد كبير من المستخدمين في الوظيفة العمومية الجزائرية. و لعل اكبر دليل على هذا الحجم و هذه الأهمية و أن كانت عددية فقط ، هو حجم الميزانية المخصصة لتسيير قطاع التربية الوطنية ،إلى جانب الأهمية التي تعطى للدخول الاجتماعي من خلال الزخم الإعلامي الذي يصاحبه ،و الدخول الاجتماعي يقصد به الدخول المدرسي في شهر سبتمبر من كل عام.

و رغم كل هذه الأهمية، إلا أن منظومة التربية و التكوين في الجزائر تمتاز بخصوصية لا زالت تلازمها. وهي أن الجزائر و غداة نيل الاستقلال في 05 جويلية 1962 – حسب معلوماتنا- ، وضعها المستعمرون أمام الأمر الواقع من خلال مغادرتهم البلاد بسبب انهزام فرنسا في حرب التحرير الكبرى (1954-1962)،حيث أن المستعمرين (المستوطنين)كانوا يشكلون اغلب الإطارات و الكوادر، التي تقوم على تسيير و

إدارة مختلف المؤسسات و التي يعد قطاع التربية الوطنية إحداها.فان هذا التصرف الاستعماري كان هدفه وضع الحكومة الجزائرية الفتية في وضع حرج وصعب، بإفشال كل مسعى لتكريس استقلال البلاد،و ربطها دائما بالهيمنة الاستعمارية. خصوصا و أن أول دخول مدرسي في عهد الاستقلال كان على الأبواب (1962-1963) ،في مقابل نقص كبير في التأطير التربوي- البيداغوجي. و حتى المتوفرون منهم كان يعانون من ضعف في الكفاءة و الأداء، كذلك كان هناك نقص في الهياكل و التجهيزات ، و هذا إلى جانب الضغط الكبير الذي مارسه الشعب لتمكين أبناءهم من الحق في التمدرس . هذا الحق كان يعد من أهم المبادئ التي قامت من اجلها حرب التحرير الوطني .أن الواقع التربوي في البلاد مع بداية الموسم الدراسي (1962-1963)كان يتميز بإقبال كبير للجزائريين من اجل التمدرس و نقص حاد و كبير في المعلمين و المدرسين و قلة مؤسسات الاستقبال .(حسب ما جاء في تقرير المجلس الأعلى للتربية 1998 في ديباجته) هذا الواقع المضطرب هو نتاج سياسة استعمارية (1830-1962)، هدفه إلحاق الجزائريين بفرنسا من خلال العمل على تغريبها و مسحها ثقافيا و فكريا و تاريخيا، باعتماد اللغة الفرنسية لغة وحيدة و رسمية في البلاد و منع استعمال اللغة العربية و التدريس بها أو تدريسها. ما خلق رفضا و مقاومة لدى الأهالي، جعلهم يقاطعون المؤسسات التربوية الاستعمارية و ينغلقون على أنفسهم. ولعل هذا ما جعل نسبة الأمية لدى الجزائريين حوالي 98% (يؤكد تقرير المجلس الأعلى للتربية في تقريره 1998 وخاصة في الديباجة أن نسبة الأمية بلغت 99% عند الاناث و 98% عند الذكور) وهو نفس السبب الذي احدث واقعا جعل أغلبية رجال التربية و التعليم من الفرنسيين المعمرين ، ما تسبب في نزيف حاد للتأطير التربوي بعد مغادرتهم في سنة 1962 .ما فرض على السلطات حين ذاك التكيف مع هذا الواقع الطارئ والاستجابة السريعة للتغلب على الحقائق الميدانية المعاشة ومحاولة تجاوزها.

في ظل هذه الظروف انطلق الموسم الدراسي في أكتوبر 1962 ،(وثيقة المجلس الأعلى للتربية 1998) و تم قبول اكبر عدد ممكن من التلاميذ في سن التمدرس ، واستغلال أقصى للمؤسسات التربوية الموجودة. كما تم اللجوء إلى توظيف ما أمكن و توجيههم لمهنة التدريس،و لو كان بدون مؤهل مقبول للتعليم، إلى جانب استقدام المتعاونين عرب و أجانب، هي علامات بارزة ظهرت مع انطلاقة المنظومة التربوية الجزائرية.وكما يقال فالأمور ببدايتها ، خصوصا أمام النمو الديموغرافي للســـكان في الجزائر و الذي يدعو إلى المزيد من بناء للمؤسسات التربوية و توظيف المزيد من المعلمين. وهي السمة التي ظلت تغلب على طابع المنظومة التربوية لمدة طويلة، وأصبحت من الخصوصيات التي تميزها- أي غلبة الكم على الكيف،دائما يذكر عدد التلاميذ وعدد المدرسين وعدد المؤسسات سواء المنجزة أو الموجودة-. و هذا ما جعل المعادلة تتميز بطغيان الكمي على النوعي (الكيفي) والعددي على الملموس الفعلي ، تماشيا مع المبادئ التي كانت تحكم هذه المنظومة طيلة مدة 26 سنة (1962-1998) و التي نذكر منها (ديمقراطية التعليم ، الجزأرة و تكافؤ الفرص).

إن المنظومة التربوية في الجزائر و رغم النتائج التي حققتها،حيث تضم ربع (4/1) سكان البلاد،غير أن الكثيرين يعيبون عليها غيـــاب النوعية و تدني المستـــوى العلمي و التكويني للخرجين . بل لقد وصل الأمر إلى تحميل المدرسة تبعات الأزمة التي عاشتها الجزائر خلال (1988-1999) ، حيث تعالت الأصوات بضرورة التغيير و الإصلاح . وهو مـــــا تم فعلا خصوصا الإصلاحات الأخيرة،والتي بدأ في تطبيقها بداية من الموسم الدراسي(2002-2003)، و التي تشمل كل المستويات التعليمية و التكوينية (مدرسي – جامعي و تكوين مهني) .يؤكد(Benbouzid، 2010، p.20) أن تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، صادق عليه مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002، ثم المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27 جويلية 2002.

لقد كان من ضمن الانتقادات التي وجهت كذلك للمنظومة التربوية الجزائرية هو ضعف التأطير خصوصا المعلمين .و قد استعرضنا الظروف المحيطة لانطلاق أول موسم دراسي في البلاد(1962-1963) و الكيفية

التي تم بها توظيف المعلمين، و التي من خلالها نؤكد صواب رأي الذين يعيبون على المنظومة التربوية ضعف مستوى معلميها. خصوصا و أن المعلم هو الذي يقرر جودة التعليم بحوالي 80% و الباقي تقرره الوسائل حسب ما يؤكده علماء التربية.إن أهمية دور المعلم ومكانته في المنظومة التربوية بحيث يعتبر احد أقطابها الثلاثة (المعلم – التلميذ – البرنامج)،هو الذي نتناوله بالدراسة و البحث و التحليل في موضوعنا هذا، من خلال مقاربة الجودة. بالتطرق لموضوع تكوين المعلمين في الجزائر و محاولة اقترح نموذجا للتكوين يعتمد على جودة التكويـــن للحصول على جودة التعليم تماشيا مع التطور الذي تشهده علوم التربية ،هذا التطور جاء مسايرا لما يشهده عصرنا ، الموسوم بعصر الانفجار المعرفي و التكنولوجي و ألمعلوماتي . و كل امة إذ أرادت أن تحيى في ظلال روح هذا العصر، ما عليها إلا أن تواكبه، و لا تتم هذه المواكبة و المسايرة إلا بوجود نظام تربوي قوي يـــقوم على أسس علمية و تربوية متينة و جادة ذات جودة مشهود لها، و التي يعد المعلم الفاعل أساس فيها.

سنتناول موضوعنا "منظومة تكوين المعلمين في الجزائر في إطار معايير الجودة الشاملة (TQM) (التكوين المستمر نموذجا) في قسمين ، موزعة على سبعة (7) فصول ، القسم الأول نظري يتمحور حول التكوين بصفة عامة و تكوين المعلمين ثم التكوين المستمر في الجزائر و الجودة في التكوين و التعليم إلى جانب التعريف بهذه الدراسة من خلال عرض دواعي الدراسة واشكاليتها و تساؤلاتها و أهدافها و مصطلحاتها . وفصول خصصناها للجانب العملي من خلال عرض منهجية التحليل المعتمدة فعرض ثم تحليل النتائج المتوصل إليها مع عرض الاستنتاجات و الاقتراحات .

هي محاولة أردنا من خلالها المساهمة في تسليط الضوء على موضوع نرى فيه الخلل– في اعتقادنا– في منظومتنا التكوينية مع اقتراح بدائل نراها جزءا من الحلول التي يمكن الرجوع إليها يحدونا في هذا قوله (ص) من اجتهد فأصاب فله أجران و إذا اخطأ فله اجر واحد.

تقديم موضوع الدراسة :

أدخلت الجزائر إصلاحات شاملة على منظومتها التربوية بداية من(2003) تتويجا لإعمال اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي تم تنصيبها في(13 ماي 2000) و التي تعرف اختصارا بلجنة (بن زاغو) رئيس هذه اللجنة . و تمثل هذا الإصلاح في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى ،هي "تحسين نوعية التأطير و التكوين البيداغوجي و إعادة تنظيم المنظومة التربوية .فيما يخص المحور الأول فان الأمر يتعلق في المقام الأول بتحسين ظروف تكوين معلمي الطور الابتدائي بشكل محسوس و تحسين مستواهم العلمي و ذلك بإنشاء معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم و جعلها مشتله لتكوين نخبة المستقبل لهيئة المعلمين." (المربي،2004،ص9)

ما يمكننا استنتاجه أن الإصلاح أعطى أهمية للمعلم من خلال تحسين ظروف تكوينه و تحسين مستواه و كذلك الاهتمام بمعاهد تكوينه، و تحديد المحتوى التكويني و طرائق و شروط الالتحاق به .

أهداف و أهمية موضوع الدراسة:

أ)- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للوصول إلى مجموعة من الأهداف نذكر منها :

- التعرف على واقع نظام التكوين المستمر للمعلمين الجزائريين .
- التعرف على برامج التكوين المستمر للمعلمين الجزائريين .
- التعريف بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي .
- اقتراح خطة تطبيق (نموذج) نظام إدارة الجودة الشاملة في تكوين المعلمين في الجزائر أثناء الخدمة.
- معرفة أسس نظام إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم و التكوين.
- اقتراح إجراءات لتجويد عملية التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.

ب)- أهمية موضوع الدراسة:

تكمن أهمية موضوع دراستنا في تحليل و تقييم محتوى برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة (التكوين المستمر) في الجزائر، بالاستناد على مفهوم معايير إدارة الجودة الشاملة المعروفة اقتصارا ب(TQM) ومحاولة تطبيقها في إطار نظام التكوين المستمر الموجه للمعلمين. و(TQM) نظام معتمد اقتصاديا حيث يعتبر شهادة و إقرار عن جودة سلعة ما و استجابتها للمواصفات المعمول بها سواء محليا أو دوليا. و نظرا للنتائج التي حققتها هذه النظم، جعلت القائمين على الأنظمة التربوية يعملون على استلهام هذه المعايير و الأنظمة المعمول بها اقتصاديا و صناعيا، خاصة في الدول التي شهدت تطورا و تقدما و طفرة تكنولوجية ، كطريقة التدريس الهادف (بيداغوجيا الأهداف) ثم طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الكفاءات) من النظام الصناعي. و نحن في هذه الدراسة نحاول استعمال إحدى هذه الطرق المستعملة كثيرا في النظام الاقتصادي ألا و هي (معايير إدارة الجودة الشاملة) كمدخل يمكن اعتمادها في مؤسسات تكوين المعلمين في الجزائر للوصول إلى نموذج يمثل المواصفات و الشروط التي ينبغي توافرها في المعلم و طريقة تكوينية حيث يعكس مخرجات تتصف بالجودة و تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام . و هي طبعا مطبقة في كثير من الأنظمة التربوية عبر البلدان العالم.

دواعي اختيار موضوع الدراسة:

تتمثل أهمية النظام التربوي في أي بلد، كونه يساهم في عملية التطبيع الاجتماعي و ما يترتب عنها من إيجاد مواطنين صالحين يعملون لنمو المجتمع و رقيه و يحافظون على بقاءه. و لعل هذا هو السبب الرئيسي لاختيارنـــا هذا الموضوع خصوصا و أن البحث في تكوين المعلم هو المفتاح لكل مشكلة.خصوصا و أن التكوين الجيد يؤدي إلى التعليم الجيد ، وعلى الرغم من تنوع أنماط التكوين، إلا أن المختصين يرون أن التكوين أثناء الخدمة – التكوين المستمر- يمثل النمط التكويني الأهم ، كونه يأتي والمعلم يكون في الميدان

العملي حيث الاحتكاك بالواقع يبين للمعلم جوانب النقص في عمله مع التلاميذ في القسم. وهذا ما يجعله أكثر إقبالا على هذا النوع من التكوين، لأنه يستجيب لحاجة ملحة لديه. بخلاف التكوين الأكاديمي- التكوين الأولي- الذي ينظر أليه الكثير من المتكونين كحشو واستهلاك للوقت - حسب ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي اهتمت بالموضوع- (تيلوين، 2003) هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان التكوين المستمر لم تعطى له الأهمية إلا في بدية الموسم الدراسي (1999- 2000) تبعا لتوصيات المجلس الأعلى للتربية (المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم 1998) ومع الإصلاحات الجديدة (2003-2004) بدا أن هناك اهتماما جديا من طرف وزارة التربية الوطنية بهذا النوع من التكوين (Benbouzid،2010)،بمعنى أن التكوين المستمر في الجزائر ما زال جديدا من بداية الاهتمام الفعلي و العملي به.

إلى جانب أسباب أخرى نذكرها كما يلي:

- شروع الجزائر في تطبيق الإصلاحات في قطاع التربية الوطنية .
- كثرة الانتقادات الموجهة للمنظومة التربوية و خصوصا نوعية مخرجاتها.
- انتقال الجزائر من الاقتصاد الموجه إلى الانفتاح الاقتصادي و السياسي و ما يتطلبه ذلك من كفاءة و قدرات مؤهلة بالنسبة لليد العاملة .
- الحاجة المستمرة للمراجعة و التقييم و التطوير لبرامج تكوين المعلمين بكل أشكالها.
- الحاجة لوجود مؤسسات تكوينية مؤهلة معترف ببرامجها و كفاءتها من خارج حدود الوطن .
- النقص المسجل في الدراسات المتعلقة بهذا الجانب من منظار الجودة .
- صورة المعلم المتدهورة في المخيال الاجتماعي و ما ينتج عن ذلك من النفور من العلم و أهله.

طرح الإشكال:

يساهم التكوين في تجويد العملية التربوية، لأنه عمل مقصود محدد بأهداف و غايات بشكل دقيق. يتم الوصول

إليها من خلال برنامج عمل تكويني منظم، دقيق و واضح. وتمثل برامج تكوين المعلم أهمية كبيرة لما يلعبه من دور في نجاح العمل التربوي، إذ هو أحد الإطراف الأساسية للعملية التربوية.غير أنه و من خلال الدراسات السابقة لموضوعنا، وهي دراسات كثيرة ومتنوعة تناولت النظام التكويني الجزائري للمعلمين(علاقة التكوين بالحاجات التدريسية اللازمة للمعلمين – أهداف التكوين النظرية وعلاقاتها بالممارسات الميدانية لهذا التكوين– ممارسات التكوين بنوعيه قبل وبعد الخدمة– تقييم التجربة الجزائرية في التكوين وآفاق العملية التكوينية في الجزائر على ضوء ما هو حاصل في العالم) .وقد توصلت إلى:

– أن الحاجات التي من المفروض أن يبني على أساسها البرنامج التكويني غير معمول بها واقعيا وبصفة منهجية وعلمية بل هي موجودة على مستوى التنظير (كروجة، 2006).

– كما أن أهداف التكوين بنوعيها العامة والإجرائية هي أهداف تتسم بالعمومية وتعتمد على التنظير والرؤيا الفوقية. (بلقيدوم،2004– بن عيسى،2004)

– أما ممارسات التكوين واقعيا وكما هو معمول به في معاهد التكوين،فهو مازال ورغم عديد الإصلاحات التي أدخلت عليه ، حبيس النظرة الماضية والسابقة المتسمة بالارتجال ، وغلبة النظري– الكمي على النوعي– الكيفي ، والاهتمام بواقع الممارسة الصفية للمدرسين إلى جانب قصور النظرة لهذه البرامج والتعامل معها كمرحلة التعليم الثانوي(بوعلاق،2002 – تيليوين،2002 و2003 وطوطاوي،2003).

كلها دراسات تناولت زاوية معينة من الزوايا المكونة للعملية التكوينية ، ووقفت على عديد جوانب القصور في هذه العملية ،والتي أثرت على ناتج هذه العملية وعلى سيرورة المنظومة التربوية ككل. وكإضافة لما قدمته هذه الدراسات، فإن دراستنا تقوم على:

– تتبع تطور برنامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر،

– تحليل محتوى برنامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر،

حيث وبعيدا عن انطباعات ورأي المتكونين – المعلمين – التي ارتكزت عليها هذه الدراسات. فإن دراستنا تعتمد على أسلوب تحليل محتوى البرامج في حد ذاتها، لكي نعرف مدى وجاهتها ومحتواها وعلاقتها بالجودة في المجال التكويني، خصوصا وأن مطلب الجودة أصبح هدف الجميع.وبالتالي فان إشكالية الدراسة يمكن صياغتها كالتالي:

إشكالية الدراسة:

ما هو واقع التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر من حيث التطور الذي شهده ومضامين برامجه التكوينية؟ وما هي الكفاءات التي تتضمنها هذه البرامج ؟ وما علاقتها بمعايير الجودة الشاملة في الميدان؟

تساؤلات الدراسة:

باعتبار دراستنا من النوع الاستكشافي، من خلال دراسة وثائق رسمية و وثائق شبه رسمية – داعمة للوثائق الرسمية- لوضعية تكوين المعلمين و مسار تطوره بالجزائر. وبخلاف البحوث الامبيريقية، لا يمكن دائما أن نتوقع ماهية النتيجة النهائية. فإنه من غير المستساغ وضع فرضيات ذات مواصفات امبريقية، لهذا فان الفرضية هدفها هو حصر موضوع البحث و توجيهه نحو مقالات قد تظهر مهمة لسبرها.استعاض الباحث عن ذلك بصياغة تساؤلات الدراسة لتوجيه البحث.

- ماهي التطورات التي شهدها التكوين المستمر في الجزائر؟
- ماهي منطلقات المؤسسة له؟
- ما هي أهداف التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر؟
- ما محتوى برنامج التكوين المستمر المعتمد لتكوين المعلم في الجزائر؟
- وماهي التطورات التي شهدتها هذه البرامج؟
- هل البرنامج التكويني يعكس الأهداف الموضوعة ويغطيها ؟

- ماهي الكفاءات الضرورية التي يحتاجها المعلم،وهل هي معبر عنها في برامج التكوين المستمر؟
- هل يراعي هذا التكوين المعايير الدولية في المجال ؟
- و كيف يمكن الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة (TQM) في تحسين عملية التكوين المستمر في الجزائر؟

حدود الدراسة:

تشمل هذه الدراسة تتبع تطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر و تحليل برنامج التكوين الموجه للمعلمين الجزائريين أثناء الخدمة (En cours d'emploi).حيث سنركز على الدروس بالمراسلة التي توجه للمعلمين بغرض الرفع من مستواهم و كل الأنواع الأخرى من التكوين الذي يستفيد منه الذين هم في علاقة مباشرة مع المعلمين. و هي برامج تكوينية موجهة لكافة المعلمين على مستوى الجزائر ، و التي تم البدء فيها تبعا للإصلاحات الجديدة(2005-2006). إلى جانب دراسة البرنامج السابق للتكوين المستمر(1998-1999)، لمعرفة التطورات التي شهدها .

التعاريف الإجرائية :

بالنسبة للتعاريف الإجرائية، سنقوم بتقديم التعريف الاصطلاحي – الأكاديمي – ثم التعريف الإجرائي لهذا المصطلح:

التكوين المستمر:

- أكاديميا: "التكوين المستمر هو كل الأنشطة النظرية و التطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة معينة من المدرسين." (الفرابي، و أخرون،1994، ص150)

- إجرائيا:الدراسة تعتبر التكوين المستمر كل إجراء رسمي يستهدف المعلمين أثناء الخدمة (En cours d'emploi) في الجزائر ، خصوصا مرحلتي (2005-2015) و(1998-2003).

البرامج التكوينية :

– أكاديميا "هي الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية بالأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب،و بالمادة العلمية والوسائل الأساليب التدريبية مع بعضها البعض، وبطريقة تكون ذات علاقة فيها.بهدف تنمية القوى البشرية لأجل تحقيق أهداف المنظمة."(ياغي،1986، ص121)

– إجرائيا: هي البرامج المسطرة للتكوين المستمر (Formation continue)للمعلمين أثناء الخدمة، و رغم انه في الأدبيات التربوية يوجد فرق بين مصطلحي برنامج و منهاج، حيث المنهاج أعمق و اشمل من البرنامج الذي يعد جزءا من المنهاج، فان هذه الدراسة ستستخدم مصطلح البرنامج كمرادف لمصطلح منهاج، و هذا عملا بما هو مداول في أوساط التربية الوطنية في الجزائر حيث يستخدمون مصطلح برنامج بدلا من منهاج.

المعلم:

– أكاديميا:" كل شخص يتحمل مهنة تربية التلاميذ داخل المدارس."حسب (اليونسكو، 2004)،

– إجرائيا: وهو الشخص أو الموظف المكلف من طرف وزارة التربية الوطنية للتدريس في المرحلة الابتدائية (من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي) و رغم وجود عدة تصنيفات في هذا المجال مثل (أستاذ التعليم الأساسي) فان هذه الدراسة تعتبر معلما كل من يدرس في هذه المرحلة بغض النظر عن تصنيفه أو مؤهلاته.

إدارة الجودة الشاملة (–TQM– Total quality managment) :

–أكاديميا:"إدارة الجودة الشاملة نوع من الإدارة، و هو أسلوب حديث نوعا ما يطبق في الإدارة.و يمكن بواسطته تلبية حاجات المستهلك المختلفة في سوق تنافسي شديد،وذلك بتوقع هذه المنافسة و الإعداد لها و السعي لعمل الأفضل دائما. و كذلك *المساعدة* في *توفير* مناخ العمل المناسب و السماح بتوظيف جميع قدرات العاملين في المؤسسة." (الأحمد،2001، ص19) ،لمزيد من الاطلاع يمكن الجوع للفصل الثاني من هذه الدراسة.

– إجرائيا:هده الدراسة تنظر للجودة من حيث جودة مضامين البرامج التكوينية والإستراتيجيات أو الخطط التي تنتهجاها بهدف الوصول للأهداف الموضوعة والمعدة لعملية التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.و تتجسد في صورتين :

– الصورة الأولى:جودة التكوين الذي تلقاه و يتلقاه المعلم و المتضمن هذه الكفايات و إيصال المعلم إلى التمكن منها و إتقانها.

– الصورة الثانية:جودة التعليم الذي يعطيه المعلم في القسم للتلاميذ من خلال اعتماده و استعماله هذه الكفايات في عمله مع التلاميذ في القسم .

المؤشر Indice:

– أكاديميا: حسب تعريف (G.Delandsheer)فالمؤشر هو" كل ظاهرة تشكل شاهدا على وجود ظاهرة أخرى و تساعد في الكشف عن شيء مستتر."(الفرابي، و أخرون،1994، ص164)

– إجرائيا:من خلال عملية التحليل نبحث عن المؤشرات التي تتضمنها برامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر دالة على مدى الاهتمام بالجـــودة في التكويـــن المستمر. والتي يمكن اكتشافها عن طريق عملية تحليل محتوى البرامج التكوينية .

المعيار Norme:

– أكاديميا: يعرف أصحاب (الفرابي،و أخرون،1994،ص 234) المعيار كونه:" مرجع يتم من خلاله مقارنة أداءه و ترتيبه بالنسبة لغيره."

– إجرائيا:المعيار بالنسبة لهذه الدراسة هو محاولة معرفة المعايير التي استند عليها واضعو مناهج التكوين و التي يتم على أساسها تكوين المعلمين. و يتضح لنا هذا خصوصا من خلال تحليل النصوص المؤطرة لهذه المناهج و

التي نعتبرها كفلسفة مؤسسة يستند عليها من خلالها نكتشف المعايير التي تم على أساسها وضع برامج تكوين المعلمين و بالتالي نظرتهم لمعلم و عمله و أداءه.

الكفاءة Capacité :

- أكاديميا:"جملة من الإمكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة."(الفرابي، و أخرون،1994،ص36)

– إجرائيا: هي القدرات التي يصبو برنامج التكوين إلى إكسابها للمعلمين .والتي يمكن أن تتحول إلى قدرة المعلم على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة أثناء مواجهة مشكلات و وضعيات جديدة في القسم أثناء عملية التعليم – التعلم. و طبيعيا هذه المقدرة و هذه الإمكانيات يتكون عليها المعلم و يأخذها من التكوين بنوعية أولى و أثناء الخدمة الذي يتلقاه أثناء مساره تكويني و يتم تعزيزها بالتكوين المستمر.و ضمن هذه الإطار تجدر الإشارة إلى أن المختصين قد وضعوا معايير تعتبر عالمية بالنسبة لأداء المعلم،والتي تعكس جودة تكوينيه(عمور و جوادي،2009) هذه المعايير هي:(كفاية التخطيط للدرس-كفاية التفاعل الصفي- كفاية أساليب التدريس ووسائل التعليم-كفاية الصفات المهنية -كفاية التقويم التربوي):

– كفاية التخطيط للدرس Capacité de planification de l'enseignement :

عموما التخطيط هو وضع تدابير محددة و وسائل مرسومة من اجل بلوغ الهدف أو هو وضع خطة محكمة لبلوغ المرجو.

و أما التخطيط للدرس فهي كما يؤكد(الفرابي، و أخرون،1994،ص268) "العملية التي يتم بها تنظيم و تصميم استراتجيات و سبل تنفيذه و تشمل عمليات :

أ) تحليل الحاجات و المقاصد و الأهداف.

ب) تصميم الوسائل و الخدمات

ج) تحديد وصفات التقويم و أساليب التصحيح و المراجعة و التطوير."

و التخطيط يتطلب وضع خطوات ترمي إلى "تعليم شيء ما لشخص ما"، و كما يجب أن نعرف فعمل التخطيط يتم تكوين المعلم فيه تكوينا ،لأنه أساسي في عملية التعلم كونها عملية علمية تنطلق من أهداف للوصول إلى أهداف و هذا عين التخطيط نفسه ، فهو احد العناصر أو مرتكزات في عملية التكوين الذي يتلقاه المعلم.

- **كفاية التفاعل الصفي Capacité d'interaction en classe** :

التفاعل هو الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار أو على آخرين داخل جماعة. و تكمن أهمية التفاعل كونه باعثا على فعل معين لدى هؤلاء و مثيرا في نفس الوقت لرد فعل الشخص المتدخل.و هي نفس العملية التي تحدث في القسم كونه يضم مجموعة التلاميذ يشرف عليهم المعلم ،ففي هذه الحالة المثير هو المعلم الذي يحدث التفاعل ،و التلاميذ هم الذين يحدثون الاستجابة من خلال رد فعلهم " يعتبر السلوك التفاعلي داخل القسم وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة وإنتاجها و إثارة مناخ وجداني."(الفرابي، و أخرون،1994،ص168) و التفاعل بهذا المعني يتضمن معنى القيادة و القيادة هي صفة مميزة و مكتسبة يجب على المعلم أن يتصف بها ، و يقوم التكوين بتعزيزها و إنماءها لدى المعلم المتكون .

– كفاية أساليب التدريس و وسائل التعليم Capacité du style d'enseignement :

التدريس يدل على"أسلوب خاص بشخص المعلم و عمله من خلال تعامله مع التلاميذ داخل القسم."(الفرابي،وأخرون، 1994،ص303) و الأسلوب هذا تتدخل في تحديده عدة مفاهيم كالأسلوب الشخصي(Style personnel) و الأسلوب العلائقي(Style relationnel) ثم الأسلوب الديداكتيكي (Style didactique).و تتمثل أهمية الأسلوب لعلاقته بانجازات التلاميذ حيث أن له في كل مجال صفة و الأسلوب إلى جانب انه يعكس شخصية المعلم فهو كذلك يدعم و يكتسب عن طريق التكوين .

– كفاية الصفات المهنية للمعلم Capacité des traits professionnel de l'enseignant :

المدرس (المعلم) هو "كل شخص يتحمل مهنة تربية التلاميذ داخل المدارس."(اليونسكو) و هذه المهمة تتطلب منه أن يكون قادرا على تأدية مجموعة من الوظائف: وظيفة التشخيص- وظيفة الاستجابة لمطالب التلاميذ – وظيفة التقويم – وظيفة ربط العلاقات – وظيفة تطوير المنهاج ووظيفة المسؤولية الاجتماعية، كذلك وضع مؤتمر إعداد و تدريس المعلم العربي سنة 1982 بالقاهرة ادوار و مواصفات المعلم ، نذكرها فيما يلي :

المدرس سلطة علمية،المدرس موجه للتلاميذ و موجه للثقافة،المدرس إداري يدير العملية التربوية،المدرس متمكن من تكنولوجيا التعليم،المدرس عضو في المهنة.(الفرابي،و أخرون،1994، ص102)

و كل هذه الصفات يتم اكتسابها عن طريق التكوين .هذه الصفات المهنية تعكس مدى فعالية المدرس حيث " تتجه معظم الأبحاث إلى تحديد معيار الفعالية انطلاقا من الحكم الذي يصدره الإداريون و الزملاء و التلاميذ أو من ملاحظة سلوكات المدرس أو من فحص نتائج التعليم و ذلك قصد المقارنة بين المدرسين."حسب (Postic)أورده (الفرابي، و أخرون،1994، ص102)

– كفاية التقويم التربوي Capacité de l'évaluation pédagogique :

التقويم التربوي هو مجموعة الإجراءات والعمليات التي يستعملها المدرس من اجل فحص(قياس) الدرجـــة التي تمكن بها التلاميذ من مادة الدراسة ،و بالتالي اصدرا الحكم على تدريسه و مستواه و مستوى تحصيل التلاميذ.و تتحدد نوعية التقويم التربوي "بمدى مطابقته لمجموعة من المعايير(معاييـــر علمية – معايير عملية – معايير الاحتياط)."حسب ((الفرابي، وأخرون،1994، ص56-57)،و التقويم كما نعرف عملية أساسية ينبني عليها مسار مستقبل التلاميذ و البرامج و طرائق التدريس، و كلما كان التقويم هذا موضوعيا و غير متحيز كان مفيدا و مهما و نافعا، و العكس الصحيح خصوصا.إذا أحس التلاميذ بالظلم أثناء عملية التقويم، فهذا الإحساس سينجر عنه اهتزاز صورة المدرس في ذهن التلاميذ و تزعزع أهمية التعليم أصلا لديه. و لهذا نجد

عملية التقويم قد أعطى لها المختصون في علوم التربية أهمية كبرى بل يوجد تخصص لها في الدراسات التربوية يسمى (علم التباري) الذي وضعه (هـــ. بيرون) و عليه فالتكوين على التقويم التربوي و التمكن منه يعد أكثر من ضروري لكل مدرس .

إن هذه الكفايات تعكس في الحقيقة نوعية و قيمة التعليم (La qualité de l'enseignement)حيث يرى (الفرابي، و أخرون،1994، ص279) إن"درجة ملائمة التعليم لخصوصيات التلاميذ بهدف النتائج القصوى و التحكم و أهداف التعلم ."وهو مطمح كل منظومة تربوية في أي مكان .

هذه الكفاءات التي ذكرنها يمكن اعتبارها غايات ينشدها كل تكوين فعال و هادف يحصلها المعلم و يتمكن منها من خلال عملية التكوين، و تعكس جودة تكوينه .

وهذا ما نحاول الوقوف عليه في دراستنا ،من خلال تتبع تاريخي و تحليل لبرنامج التكوين المستمر المعتمد لتكوين المعلمين في الجزائر.

الجزء الأول :الجانب النظري

- ***الفصل الأول: المناحي العامة للتكوين***
- ***الفصل الثاني: الجودة في العملية التكوينية- التعليمية***
- ***الفصل الثالث: تكوين المعلمين***
- ***الفصل الرابع: التكوين المستمر***

الفصل الأول : المناحي العامة للتكوين

- تمهيد
- مفهوم التكوين
- علاقة التكوين ببعض العمليات المشابهة
- التطور التاريخي للتكوين
- أنواع التكوين
- مسارات التكوين
- مؤشرات التكوين الجيد
- المشكلات المتعلقة بعمليات التكوين
- فشل التكوين
- استنتاج

تمهيد:

سنتناول في الفصل التكوين من حيث تعريفه و مفهومه و مضمونه و تطوره، كما سنتناول المصطلحات التي لها علاقة بالتكوين والمؤشرات الدالة على جودته ومشكلاته و إمكانية فشل التكوين .

مفهوم التكوين:

من خلال المراجع التي اعتمدتاها في تحضير هذا الفصل الخاص بالتكوين،عرفنا أن مصطلح "تكوين- formation "هو مصطلح حديث نوعا ما و قد ظهر (استعمل) في ميدان تنمية و تطوير الجوانب الشخصية و المهنية للكبار و على حد تعبير ،1993،(Depiritti p.14)" مصطلح التكوين يستعمل في مجال التعامل مع الكبار. "

- فالتكوين لغة مفعول مطلق ينتمي إلى أسرة فعل " كون، يكون، تكوينا"... و من ثم فتكوين الشيء يعني جعله كائنا بمواصفات محددة ولأسباب بعينها.(التوري،2008،ص190). أما (تيليوين،2002،ص12) فيرى أن كلمة تكوين اسم مشتق من فعل "كون"التي تعني عادة أنشأ ، صنع شكل و المكون للشيء لا ينتهـــــي إلى ذلك إلا بعـــد إحداث تغيرات و معالجة لمادته الأولية من خلال عمليات الإضافة و التصحيح التي تدخل على الحالة الأولية التي يكون عليها هذا الشيء فكلمة "formation" مشتقة من "formare " أو"forma"اللاتينية وهي تحمل معنى تشكيل أو صنع.في هـــذا الصدد يؤكد (تيليوين،2002،ص12) على ضرورة التفريق بين تكوين المواد أو الأشياء و تكويـــن الإنسان،فالتكوين بخصوص الإنسان المقصود به التكوين المعنوي من حيث التعديل و التغيير الذي يكسب الإنسان معارف و مهارات و اتجاهات و أسلوب حياة جديد، بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات و مهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل "، حيث دعم تيليوين رأيه هذا بما جاء من تأكيد (Foulkie) "انه لما يتعلق بالإنسان فنحن نقصد على الخصوص إعطاء الفرد الشكـــل الإنسانـــي عـــن طريـــق تنمية ملكاته الخاصة كالذكاء و الإرادة و مفهوم الخير و الجمال." و

دائما بخصوص المفهوم اللغوي لكلمة تكوين يؤكدMialaret)،(1979 إن مفهوم كلمة (formation) دخلـــت حديثا إلى اللغة الفرنسية و تتضمن معنى الاكتمال (تيليوين،2002،ص13).

إذن من خلال استعراض المعنى اللغوي لكلمة تكوين نستنتج أنها تتضمن معنى إكمال النقص الموجود سواء عند الإنسان أو عند الأشياء لجعلها تتكامل أو تتواءم مع الواقع و البيئة .

- أما التكوين من حيث المعنى الاصطلاحي فنجد إن التعاريف تتنوع بتنوع اللغات و المـــــدارس و المفاهيم والاستعمالات.تجدر الإشارة إلى أن استعمال الكلمة ليس موحد في أنحاء العالم و هو ما أشار إليه Deperitti ،1994 ،(p.15) أن الاختلاف هو في استعمال الكلمة و لفظها حيث يستعمل :

- الانجلوسكسونيون كلمة(Training- تدريب) للدلالة على عملية التكوين .

- اللاتينيون(الأسبان – الايطاليون- اليونان) يتبنون كلمة (Education-التربية) الدالة على التكوين.

- بلدان الشمال الأوروبي و الجرمان يتبنون كلمة (Building - البناء) للدلالة على التكوين.

- الفرانكفونيون يستخدمون كلمة(Formation- التشكيل) للدلالة على عملية التكوين.

و رغم هذا الاختلاف التسميات فان الهدف هو تشكيل و إعادة تهيئة الإنسان و تكملة جوانـــــب النقـــص فيـــه وتنميتها بما يتلاءم مع المهنة أو الوظيفة التي سيمارسها .

عموما سنورد عدة تعاريف للتكوين اعتمادا على مجموعة من القواميس و بعض البحوث و المؤلفات و المقالات التي توفرت لدينا بخصوص هذا الموضوع:

- معجم علوم التربية 1994:يعرف معجم علوم التربية التكوين بأنه :"مجموع الأنشطة و الوضعيات البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها كسب أو تتمة معارف (معلومات- مهارات-موافق) من اجل ممارسة مهنة أو عمل"،(الفرابي ،وأخرون، 1994،ص149) مع تأكيد واضعي المعجم على إن معظم تعريفات التكوين تتمحور حول جوانب أساسية هي:

أ- الجانب الأول : إعداد الفرد لأداء مهمة معينة .

ب- الجانب الثاني : إمداد الفرد بمعطيات خاصة بميدان معين.

- Dictionnaire de pédagogie 2000:الذي يحصر مفهوم التكوين في كل العمليات التعليمية موجهـــة للكبار (الراشدين) حيث عرف واضعو القاموس التكوين كما يلي" تكوين الكبار، التكوينات التي مهما كان مضمونها، تتوجه إلى أشخاص غادروا النظام المدرسي."(ص 113)

- Dictionnaire actuelle de l'education:حيث قدم (Legendre) مفهوما للتكوين حسب الميدان المستعمل فيه :

- " فإذا كان التكوين يستعمل في مجال (علم التدريس / الديداكتيك) و التكوين المهني و التربية العامة ،فان مفهومه هو مجموع المعارف النظرية و العمليات المكتسبة في ميدان أو مجال ما ".

- " أما إذا كان التكوين يستعمل في ميدان التدريس ،التكوين المهني و التربية الخاصة، فان مفهومه هو مجموعة الأنشطة ، المواقف البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل، اكتساب أو تطوير المعارف و المعلومات و القدرات و الاتجاهات قصد القيام بمهمة أو وظيفة."(تيليوين، 2002،ص13)

من خلال هذه التعاريف التي أخذناها من القواميس المذكورة آنفا نستنتج أن التكوين له مميزات هي:

- موجه للكبار الذين غادروا النظام المدرسي العادي،
- يهدف إلى تزويدهم بكل ما من شأنه مساعدتهم و تحضيرهم لممارسة مهنة معينة،

التكوين قد يكون نظري بحيث يهدف إلى تزويد المكونين بمعلومات أكاديمية و نظرية حول مهنة، كما قد يكون عملي (تطبيقي) يمارس المتكون أصول المهنة ميدانيا، كما قد يجمع بين ما هو نظري و ما هو عملي.

- تعريف (Mialaret) للتكوين:"إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة معينة." (الفرابي،وأخرون، 1994 ،ص149)

- تعريف (Postic):حيث يعرفه"التكوين يتضمن فعل التعلم المنظم للمعرفة و للمهارة و هو أيضا تعلم لإشكال السلوك الذي يكتسب عن طرق ممارسة دوره."(الفرابي، و أخرون،1994،ص 149)

- تعريف (Henry):التكوين "كل فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص ، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير و الإدراك و الشعور و السلوك."(الفرابي، وأخرون،1994،ص149)

-تعريف (Morineau & Menager):اللذان يعرفان التكويـــــن" فعل بيداغوجي يكتسب و يبنى و ليس مجـــرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة ، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل للموافق البيداغوجية المختلفة،بقدر الإمكان." (الفرابي، وأخرون،1994، ص149)

-تعريف(تيليوين، 2002،ص17):التكوين" عملية ذات غايات و أهداف محددة مسبقا ، الغرض منها إكساب فئات تجاوزت السن المدرسي معارف و مهارات و اتجاهات ضرورية للقيام بمهمة أو وظيفة أو تحسين كفاءة القيام بها ، ضمن حيز زماني و مكاني كاف و ملائم لطبيعة المهام المكون لأجلها."

- تعريف(بشارة جبرائيل): الذي يعرفه"التكوين هـــو مـــا يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم و قدراته و تحسين لمهاراته و أدائه التدريسي، بما يتلاءم و التطور المتعدد المظاهر، و هي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة و تستمر أثناءها."(رمضان، 2005، ص21)

- تعريف (Deketele):"التكوين: مسار تعلم منتظم لمعرفة كيفية، معرفة وجودية،معرفة مستقبلية، و الحث على أنماط سلوكية مقبولة لممارسة دور.هذا المصطلح يشمل أحيانا كذلك نتائج هذا المسار."(كروجة، 2006،ص15)

- تعريف(مصمودي،2004،ص265):التكوين"عملية نهدف من خلالها إلى تزويد الفرد بسلسلة من المهارات الأدائية الوظيفة الضرورية ،التي تمكنه من الاستجابة بطريقة حيوية و متيسرة لمتطلبات و شروط الوظيفة ،إلى جانب تزوده بمجموعة من المعطيات الأكاديمية المعرفية التي تعتبر القاعدة الأساسية التي تبنى عليها قدرة المتكون في حسن التعامل مع المواقف المختلفة التي تظهر أثناء ممارسة لوظيفته".

- تعريف(بلقيدوم،2004،ص293) :"التكوين نشاط تربوي (عملية) هادفة و مقصودة لأحداث تغيرات مرغوب فيها".

- تعريف (Besnard & Bernard): ،1976،(p.5التكوين" كل الأنشطة الواعية و المنتظمة المنظمة بهدف الحصول على معلومة ، معرفة أو مواقف جديدة."

من خلال هذه التعاريف التي استعرضناها لمختصين نستنتج أنهم يرون التكوين على أنه:

- تحضير لولوج مهنة أو وظيفة،

- عملية منظمة ذات أهداف معينة،

- يتم في إطار منظم من خلال مؤسسات متخصصة،

- يتجاوز التكوين مجرد التلقين إلى الاكتساب (اكتساب مهارات و قدرات) للمكون

فإذا ربطنا بين كل هذه التعاريف حول التكوين و التي أوردناها أعلاه سواء ما جاءت به القواميس أو تعاريف المختصين، نستنتج أن التكوين :

- عملية منظمة موجهة للكبار (الراشدين) بغرض اكتسابهم مهارات و كفايات نظرية و تطبيقية ميدانية بهدف تأهيلهم أو تحضيرهم لمزاولة مهنة ما.

و منه يمكننا الخروج بتعريف للتكوين باعتباره " كل عملية موجهة أو يستفيد منها فرد ما خارج الإطار المدرسي النظامي، بقصد المعرفة و الحصول على معلومات و مهارات تساعده على ممارسة مهنة أو وظيفة و تكون تحت إشراف هيئة متخصصة."

علاقة التكوين ببعض العمليات المشابهة:

أ)التكوين و التربية: لتوضيح هذه العلاقة لا بد من الرجوع إلى المصطلحات التي تحكم كلتا الكلمتين:

– فالتكوين كما تعرفنا عليه من خلال ما سبق موجه للراشدين الذين غادروا النظام المدرسي و المصطلح المستعمل في التعامل معهم هو (الاندراغوجيا Andragogie).

– أما(التربية Education)فهي نشاط موجه لكل أفراد المجتمع عموما و الصغار منهم خصوصا و المصطلح المستعمل في التعامل في هذا الميدان هو (البيداغوجيا Pédagogie).

- كما أن التكوين حسب(تيليوين،2002،ص14)هو تدخلا يتم في مدة زمنية محددة بأهداف مصاغة بشكل جيد.

- في حين التربية تشير إلى نشاط طويل غير محدد بدقة في الزمن و أهدافه غير صريحة كثيرا.

- التكوين يهدف إلى تنمية و اكتساب المعرفة و المهارات أكثر من اكتساب أسلوب للحياة،

- والتربية تهدف إلى تنمية أسلوب للحياة (Savoir - être) و يبقى نشاط غير رسمي فيما يخص تنظيمه و إجراءه. (تيليوين،2002، ص13)

ب)التكوين والتعليم و التعلم: تجمع كل المراجع المهتمة بميدان التعليم و التعلم على أن التعلم (Apprentissage)هو " عملية اكتساب (Acquisition) لسلوك أو تصرف معين (معارف – حركات– مواقف – مهارات) و يتم هذا الاكتساب في وضعية محددة و من خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلم و الموضوع الخاص بالتعليم.(الفرابي،و أخرون، 1994ص21) أو كما ورد في (Rieunier،Raynal & ، 1997

p.34)" التعلم هو التغيير الدائم لتصوراته وتخطيط تحركاته." كما أن التعلم هو" التعلم يعين المرحلة التي من خلالها يتعلم أحدهم معرفة كيفية جديدة بالنسبة له، والمسار الذي من خلاله يتم استيعابه."

p.11)،2000،(Arenilla

إذن من خلال هذه التعاريف التي أوردناه عن التعليم ،نستنتج انه عملية اكتساب تتم من طرف المتعلم و بتوافق مع المعلم و المادة المتعلمة حيث يظهر تغير على المتعلم وفقا لما تعلمه .أما بخصوص العلاقة بين التعلم و التكوين ، فيمكن القول أن التكوين يتضمن التعلم و بالتالي فالعلاقة هي أن التكوين هو جزء من عملية التعليم الإنساني حيث يؤكد هذه الحقيقة Depiritti ،1994،(p.15) في حديثه عن التكوين القاعدي (Formation initiale) نجد نشاطات الإعداد العام و هي خاصة بالتعليميين المدرسي و الجامعي و هذا ما يجعل التكوين في المدرسة و الجامعة جزءا من التكوين بصفة عامة. وعندما تعمقنا في مفهوم هذا الكلام وجدنا أن الكاتب يحيلنا إلى التكوين الأكاديمي أو الجامعي الذي يتم في مراكز التكوين من حيث مضامينه وإجراءاته وطرائقه، فانه يتشابه مع ما يقوم به كل من المدرسة و الجامعة .

كما أن مصطلحات(التربية – التعليم – التكوين) تتداخل و تسعى لنفس الهدف،و هو اكتمال الفرد أو تكميل النقص الذي يعاني منه الفرد، سواء عند دخول المدرسة لأول مرة حيث يكون قابلا للتعلم ،تعلم اللغات و الحساب و القراءة و الكتاب ، إلى جانب تلقيه تربية تساعده على التكيف مع المجتمع و مع البيئة.و عندما يتخرج من المدرسة فهو دائما في حاجة إلى تكوين لتكميل ما لم يتلقاه خصوصا في التعليم المدرسي أو تدعيمه.

التطور التاريخي للتكوين:

إن المتتبع لتطور التاريخ البشري ،يجد أن البشرية و في خضم التطورات التي شاهدتها، مرت بعدة مراحل فمن الإنسان الحجري الذي كان يعتمد على الحجر في صناعة مستلزماته إلى إنسان ما قبل التاريخ و الذي ارتبط

ببناء الحضارات القديمة (اليونانية – الرومانية– الفارسية – الفرعونية – البابلية) ، ثم إنسان العصور الوسطى و ظهور الديانات السماوية و تأثيراتها على البشرية، فالإنسان في عصر النهضة حيث ظهور الاهتمام باستخراج المعادن و التصنيع إلى الإنسان في عصرنا الحالي ، و هو عصر الاهتمام بالتكوين. فكثير من المهتمين بموضوع التكوين يؤكدون أن هذا العصر موسوم بعصر التكوين، الذي يلي عصر الصناعة.لأن التطور الكبير الذي شهدته البشرية (التطور التكنولوجي و العلمي) يحتاج لمواكبته إلى تكوين يؤهل للتعامل مع مختلف مظاهر الحياة البشرية. و هذا ما يؤكده Arenilla،2000،(p.131-133) حيث يجمل ما ورد في تطور التكوين ، ظهوره بظهور التصنيع و اعتبر ظهور التكوين كعلامة بارزة أو نقطة تحول ناتجة عن التقسيم الجديد للوقت بين العمل والهوايات، و يؤكد انه ظهر في القرن 19 م في شكل دروس مسائية التي مكنت (سمحت) للمهمشين و العمال من ذوي المستوى التعليمي المحدود بالحصول أو تطويـــر و تنمية معارف أساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب و الرسم ... وكان التكوين في هذا الوقت توفره أو تشرف عليه الجمعيات الدينية أو اللائكية ويقوم به معلمون من الابتدائي و يؤكد (غياث، 1984،ص4) "الاهتمام الجدي بالتكوين بدأ أثناء الحربين نتيجة الحاجة إلى تكوين عدد كبير من الأفراد في ظروف عادية على أسلحة متطورة و معقدة و تكوين النساء و الشيوخ و الأطفال للعمل بالصناعات التموينية بعد التحاق العمال بالجيش ، و إعادة تكوين (تأهيل) المسرحين بعد انتهاء الحروب ."نسجل من خلال هذه اللمحة التاريخية عن ظهور التكوين بان التكوين هو فعل بشري و حاجة بشرية ظهرت بتطور الحياة البشرية و للمساهمة في تكيف البشر مع هذه التطورات.

أنواع التكوين:

رغم أن التكوين يخص الراشدين و يهدف إلى تزويدهم بمعارف وكفاءات لممارسة وظيفة أو مهنة، فان للتكوين أنواع، تختلف باختلاف الأهداف المراد تحقيقها و طبيعة الوظيفة المراد شغلها و حاجات المتكونين و جوانب النقص الملاحظة. حيث انه كثيرا ما نسمع عن (التكوين الأكاديمي– تكوين سريع– تكوين عن بعد –

تكوين دوري- تكوين بالتعلم الذاتي – تكوين تكميلي– تكوين مستمر – تكوين بالعمل – تكوين أساسي) كما أننا كثيرا ما نسمع عن (التدريب –التأهيل-التربص-الإعداد) حيث يؤكد (بشارة، 1983،) " أن كثيرا ما تختلط مفاهيم مثل الإعداد -التأهيل- التدريب و التكوين ." أورده (تيليوين، 2002،ص17) مع تأكيده على أن كثيرا من المهتمين بهذا الميدان يطابقون بين هذه المفاهيم رغم التباين الموجود بينهما .و عليه سنحاول توضيح مفهوم كل مصطلح من المصطلحات التي ذكرها بشارة كما سنقوم بشرح كل نوع من أنواع التكوين المتداولة للخروج بتصور واضح حول كل نوع من أنواع التكوين و المرحلة التي يتم فيها و الهدف الذي يقوم من أصله.

- الإعداد (préparation) أو التكوين الأولي : يؤكد بشارة إن الإعداد " هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم و تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين و كليات التربية أو ماشاكلها ... يعد الطالب المعلم ثقافيا و علميا و تربويا ... " (تيليوين، 2002،ص18) مع تأكيد(تيليوين) " على كل ما يسبق التكوين أثناء الخدمة يدعى عموما الإعداد أو التكوين الأولى أي التكوين ما قبل الخدمة " (Formation initiale / Pré-service) و عليه يمكننا القول إن مصطلح الإعداد هو من مرادفات التكوين قبل الخدمة أو قبل ممارسة المرشح لمهنة ما مهامه . فكل تكوين يتلقاه المرشح لمهنة ما و قبل أن يزاولها يمكن تسميته بالإعداد.

- التأهيل (Qualification)أو التكوين المستمر : حسب بشارة دائما فان مفهوم التأهيل يقتصر على الإعداد التربوي للطلاب المعلمين المنتميين إلى مؤسسات التكوين بعد إن يكون هؤلاء الطلبة تزودوا بالإعداد الثقافي و العلمي (تيليوين، 2002،ص18) و دائما بخصوص التأهيل يؤكد (تيليوين)" التأهيل يأتي بعد اكتساب أساسيات المهنة خلال التكوين الأولي و يتم بعد اكتساب الشخص لصفة المعلم ." حيث يرى (تيليوين) أن

التأهل من حيث زمنه، فهو المرحلة التي تفصل بين الحصول على شهادة التخرج من معهد التكوين و حتى التثبيت .

- التدريب(Training- entrainement)أو التكوين المهني: في تعريفنا للتكوين تطرقنا إلى الاختلاف في استعمال المصطلحات الدالة على عملية التكوين بالمفهوم الذي نتناوله ،و تعرفنا على إن البلدان (الانجلو-سكسونية) تستخدم مصطلح (Training)للدلالة على التكوين غير أن مصطلح التدريب يحمل معنى مغايرا في بحثنا ،حيث يؤكد (عادل حسون،2004،)"التدريب معناه الواقع عبارة عن عملية تعلم و تعليم، يمكن الفرد من عمل معين، و يجعله متقنا له و متكيفا معه." (ص 302)

كما يورد (كروجة،2006،ص15) بان"التدريب تخصص فرعي في حقل القوى (الموارد) البشرية في التنظيمات، يهتم بتحديد الكفاءات الرئيسية للقوى البشرية و تقديرها و تطويرها(المعارف، المهارات و الاتجاهات) من خلال التعلم المخطط. مما يساعد الأفراد على أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية بفعالية."وتبرز أهمية التدريب كونه "مدخل هام لسد الفجوة الناتجة عن التطور التكنولوجي والمعرفي ،لأنه يقدم فرصا لبناء المهارات و تنمية و تطوير الاتجاهات و زيادة المعارف و المعلومات. " (بوعبد الله،2004،ص203)

وبالتالي يمكن اعتبار التدريب كفعل تكويني مكمل لما تلقاه المتدرب أثناء التكوين، حيث يصبح التكوين من خلال التدريب عملية متواصلة أليا كلما كانت هناك ضرورة لتأهيل العاملين و الموظفين لمواكبة أي تطور يحصل على الوظيفة المهنية.

- من خلال المصطلحات (الإعداد، التأهيل، و التدريب) نسجل أنها عمليات تدخل في إطار التكوين، و كل عملية منها تعد جزءا من التكوين الكلي.فالإعداد هو أساس التكوين لأنه يعطي المادة الأولية للمتكونين لولوج عالم الممارسة الميدانية. و التأهيل هو جزء من التكوين، مكمل للإعداد، فالتأهيل هو الذي يعطي للممارس

آليات الممارسة الميدانية و تطبيقاتها. أما التدريب فهو العملية التي من خلالها نستطيع تكميل أي نقص أو خلل يطرأ خلال الممارسة الميدانية.

مسارات التكوين:

تتعدد و تتنوع مسارات التكوين أو كيفيا ته، فقد يكون تكوينا نظريا بحتا و قد يكون تكوينا ميدانيا و قد يجمع بين النظري الميداني . كما أن المسارات و الكيفيات تتحدد نتيجة الاحتياجات المطلوب كفايتها لدى المتكون . ولهذا سنحاول التطرق لبعض مسارات أو كيفيات التكوين المتداولة في عصرنا هذا:

- التكوين الأكاديمي(Formation académique):يعرف (الفرابي،و أخرون،1994،ص16)التكوين الأكاديمي" عمليات و نتائج الدراسة العامة و المتخصصة في مجال معين من طرف فرد، و غرضها تنمية قدراته في مادة من المواد أو أكثر أو في الثقافة العامة و مثاله ."و يؤكد (Debesse) على أن التكوين الأكاديمي ،هو تكوين محوره المعارف المرتبطة بالمواد التي سيكلف المدرس بتدريسها .و كما هو متداول في مجالات التكوين فان كلمة "أكاديمي" تحيلنا إلى المواد ذات الطابع النظري أو المعرفة العلمية التي يتلقاها المتكون في القسم على شكل محاضرات و مطبوعات.

- التكوين الجامعي(Formation universitaire):التكوين الجامعي هو كل تكوين يتم ضمانه من طرف مؤسسة لها صفة الجامعة ، حيث تقوم بإعطاء تكوين (تعليم) معين للفرد بشكل رسمي و ذلك من خلال نقل (إعطاء) معارف علمية نظرية و تطبيقية، وفق منهجية محددة ومدروسة ،عن طريق أساتذة متخصصين.وعند الطرق للتكوين الجامعي يرد إلى أذهاننا التعليم العالي حيث تعرفه الأمم المتحدة "فالتعليم العالي هو كل أنواع البرامج الدراسية المصممة للتكوين للبحث ،تقدم على مستوى ما بعد مرحلة التعليم الثانوي في مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليم أخرى معترفة بها كمؤسسات تعليم عالي من طرف هيئات الدولة المؤهلة لذلك."(عبدوني،2004،ص193)في هذا المجال لا بد من الإشارة أن التكوين الجامعي يعتبر جزءا من التعليم

بصفة عامة باعتبار المستفيد منه مازال يتابع مساره الدراسي ،و هذا بخلاف التكوين ، الذي هو موجه للراشدين الذين انقطعوا لسبب أو لأخر عن متابعة الدراسة النظامية أي خارج النظام التربوي.

– التكوين الأولي (Formation initiale):من مرادفاتها التكوين الإعدادي، و التكوين الأولي هو كل" تكوين موجه لأفراد قبل مزاولتهم لوظائف أو مهام معينة. فهو إعداد المدرسين قبل الخدمة."(الفرابي،وأخرون،1994،ص152) أما(همزة الوصل، 1977،ص 278) فهي ترى أن التكوين الأولي هو" التكوين الذي يتلقاه المعلم المتربص داخل معاهد التكوين و يمتد من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول."ويرى أصحاب (معجم علوم التربية)أن التكوين الأولي هو تكوين أساسي(Formation de base) حيث يرون انه "تكوين يتيح اكتساب المعارف و تنمية القدرات و المهارات الضرورية لتعميق المعارف أو اكتساب معارف جديدة أو تنمية مهارات في مجال معين." (ص150)كما يرون انه يتيح للراشد اكتساب أدوات أساسية و ضرورية قصد مزاولة أدوارهم أو متابعة دراستهم . غير أن (تيليوين،2002،ص22) يرى أن التكوين الأولي هو"ظام يشترك فيه التعليم مع التدريب الفني أو الإداري ... التكوين الأولي فيما يتعلق بوظيفة التعليم أو التدريس يطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشح بعد أن يكون قد انتقى أو اجتاز بنجاح عملية الانتقاء أو مسابقة الدخول و يصبح معترف به رسميا ، على انه بعد تلك المدة سيقوم بمباشرة مهام تدريسية في مؤسسة ما. "

و لعل(الشاعر1991) له تعريفا شاملا،حيث يعرف التكوين الأولي"هو إعداد الأطر البشرية إعداد مسبقا لتولي مهام معينة و يتم ذلك غالبا في النواحي التطبيقية و يعد أحيانا مطلبا رئيسيا للتخرج من الجامعات و المعاهد العلمية ، حيث تجعل بعض الساعات الدراسية قبل التخرج للتطبيق العلمي في المعمل أو المصنع أو المدرسة أو المستشفى بحسب التخصص." أورده (تيليوين،2002،ص22).

أسباب الاهتمام بالتكوين الأولي للمعلمين :

توجد عدة أسباب تدفع للاهتمام هي التكوين الأولي للمدرسين نذكر منها :

" – اللحاق بحصاد المعرفة العلمية و حاجة المدرسين إلى المزيد منها .

– التكيف مع مطالب التجدد التربوي .

– تنوع وظائف المدرس .

– امتداد سنوات الإلزامي بحيث يشمل الابتدائي و التعليم المتوسط .

– ضبط المدرسين من اجل مساواة شهادتهم الجامعية في سائر مجالات المعرفة و ما يتبع ذلك من رفع أجورهم. " (هاشم،2000،ص 272).

عموما يمكننا القول أن التكوين الأولي يأتي كحلقة ربط بين مرحلتين ، مرحلة الخروج أو التخرج من النظام التربوي (المدرسة)و مرحلة الممارسة المهنية أو العمل .خصوصا و أن كل التوجهات الحديثة في ميدان تسيير و استثمار الموارد البشرية ترى من الضروري مرور أي مترشح لشغل منصب عمل حصوله على تكوين أو إعداد أولي.

– التكوين المستمر،أثناء الخدمة، الدائمFormation continue:/permanente حيث يؤكد(Arénilla ،al ،et 2000 ،p.131) "formation continue aussi souvent appelé formation continuée"،وقد أردنا التأكيد على هذا الترادف و الذي يؤكده كذلك (معجم علوم التربية) لأننا وجدنا في بعض الوثائق من تفرق بين Formation continue و Formation continuée و لهذا وجب التنويه حتى لا نقع في الخلط وتضارب المصطلحات ،أما بخصوص التعريف فان أصحاب (الفرابي،و أخرون، 1994،ص150) يرون بان " التكوين المستمر هو كل الأنشطة النظرية و التطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة معينة من المدرسين." كما يؤكد (Arénilla،et al،2000،p.131) :"هذا التكوين يندرج بوضوح كمتابعة لتكوين مهني،أو تكوين

أولي." كما يرى (تيليوين،2002،ص18)"التكوين أثناء الخدمة مرحلة من مراحل تكوين المعلمين يأتي بعد الانتساب إلى الوظيفة التعليمية " و هو يرى أن هذه المرحلة يأتي في التدريب .كما هو متداول في الأدبيات التربوية لجهاز التكوين في الجزائر فهم يرون أن التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد فهو يدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين المعلمين الإداريين لمهامهم و ذلك استهدافا للتحسين و الإتقان." ويشيرDeperitti)،1994 ، (p.15 إلى أن مصطلح تكوين مستمر(Formation continue)يأخذنا إلى مفهوم التكوين القاعدي(Formation initiale) باعتبار انه في التكوين القاعدي نجد نشاطات التحضير العام أي أساسيات لا بد من للمترشح لمهنة أو وظيفة ما أن يستفيد منها ثم بعد ذلك يمكننا الحديث عن التكوين المستمر و بالتالي يمكننا إيجاد الرباط بين التكوينين كونهما متكاملان و متلازمان ،فبدون وجود تكوين قاعدي لا يوجد تكوين مستمر و بدون تكوين مستمر لا توجد فائدة من التكوين القاعدي و بحسب المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم فان"الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء و الانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم." أورده (هاشم،2000،ص 217) وضمن التكوين المستمر الدائم وفي إطاره، توجد أشكال تجسده حسب ما جاء في (Arénilla p.131،2000 ،al)،et: – التربصات (Stage) – المحاضرات ذات الطابع الجامعي –ملتقيات وطنية –الجامعات الصيفية كما أن هناك صيغ أخرى مثل : الرسكلة (Recyclage) تعليم عن بعد– تعليم بالتعليم الذاتي – تعليم بالمراسلة – الندوة –الأيام البيداغوجية .

– بخصوص التربصات (Stage): أورد(تيليوين،2002،ص15) هذا التعريف عن (Legendre) صاحب" القاموس الحالي للتربية " التربص فترة تكوين عملي تتموقع خلال الدراسة أو بين نهاية الدراسة و بداية النشاط الوظيفي، أو قد يمثل جزءا من التكوين أو الرسكلة و هنا يمكننا إدراجها ضمن التكوين المستمر بمعناه الذي يلي تعيين الموظف بعد تكوينه القاعدي و قبل ترسيمه في المنصب". ما تجب الإشارة إليه من

خلال هذا التعريف إن التربصات تأتي ما بين التكوين الأولي و التكوين المستمر أي (التكوين التابع) أو التكوين المستمر حسب ما كان شائعا من قبل في الجزائر.

- الرسكلة (Recyclage):حسب(Arénilla p.241،2000،al)،et الرسكلة هي هي نوع من أنواع التكوين المستمر "c'est une formation dans un domaine nouveau" و تتعلق باهتمامات مهنية متعددة للموظفين من تكييف المعلمين من البرامج الجديدة.

- التكوين عن بعد Formation a distance : يعرف (الفرابي،و أخرون،1994،ص150) التكوين عن بعد" بأنه نمط من التدريس يمكن الإفراد من التوصل بالمعلومات في منازلهم أو مقرات عملهم".

- التكوين بالتعليم الذاتي Formation autodidacte أو Autoformation :حسب (معجم علوم التربية) التكوين بالتعليم الذاتي هو"نمط من التكوين يتكلف به المتكون ذاته".(ص150) و يقدم (قاموس البيداغوجيا 2000) أنواع لهذا التكوين :

- التكوين المفرد (Formation individualisée): حيث المتكون يعمل بمفرده و مراقب من بعيد من طرف مكون

- التعليم الموجه ذاتيا(Apprentissage autodirigé): المتكون يحدد لنفسه عقد عمل و إجراءاته و يقيم في الأخير حسب نتائجه التي حصل عليها .

- التكوين ما وراء معرفي(Formation métacognitive): تهدف إلى التدرب و التعلم خارج ما يجب عمله و الذي يوضح لمعلم المستقبل مشاكل (تعقيدات) مسارات الملتقى و حول الاستراتيجيات الشخصية و التي تتحقق من خلاله إلى الممارسة الواعية (La pratique réfléchie) و استعمال التكوينات المتاحة و كذلك عن طريق القراءات.(ص137)

– التكوين بالمراسلة(Formation par correspondance) : حيث يرى (معجم علوم التربية) إن التكوين بالمراسلة له نفس معنى تعليم بالمراسلة(Enseignement par correspondance) و يعتبرونه نوع من التكوين عن بعد و يعرفه بأنه "التكوين الذي يع تمد على إرسال الدروس المكتوبة إلى الطلبة عن طريق البريد، فيقوم الطلبة بدراستها و يؤدون التمرينات و الإجابة عن الأسئلة إلي تتضمنها ثم يعيدونها بالبريد إلى مصدر إرسالها"(ص113).

– التكوين المهني(Formation professionnelle) : تتفق كل التعاريف أن التكوين المهني هو نوع من التدريب الميداني،الهدف منه اكتساب الفرد مهنة معينة، تعريف (George el gozi) جاء فيه إن "مفهوم التكوين المهني يشمل كل أشكال التحضيرات أو التعديلات لعمل مهني ،و يتمثل في تعليم المعارف و نقل القيم الأخلاقية أو المعارف المهنية المتعلقة بهذه المهنة "و هناك من يرى إن التكوين المهني هو التدريب المهني لأنه يعد الأفراد إعدادا مهنيا و يدربهم على مهن معينة بقصد رفع مستوى إنتاجهم و اكتسابهم مهارات جديدة، حسب(طيب الحصيري) أورده(سامعي،2004،ص230) و بهذا المعنى فان التكوين المهني هو تكوين محدود لأنه نوع من التدريب يتضمن تنمية المهارات و الخدمات الحرفية او المهنية .غير إن (عادل حسون،) يتدارك هذا المعنى القاصر لمفهوم التكوين المهني حيث يؤكد "التدريب المهني (يقصد التكوين المهني) معناه الواسع عبارة عن عملية تعلم و تعليم يمكن الفرد من عمل معين و تجعله متقنا له و متكيفا معه." (2004،ص230). كما أن (أمين عز الدين) يتفق مع (عادل حسون) بقوله " التدريب المهني بصفة عامة هو أي نوع من التدريب يمكن أفراد القوة العاملة من الحصول على خبرة فنية :سواء تم ذلك في المدرسة أو المصنع."(2004،ص303).

– التكوين بالتناوب(Formation en alternance): حيث يؤكد (قاموس البيداغوجيا،2000، ص135) على انه نوع من التكوين في وضعية مهنية (Une formation en situation professionnelle)و عن مفهومه فان كلمة(بالتناوب) تدل عليه،فهو"تكوين منظم في نفس الوقت في المؤسسة و في هيئة للتكوين"و بهذا الشكل

فالتكوين له بعدان عملي و ميداني و نظري و التكوين بالتناوب يمكن أن ينظم عن طريق(أسابيع – أيام– أنصاف أيام) و هذا حسب الشروط المرتبطة بهذا النوع من التكوين و تنظيمه و توفر المكونين و الأشخاص في التكوين.

– كما أن أهدافه تتمثل في تدعيم اكتساب المعارف التطبيقية و الاجتماعية في وضعيات شبه حقيقية داخل مجموعات عمل،تسمح للشباب بالولوج باضطراد في واقع معرفته و مشروعه الشخصي و المهني .هذا النوع من التكوين يجب أن يوائم (Confère) مهنية جديدة أكثر للحاصلين على الشهادات الجديد.

و أما أشكاله (كيفيات – Modalité) فالتناوب يمكن أن ينظم بأشكال مختلفة : طريقة مهنية في مركز التكوين المهني–في شكل مدرسي– في شكل عقد تمهيني – في شكل عقد للتأهيل. و تبقى صياغة(وضع) هذه الأشكال حسب الاحتياجات التي قام المتخصصين بتحليلها.

مؤشرات التكوين الجيد :

أ) المؤشرات المتعلقة بالعملية التكوينية ككل: تؤكد(اليونيسكو،2004،) أن " الأفضل هو قول مؤهلات بدلا من نوعية المعلم" (ص108) ثم تقدم مجموعة من المؤشرات الدالة على مدى المؤهلات التي تميز المعلم ليتمكن من تقديم تعليم ذي جودة في القسم .

- المؤشر الأول : المؤهلات الجامعية.
- المؤشر الثاني: الإعداد التربوي.
- المؤشر الثالث: سنوات الخدمة و الخبرة المهنية .
- المؤشر الرابع : القدرة أو الكفاءة التي يتمتع بها المدرس.
- المؤشر الخامس : معرفة المضامين.

مع الإشارة إلى أن اليونسكو تعتبر(4و5) تخضع لتقييم فردي حسب كل مدرس .أما بخصوص المؤشر الأول فان اليونسكو ترى إن متوسط عدد أعوام الدراسة الجامعية و الإعداد التربوي المطلوب لإعداد معلم المرحلة الابتدائية يتراوح ما بين 12 سنة و 17 سنة تختلف باختلاف نظرة البلدان لشرط المؤهلات اللازمة للولوج للتدريس. ففي البلاد التي تعتمد المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي كمعيار هي 12 سنة و أما البلدان التي تعتمد التعليم العالي معيار هي 17 سنة . و بخصوص المؤشر الثاني فان اليونسكو ترى أن كيفية إعداد المعلم للتدريس مؤشر هام على نوعية التعليم، كما إنها ترى أن التدريس قبل الخدمة عادة ما يجمع بين المعارف النظرية و العلمية و بين ممارسة التدريس في المدارس ،كما ترى أن التدريب قبل الخدمة قيد يكون بلا فائدة. في حين المؤشر الثالث تؤكد اليونسكو أن دراسات عديدة أشارت إلى أن الأنشطة التي تجرى في قاعات الدراسة و الموقع الذي يحدده المعلم و عملية التعليم يمثلان المتغير الحاسم على طريق تحسين نتائج التعلم."إن طريقة قيام المعلمين بالتعليم هي مسألة ذات أهمية بالغة في جميع الإصلاحات الرامية إلى تحسين نوعية التعليم"(ص152).

ب)المؤشرات التكوين الأولي الجيد:كما أن للتكوين الأولي مؤشرات دالة على مدى الاهتمام به، نذكرها فيما يلي: تتمثل هذه المؤشرات و التي تعكس مدى الاهتمام و الجدية التي تعطى لعملية التكوين الأولي للطلبة المدرسين بمهنة التدريس في المدارس من خلال :

" – الحرص على انتقاء أفضل العناصر للالتحاق بهذا التكوين .

– إعداد برامج تكوينية متنوعة (علميا،ثقافيا، مهنيا) تقدم في فترات زمنية منسجمة معها.

– إعطاء الجانب التدريبي أهمية و إدراجه ضمن برامج التكوين .

– إسناد مهنة التكوين لمؤسسة موثوق بها كالجامعات مثلا.

– البحث المستمر في تطوير برنامج التكوين و أسالبيه من خلال تحديد شروط الالتحاق و منهاج التكوين المقدمة والمتابعة و المواصلة "(هاشم،2000،ص 272)

المشكلات المتعلقة بعملية التكوين :

و هي مجموعة من المشاكل و الحتميات أوردها (مصمودي،2004،ص272) و الذي يرى بشأنها ان "الهدف من التكوين اتسع و لم يعد يقتصر على تحصيل المعرفة . المعرفة لم تعد هدفا في حد ذاتها بل الأهم من تحصيلها هو الوصول إلى مصادرها الأصلية ،و توظيفها في حل المشاكل".كما يرى ان "التكوين لم يعد وظيفة مقصورة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية و المطالبة الفردية بل تجاوزتها النواحي الوجدانية و الأخلاقية و اكتساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته معرفيا و فكريا و نفسيا".و بناءا عليه أورد الكاتب بعض المشكلات المتعلقة بالتكوين هي:

- المشكلات المرتبطة بعملية التكوين في حد ذاتها: و تتمثل هذه المشاكل المتعلقة بالتكوين في حد ذاته في : مسألة المضامين- الطرائق المعتمدة في نقل المضامين و الأنشطة – المدة الزمنية المخصصة – طرائق التقييم و الأداء المعتمدة – غموض الأهداف و عموميتها –العائد المنتظر من العملية التكوينية – التمويل المخصص للعملية- الهياكل و الفضاءات المخصصة لذلك- طرائق التعزيز و التحفيزات- الازدواجية بين البرامج و التطورات العالمية.

- المشكلات المتعلقة بالمحيط التكويني: وتتعلق أساسا بـــ: المناخ السياسي و الثقافي و الاجتماعي الوصاية المحلية و المركزية – التشريعات و القوانين – الوسائط الثقافية – عدم الارتباط الواقع الاجتماعي القائم و ما يطرح من مضامين متعلقة بعملية التكوين – الإعداد الضخمة للمتكونين – الإدارة الرديئة و روح الاستقالة شبه المطلقة –الفوضى و البيروقراطية و المحاباة- سوء التغذية- نظام الخدمات- انتشار الأمية و روح الخرافة- عدم الاهتمام بقية العلم من بعض دوائر السلطة – عدم قيمة و أهمية العلم من طرف المجتمع- الاحتقار شبه العام لكل مثقف و صاحب علم.

- المشكلات المرتبطة بالمتكون:و هي مشكلات الاختيار غير المبني على أسس علمية-مشكلة القابلية المعرفية و الأكاديمية – المشكلات النفسية المتعلقة بالاحباطات و الصراعات المرتبطة على التفاعل الذي يتم بين المحيط العام – عدم توفر الدافعية- النظرة الدونية للاختصاص من طرف الجميع.

- المشكلات المرتبطة بالمكون: و هي تدور حول مشكلات التأهيل – افتقاد التلقائية و الاجتهاد في المهنة – افتقاد المبادرة و المبادرة في عملية تقديم المعارف- افتقاد الرغبة و الدافعية و الميل- اعتماد التفضيل الذاتي أثناء التعامل مع المتكونين – العدوانية و عنف و اللامبالاة – التغيب المتكرر و غير المبرر – الوضعية داخل الهرم الاجتماعي الفاقد للمعنى – عدم توفر هامش الحرية-انتشار الجو التصادمي غير المحفز..الخ.

كما يضيف الباحث ثلاث(03) مشاكل أخرى يرى أنها من الحتميات التي توجه و تسيطر على التكوين :

- الحتمية (المشكلة)الاجتماعية: و هي مرتبطة بالوضع العام و مستوى الاجتماعي- طبيعة العلاقات التي تربط أفراد المجتمع –المستوى الثقافي- البعد الحضاري-الفهم المنتشر.

- الحتمية(المشكلة) الاقتصادية : مثل نقص السيولة النقدية المخصصة لمعالجة التكوين.

- الحتمية(المشكلة) السياسية: تتحد في الوضع السياسي السائد.

فشل العملية التكوينية :

يتطرق (روجيزر، و العامري، 2007،ص18) إلى قضية فشل التكوين حيث يؤكدان " التكوين يفشل- حتى لو انعقد-إذا لم يحقق الهدف المنشود على ارض الواقع" و سنضع المؤلفان مؤشرات ذات دلالة على فشل التكوين ،حيث تظهر هذه المؤشرات في مدى تحسن الأداء المهني أو في نتائج التلاميذ و هما دلالتين يمكن ملاحظتهما بوضوح و عن عوامل هذا الفشل فهي حسب المؤلفان :

أ)العوامل الخارجية تكون خارجة عن نطاق المكون و عن نطاق المنظمين و هي عموما ترتبط بالمكون في حد ذاته أو بيئته.

ب)العوامل المتوقعة مثل العوامل التنظيمية أو العوامل البيداغوجية أو العوامل المؤسساتية.

استنتاج :

تطرقنا في هذا الفصل للتكوين بصفة عامة ، تعاريف لغوية و اصطلاحية و إلى ضبط لبعض المصطلحات المتداخلة معه كالتربية و التعليم. ثم تطرقنـــا إلى أشكـــال التكوين و أنواعه ، ثم التكوين في الجزائر كما هو ممارس منذ الاستقلال . عموما التكوين ظهر بظهور التصنيع ، و التكوين في بدايته كان عبارة عن دروس مسائية مكنت المهمشين في المجتمع و العمال من الحصول على- أو تطوير/ تنمية ، معارف أساسية (قراءة- كتابة – حساب). و انطلاقا من هذا المعطى فيمكن اعتبار التكوين في بدايته، كوسيلة للحد من التناقضات الاجتماعية التي تؤدي بشعور فئة من المجتمع بعـــقدة النقص. و هنا لا بد من التذكير أن الجزائر بعد الاستقلال شهدت هذا النوع من التكوين خصوصا في الستينات و السبعينات في إطار ما كان يسمى الجامعة الشعبية ، و التي كانت عبارة عن دروس مسائية سمحت للكثير بالحصول على شهادات هم الآن إطارات عليا و دكاترة في الجامعات. فالتكوين بهذا المعنى يشعر المكون بعدم العجز (العوق) في وسطه الاجتماعي ، حيث يضمن له – حق في المساواة – على اعتبار أن التكوين يسمح لصاحبه بالحصول على مؤهل (شهادة) تساعده على الاندماج.

و بتطور البشرية اخذ منظور التكوين يتطور ، حيث أصبح يشمل التطور الشخصي كذلك إلى جانب التطور المهني أي الرقي المهني والرقي الاجتماعي، بالأخذ بالاعتبار شخصية المتكون و تجريبها و تطوراتها، وهو ما يؤكده (Arénilla،et al،2000،p.134) بضرورة "إسناد مهام التكوين لأساتذة ممارسين في الثانويات والمدارس لإعطائه أهمية أكثر و الخروج من الصورة النمطية للتكوين سابقا أي(إعطاء التكوين جدية أكثر) وكذلك الربط مع التكوين (القاعدي /الأولي)"،وقد أعطى مثلا عن ذلك (الجامعة المفتوحة– Open University في بريطانيا). وهذا ما جعل التكوين عنصر مهم في الموائمة البشرية(Ergonomie) بتعبير(بوفلجة،1984،ص4) على أساس أن التكوين أصبح يهدف إلى تكييف الإنسان و تهيئته للعمل بدون مشاكل(تعليم مهارات مـــن اجل أهداف مهنية محددة) إلى جانب اقتناء مهارات نفسية حركية و تطوير و تغيير الاتجاهات الاجتماعية و العاطفية المعقدة . فالتكوين بهذا المعنى أصبح مفهومه و هدفه اشمل بعدما كان موجها لفئة المهنيين و العمال، أصبح موجها لكل فئات المجتمع، خصوصا أمام التطور السريع و الحركية التي يشهدها العالـــم. والتـــي تجعل من التكوين عملية ضرورية و أساسية و تجعل كل فرد في المجتمع لا يكتفي بما حصل عليه أثناء دراسته بل من الضروري تحسين ما حصل عليه حتى لا تتجاوزه الأحداث. فالتكوين يجعل الفرد موكبا لما يحدث حولـــــه من التطور و هنا لا بد من القول أن التكوين أصبح (Une mise a niveau et une mise a jour) و هو ما يؤكده (مصمودي، 2004،ص273)"الهدف من التكوين اتسع و لم يعد يقتصر على تحصيل المعرفة ، المعرفة لم تعد هدفا في حد ذاتها ، بل الأهم من تحصيلها هو الوصول إلى مصادرها الأصلية، و توظيفها في حل المشاكل لم تعد وظيفة التكوين مقصورة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية و المطالب الفردية، بل تجاوزتها للنواحي الوجدانية و الأخلاقية و إكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته معرفيا و فكريا و نفسيا" وانطلاقا من هذا الدور أو الهدف للتكوين وضع المختصين أبعادا للتكوين حسب (Fabre)" التكوين يحدد إما حسب المضامين المخصصة له أو حسب انعكاساته و تأثيراته على المتكون أو حسب أهداف

المؤسسة وغاياتها الاجتماعية." أورده (مصمودي،2004،ص264) وعليه فأن أبعاد التكوين حسب (Fabre) هي :

- البعد الأول:المنطق النفسي (La logique psychologique) من خلال قيام التكوين بتطوير شخصية المتكون بصفة عامة.

- البعد الثاني:المنطق السوسيو – اقتصادي (La logique socio-économique) حيث ينظر للتكوين من حيث الفائدة منه.

- البعد الثالث:المنطق الديداكتيكي (La logique didactique) و يتعلق هذا البعد بمضامين التكوين و طرائق التدريس الممارسة فيه .

يمكننا القول أن التكوين هو جزء من عملية التطبيع الاجتماعي ،لأنه يسمح لأفراد المجتمع البالغين و الذين انهوا مستواهم الدراسي العادي أو الذين تسربوا منه بمواكبة التطورات التي يشهدها مجتمعهم و مسايرة التطورات التي تشهدها وتعيشها البشرية. فالتكوين إذن هو حاجة اجتماعية و نفسية و مهنية ضرورية لاندماج الاجتماعي للفرد و بمواكبة التطورات البشرية بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد. خصوصا بالنسبة للمعلمين فهو أكثر من ضروري لأنه يسمح لهم بمواكبة التطورات الحاصلة في مجتمع المعرفة، الذي يتطور بسرعة مذهلة في ظل الانتشار السريع والكبير لوسائل التواصل الاجتماعي، التي حولت العالم إلى قرية كونية صغيرة. تجعل من الضروري على المدرسة ومحيطها مواكبة لها حتى لا تفقد مكانتها التي تميزها في المجتمع ولا يتم هذا إلا بالتكوين. خصوصا التكوين الجيد للمعلمين حجر الزاوية في العمل المدرسي، فما هو تكوين المعلمين وكيف يتم؟ هذا ما سنتعرف عليه في الفصل الذي يلي.

الفصل الثاني : الجودة في المنظومة التكوينية-التعليمية

- تمهيد
- تعاريف إدارة الجودة الشاملة
- تعريف إدارة الجودة في المنظومة التكوينية- التعليمية
- المفاهيم التي تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية- التعليمية
- شروط نجاح إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية- التعليمية
- معايير الجودة في النظام التكويني- التعليمي
- فوائد الجودة في المنظومة التكوينية- التعليمية
- سبل تحقيق إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية- التعليمية
- مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية- التعليمية
- أهمية المعلم في نجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم
- المعلم بمنظور إدارة الجودة الشاملة
- نماذج عن برامج إعداد المعلمين في إطار إدارة الجودة الشاملة
- استنتاج

تمهيد :

ينظر المختصون للمؤسسة المدرسية على أنها مصنع للرجال، هؤلاء هم أفراد المجتمع، بهم يقوم و ينمو و يتطور. فالعنصر البشري في أي مجتمع، يعد إحدى الأسس الهامة لحضارته وفق معادلة الحضارة للمفكر مالك بن نبي رحمه الله[الحضارة =إنسان+تراب + وقت] و الإنسان إنما تتكفل به المؤسسات الأهم في المجتمع الحديث (الأسرة و المدرسة) حيث أكد (Home 1966):" هناك مؤسسات رئيسية خمسة تتولى أمر الحضارة العالمية وهي البيت، المدرسة ، الدولة ، مؤسسة الدين ،و مؤسسات العمل." أورده (مصلح، و أبو دلبوح،2005،ص77) و من ضمن هذه المؤسسات الخمس التي تتولى أمر الحضارة العالمية و تكون الإنسان و التكفل به، سنركز على مؤسسة المدرسة – نقصد بالمدرسة كل من له علاقة بالتربية والتعليم و التكوين– ،التي تقوم بمهمة تكوين و تعليم الإنسان و تأهيله، إذ تعد إحدى أهم مؤسسات المجتمع التي تقوم بعملية التنشئة و التطبيع الاجتماعي" أن الإنسان لا يصبح إنسانا إلا بالتربية ،"بتعبير (إ. كانط) و قطاع التربية و التكوين باعتباره يتولى تعليم و تربية الإنسان ، يتأثر و يؤثر ، يتأثر بالتطورات التي يشهدها العالم، باعتبار الإنسان هو الفاعل الأساسي في هذا العالم و هو الذي يصنع هذه التطورات و يستفيد منها في حياته في هذا العالم . و يؤثر باعتبار قطاع التربية يهتم بتعليم و تدريس و تربية و تكوين هذا الإنسان، لينسجم و يواكب التطورات الحاصلة في العالم من حوله .و لهذا نجد أن قطاع التربية و التكوين و نظرا لأهميته الاجتماعية ، كأحد أهم مؤسسات التطبيع والتنشئة الاجتماعيتين، مطالب بالفعالية لدوره الناتج عن التفاعل مع ما يحيط به و يدور حوله، حتى لا يفقد مكانته الإستراتيجية هذه التي اكتسابها في المجتمع منذ عدة عصور.ما يجعل اهتمام القائمين على القطاع في شتى أنحاء العالم،منصبا على كل ما يجعله قطاعا فاعلا و مؤثرا. و لهذا نجده أول قطاع يتعامل مع كل التغيرات والتطورات الحاصلة في المجتمعات الإنسانية .و من بين هذه التطورات التي شهدها و يشهدها المجتمع الإنساني،الاهتمام بجودة الأداء و جودة الفعل و جودة كل شيء يحيط بالإنسان، لارضاءه و

توفير اكبر درجات التكيف والملائمة. وبالتالي أصبحت الجودة في قطاع التربية والتكوين مطلبا و هدفا لا بد من بلوغه و تنفيذه، حيث أن قطاع التربية و التكويـــــن يعتمد على التموين الخارجي المتمثل في تموين الدولة،و هذه الموارد التموينية مأخوذة من المجهود الوطني و الجماعة الوطنية، التي لا يمكن أن تقبل بتمويل قطاع عديم الفاعلية و ليس له أي اثر على المجتمع .و لهذا ارتئ المختصين ضرورة الاهتمام بالجودة في قطاع التربية و التكوين ، جودة المدخلات و جودة العمـــليات و جودة المخرجات.حيث سنتناول في هذا الفصل إدارة الجودة الشاملة بمفهومها العام و تطبيقاتها في مجال التربية و التكوين، و بالخصوص في مجال تكوين المعلمين موضوع الدراسة.

تعاريف إدارة الجودة الشاملة (Total quality managment -TQM) :

الجودة في اللغة:أصلها جود،و الجيد نقيض الرديء (رمضان،2005،ص86) Qualité من اللاتينية Qualités وهي تعني طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه (جوادي،2006،ص163)

و أما في المصطلح:الجودة (Qualité) تحقيق رغبات، توقعات المستهلكين و المستفيدين مما تقدمه المنظمة من سلع أو خدمات. (عبده رمضان 86:2005).

كما يؤكد (الأمين،2005،ص8) أن "Quality" يقابلها في العربية كلمتان :

- الجودة بدل النوعية التي قد تكون سيئة و قد تكون حسنة (تحسين النوعية).

- الجودة تدل على حسن النوعية (ضمان النوعية الجيدة).

من حيث المعنى العام ،فان إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة عامة للإدارة ،و تمثل عملية طويلة الأمد، ترتكز على أحداث تأثيرات عميقة في المؤسسة بواسطة *عملية التحسين و التطوير المستمر* في جميع جوانب المؤسسة "

إدارة الجودة الشاملة نوع من الإدارة، و هو أسلوب حديث نوعا ما يطبق في الإدارة. و يمكن بواسطته تلبية حاجات المستهلك المختلفة في سوق تنافسي شديد ، وذلك بتوقع هذه المنافسة و الإعداد لها و *السعي لعمل الأفضل* دائما.و كذلك *المساعدة* في *توفير* مناخ العمل المناسب و السماح بتوظيف جميع قدرات العاملين في المؤسسة."(الأحمد،2001،ص19) فإدارة الجودة الشاملة (TQM) تعتبر احد الاتجاهات الحديثة في الإدارة و التي لاقت رواجا كبيرا، لتطوير أداء المنظمات في عصرنا الحالي. وذلك عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمفهومها الشامل و هوما يؤكده كل من(Sasking & Karser) "إدارة الجودة الشاملة،هي إنشاء و تطوير قاعدة من القيم والمعتقدات، التي تجعل كل فرد في المنظمة يعلم أن الجودة في خدمة المستهلك أو العميل أو المستفيد، باعتباره الهدف الأساسي في المنظمة، و أن طرق العمل الجماعي و التعامل مع المشكلات و التغيير، تتحدد بما يدعم و يحافظ على تحقيق ذلك الهدف الرئيسي للمنظمة." (العثمان،2004،ص3) و بهذا المعنى فان إدارة الجودة الشاملة (TQM) يمكن إجمال مفهومنا لها في هذه الدراسة ، بمفهوم (منظمة التقييس العالمية Organization for standarization)"إدارة الجودة الشاملة هي جميع أنشطة الإدارة التي تحدد سياسة الجودة و الأهداف و المسؤوليات. و التي تطبقها بعدة وسائل من تخطيط الجودة ،مراقبتها توكيدها و تحسينها، وذلك ضمن إطار منظومة الجودة (جبلاق، ص09).كما تدل هذه التعاريف على أن (TQM) جاءت تبعا لعديد المصطلحات التي كانت تتناثر في المقالات، مثل بناء الفريق و التمييز و تفويض السلطة بتعبير (وليامز،صفحة ج)، فهي تعبر عن أسلوب القيادة الذي ينشئ فلسفة تنظيمية،تساعد على تحقيق اعلي درجة ممكنة من الجودة في الإنتاج و الخدمات.وهذا ما يوافق تعريف معهد الجودة الأمريكي الفدرالي"القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح و من أول مرة، مع الاعتماد على تقييم المستهلك في معرفة تحسين الأداء ."(العثمان،2004،ص4) و مفهوم هذا التعريف ومضمونه هو الذي نجعله منطلقا لنظرتنا للجودة في التكوين موضوع دراستنا هذه ، بعيدا عن الفلسفات و النظريات المعقدة التي تنظر لهذا المفهوم، خصوصا و أن المجال

التربوي– التكويني يختلف عن المجال الصناعي – الاقتصادي. و يمكن اختصار أهم المراحل التاريخية لتطور إدارة الجودة في تطور آلية الرقابة فقد أورد (جوادي،2009،ص169) كيفية تطور الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة والذي ارتكز بأساس على الرقابة التي تعد من أكبر الركائز التي يعتمد عليها في إدارة الجودة الشاملة ، وأهم المراحل التي مرت بها من مهمة يقوم بها العمال فقط إلى رقابة شاملة يقوم بها جميع المعنيين بالجودة في المؤسسة. بحيث يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة تعتمد في كليتها على النظام الرقابي.

تعريف ادراة الجودة الشاملة في العملية التكوينية– التعليمية :

إدارة الجودة الشاملة (TQM) كما أسلفنا، هي فكرة ذات منطلق اقتصادي و تعتمد على مبادئ الاقتصـــــاد إلا أن نجاعـــــة الفكرة و نجاحها حفز قطاعات أخرى على تبنيها ، كقطاع التربية و التكوين. حيث أشار (Deming 1986) في كتابه (الخروج من الأزمة)"إلى مبادئ إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقها و بنفس القدر من النجاح على جميع القطاعات الخدماتية و الـــتي تتضمن خدمة الحكومة، حيث ذكر أن تلك الخدمات هي التعليم و البريد."(العثمان، 2004،ص38) و عليه فان الجودة في العملية التعليمية –التكوينية لها عدة تعاريف نذكر منها :

– تعريف (Bionstingl 1992) الذي يؤكد أنها" مجموعة من القواعد العامة للثقافة الأساسية و معايير الممارسة من جانب المؤسسة التعليمية التي تكرس جهودها لتحسين جودة خدماتها التعليمية (العثمان،2004،ص38).

– كما تعرف (الواحدي،2010،ص4)"إن الجودة الشاملة تعني ايجابية النظام التعليمي، بمعنى انه إذا نظرنا إلى التعليم انه استثمار قومي له مدخلاته و مخرجاته، فان جودته تعني أن تكون هذه المخرجات بشكل جيد و متفقة مع أهداف النظام ،من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره و نموه و احتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء في هذا المجتمع ".

- (رمضان،2005،ص93) يقترح أن الجودة في التعليم العالي هي"قيام المؤسسة الجامعية بتحقيق رضا عملائها،وتحقيق أهدافها كاملة،في ضوء مجموعة المعايير التي توضع لها ،للحكم بها على مدى تحقيقها".

- أما(الأحمد،2001،ص21) فيؤكد أن الجودة في العملية التعليمية– التكوينية،هي"عملية إدارية إستراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، و تستمد حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية ،في مختلف مستويات التنظيم ،على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة".كما يؤكد أن الجودة في العملية التعليمية- التكوينية ترتكز على مبادئ اقتبستها من :

أ) أفكار تيلور في علم النفس الصناعي (الارغونوميا)

ب) أفكار منظري الجودة (في تحديد معايير الأداء) من خلال التركيز على :

- تطبيق أفكار (ديمنغ) التي طبقتها اليابان في الخمسينات (50)

- و المتبناة في الميدان الصناعي في الثمانينات (80)

- التي يتم اعتمادها في التعليم العالي في التسعينات (90) في كل من مدرستي(أيد جاكومب بألاسكا وكليرت نفوتكس).

و نظرا لخصوصيـــة المؤسسة التعليمية – التكوينية،مفهوم إدارة الجودة الشاملة و إن كان يهتـــم بنوعية مخرجات هذه المؤسسة، فان التناول أو المفهوم يختلف عن المؤسسة الاقتصادية، حيث يؤكد (سلامة، 2005،ص29-31) إن مفهـــوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية- التكوينية له أربعة (04) مقاربات:

- مقاربة .بمعنى التميز و التمايز و الحصرية (exclusivity، distinctiveness،Excellence) و تحمل معنى الاصطفائية، تم العمل بها في أمريكا في بداية الثلث الثاني من القرن 20 .و الاصطفائية تحمل معنى "تعتبر مؤسسات التعليم العالي و برامجها متمتعة بالجودة بالنظر إلى مستواها الذي تحدده المستويات العالية من

متطلبات الدخول إليها أو التخرج منها، مثل الشروط القاسية لقبول الطلبة فيها و صعوبة مقرراتها و الدرجة العالية لتعقيدها وصعوبة الامتحانات التي يخضع لها الطلبة."

– هناك مقاربة الثانية بمعنى المواءمة مع الغايات، وهي نشأت كرد فعل على المقاربة الأولى و تحمل معنى التوجه نحو الداخل تحت شعار [إن الجيد هو ما يخدم بشكل سليم و كاف الإغراض التي أنشأ لأجلها] و هذه المقاربة بهذا المعنى تعطي للجودة بعدا داخليا بعيد عن الاصطفائية أو الصيت أو الشهرة أو الصورة الاجتماعية.

– كما أن هناك مقاربة ثالثة بمعنى تأمين رضا المستفدين و أصحاب الشأن المعنيين ،أي التوجه نحو الخارج.

وقد جاءت هذه المقاربة كذلك كرد فعل على الانتقادات التي وجهت للمقاربة الثانية باعتبارها تعيش في برج عاجي، فأصحاب هذه المقاربة يأخذون بعين الاعتبار وجهة نظر المستفدين من التعليم العالي (الطلاب، الأولياء، أصحاب مؤسسات التشغيل ، الحكومة و سائر أصحاب الشأن المعنيين) و هي بهذا ترنو إلى الاستجابة لدوافعهم .

– المقاربة الرابعة بمعنى تأمين معايير الحد الأدنى، أصحاب هذه المقاربة يضعون في الحسبان المقاربتين الثانية و الثالثة،و يؤكدون على عدم إهمال المواصفات و المعايير الدنيا الواجب توافرها لتأمين هذه الجودة.و يعتبرونها ضمانه لاحترام الحد الأدنى.

غير أن (التومي،2005،ص7) يرى أن "انتقال مفهوم الجودة إلى مجال التربية يصبح مفهوما معقدا و متعدد الأبعاد، نظرا لتعدد العناصر المكونة للنظام التربوي و تنوع البنيات و تباين مستوى المتعلمين و حاجيتهم و طبيعة محيطهم." ولذا نجد أن (التومي في كتابه الكفايات– تحديد الجودة–) يتناول مفهوم الجودة في العملية التربوية من خلال :

- مؤشرات التعلم ،
- و التفاعلات الحاصلة بين المدرسة و المتعلم .

و لذا فهو يرى أن" الجودة في المجال التربوي تركز على غرار ما هو في المجال الاقتصادي، على ثلاثة عناصر:

-) المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية – التعليمية،

-) التطلعات و الحاجات ،التي تعتبر المحرك الأساسي لسيرورة التعليم و التعلم،

-) الخدمة التربوية بكل مكوناتها و في جميع تجلياتها ".(ص8)

- أما (رمضان،2005،ص95) فيؤكد على أن" ساس فلسفة نظام الجودة في التربية و التعليم، قائمة على حقيقة مفادها، أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد ، إنما المنتج العائد هو ما يكسبه الطالب من خلال عملية التربية و التعليم من معارف و مهارات، تعمل على تنمية الذاتية لديه".وهذا انطلاقا من عدة نقاط، يحدد المؤلف اعتماده على مفهوم(الايزو- ISO) الكلمة اليونانية التي تتضمن مفهوم (الإنسان و التجانس و المماثلة) ،حيث يرى أن" فكرة الاتساق و التجانس، تقوم على أساس توافر عملية الجودة و في شكل رئيسي، في مجموع الأنظمة و الخطوات الإجرائية التي تتبعها المؤسسات أثناء عملية

الإنتاج،التعميم،التطوير،التركيب،التجهيز أو الخدمات."(ص96) مع تأكيد الكاتب أن المتغيرات المتعلقة بالمستفيد و مقدمي الخدمة لنظام الجودة في المجال الاقتصادي تختلف اختلافا أساسيا في الحقل التربوي والتعليمي، حيث يورد هذه الاختلافات من حيث :

- المدرسة أو الكلية: كبيئة متكاملة مقدمة للخدمة التربوية و التعليمية لا تماثل بيئة المؤسسة التجارية أو المصنع.

- الطالب : باعتباره المستفيد من خدمة المدرسة أو الكلية يختلف اختلافا جوهريا من حيث المفهوم عن المستفيد من إنتاج المؤسسة التجارية.

- المنتج:هو نفسه ابيضا مختلف ، فالمنتج أو العائد الصناعي يختلف اختلافا جذريا عن المنتج التعليمي (ص95) .

أن هذه النظرة المتعلقة بإدخال مفاهيم إدارة الجودة الشاملة (TQM) في منظومة التربية و التعليم والتكوين،اوجد معارضين و مؤيدين،ومن ذلك نجد أن المعارضين ينتقدون هذا التوجه من خلال المبررات:

- مجال التربية و التعليم و الذي يهتم بالإنسان، يختلف كليا عن مجال الصناعة و التجارة الذي يتعامل مع الآلات و الأعمال التجارية، حيث يرفضون المساواة بينهما.
- تمثل(TQM) عبئا إضافيا على عملية التجديد في العملية التعليمية، فهو يحوي الكثير من الأعمال والإجراءات التي قد تنقل عملية التجديد في المجال التعليمي و تحملها أعباء إضافية.
- اختلاف السياق الثقافي الذي يشكل مفهوم (TQM) عن السياق الثقافي التعليمي.
- مفهوم (TQM) معاد للديمقراطية في المجال التعليمي أو التربوي فهو يملي على الأفراد الأوامر و التعليمات التي لا بد من القيام بها.
- المصاعب المحيطة بالتحليل الإحصائي في مجال المؤسسات التعليمية و التي تستلزم من (TQM) الحصول على المعلومات لإجراء الحل الإبداعي للمشكلات و اتخاذ القرارات، و ذلك من خلال الاستعانة ببعض الأدوات الاقتصادية ،وقد يرتبط هذا الأسلوب بالمؤسسات الصناعية و المنظمات الإنتاجية، حيث نجد أن المخرجات يمكن ملاحظتها و قياسها بطريقة مباشرة ،في حين أن المخرجات في المدارس نجدها غير مباشرة.
- فلسفة الصواب من أول مرة و الأخطاء الصفرية ،حيث أن احد الأهداف الأساسية لـ (TQM) هي غرس ثقافة تنظيمية مؤداها ،استئصال الخطأ ،لان نظام الجودة يؤكد ،على أن الأخطاء سيجري في النهاية القضاء عليها.(العثمان،2004،ص41-42)

وكرد على هذه الانتقادات و تأييد إدخال مفهوم (TQM)في المنظومة التربوية و التعليمية يلفت(Burbhum& West) نظر هؤلاء المنتقدين في ما يلي :

– انه لا يوجد أي تنظيم يأخذ بمفهوم (TQM) بشكله النظري التقني، فلا بد أن يقوم هذا التنظيم بتكييفه و تعديله و إعادة صياغته ليتلاءم و ثقافة هذا التنظيم ، خاصة و أن المحور الأساسي لمفهوم (TQM) هو اتفاق الهدف مع وسائل النظام الصناعي و لتجاري، و إنما ستكيفه ليتلاءم و أهدافه.

– انه من الضروري النظر إلى مفهوم(TQM) على انه وسيلة و ليس غاية،فازا ما نظرنا إليه بهذه النظرة نجد أننا لن نحمل عملية التجديد و التطوير التعليمي أعباء إضافية لا داعي لها.

– إن مفهوم(TQM) ليس عدائيا للديمقراطية بل إن هذا المفهوم أصلا قائم على مبدأ(مشاركة القيادة) و التي لا تنفرد بالسلطة وضع القرار و هو أهم شروط توافر(TQM).

– و بالنسبة للمبتدئين (الأخطاء الصفرية واستخدام أدوات الرقابة الإحصائية) في العملية التعليمية يعرض (Karaperovic & Willbaum))مفهوم تكوين شريحة من الطلاب من أصحاب الأخطاء الصفرية ،حيث يريا انه جرت الاستعانة بالرقابة الإحصائية على العمليات و تصميم التجارب و إدارة الجودة الشاملة يمكن استخدامها لتكوين شريحة من الطلاب من أصحاب العيوب الصفرية في القطاع التعليمي،و ذلك بالاستعانة باثنين من أدوات الرقابة على الجودة في مجال التعليم(كالقوائم المراجعة– مخطط باريتو) و ذلك لمتابعة التقارير الطلابية و الواجبات و الاختبارات، و كلها مصدر جدي لتحسين الجودة حيـــــث يقوم المدرس بتسجيل الأخطاء العادية للطلاب على (قائمة المراجعة) و بالتالي يستطيع التعرف على أكثر الأخطاء شيوعا عن طريق مخطط باريتو،بحيث يعطي المدرس الفرصة للتأكيد على الأخطاء و لفت انتباه الطلاب و منعهم من تكرار نفس الأخطاء مرة ثانية،و بهذا قد نكون اقتربنا من هدف (العيوب الصفرية) (العثمان،2004،ص43-44).

مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية – التعليمية :

هي ستة (06) مفاهيم يعتمد عليها مفهوم إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية –التعليمية و التكوينية، حيث حددها

(Craiy & Jolrson)،(1991 في كل من (القيادة – العملاء- الواقعية في صياغة القرار- المشاركة الجماعية – مدخلات العمليات و التحسين المستمر) (العثمان،2004،ص40)، و فيما يلي شرح موجز لكل مفهوم من هده المفاهيم:

.المفهوم الأول :القيادة التي تلعب دورا كبيرا في وحدة الهدف و توجيه مستمر للتعليم.

.المفهوم الثاني :العملاء و هم أصحاب المصلحة الذي يجب على المدارس فهمهم

و ذلك بالاعتماد على ثقتهم و بالتالي فيجب على المدارس تفهم مطالب العملاء بل تجاوز تلك التوقعات في تحقيق جودة التعليم.

.المفهوم الثالث :أسلوب صياغة القرار و الذي يجب أن يكون واقعيا ، بالاعتماد على تحليل عميق للبيانات وخاصة تلك البيانات المرتبطة بالجودة. فلا بد أن تتضمن احتياجات الطلاب و أصحاب المصلحة في المدارس.

.المفهوم الرابع : المشاركة الجماعية حيث أن جوهر العملية التعليمية هم الأفراد ، فمشاركتهم هو استغلال لقدراتهم بما يعود بالفائدة على المنظمة .

.المفهوم الخامس : مدخل العمليات و الذي يعطي للتعليم صورة أكثر كفاءة عندما تدار الأنشطة و الموارد العلمية.

.المفهوم السادس : التحسين المستمر و الذي يجب أن يكون هدفا دائما للمدارس في العمليات.

شروط نجاح الجودة الشاملة في العملية التكوينية – التعليمية:

تتفق جل الآراء و الكتابات التي تناولت الموضوع في العملية التربوية ككل والتكوينية خصوصا، على ضرورة تحديد من هو العميل ،و ماهي المواصفات المطلوب تحقيقها.وبذلك تكون قد تحققت الجودة في العملية التعليمية.ولهذا فقد وضع (G.Berry) بعض الجوانب التي يرى أنها تساعد على تحقيق الانسجام و التوافق بين(

TQM) و البيئة التعليمية، هذه الجوانب يمكن اعتبارها شروط لا بد من مراعاتها لتحقيق نتائج ملموسة لتطبيقات (TQM) في البيئة التعليمية.أوردها (العثمان،2004،ص45) :

الشرط الأول : التوافق النظري: حيث تقوم بعض المؤسسات التعليمية ببعض الممارسات، و التي تعكس فلسفة الجودة الشاملة،مثل إتباع أسلوب (فريق العمل) في تطوير المناهج التدريسية و المستوى العالي من المسؤولية،والذي يبديه المدرسون اتجاه صناعة القرار داخل القاعات الدراسية، وكذلك استخدام أسلوب التخطيط الاستراتيجي ذي الأساس المدرسي المعتمد على تحسين الجودة .

الشرط الثاني : التوافق التعليمي:إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يرتكز على أهمية تقدير العاملين داخل المنظمة و انجازاتهم، وهي بذلك تعكس التوافق مع الأغراض التنموية للعملية التعليمية.

الشرط الثالث:مبادئ المساواة:تستلزم إدارة الجودة الشاملة تعليم و تدريب كافة الأفراد داخل المنظمة ، و هي فلسفة متوافقة مع أهداف المؤسسات التعليمية، كالمدارس الثانوية و ذلك وفقا لقواعد المساواة و المتمثلة في فرق العمل .

الشرط الرابع :التماثل الأخلاقي:ترتكز(TQM)على مجموع من القيم الأخلاقية مثل (المسؤولية- الثقة- الالتزام) و هي قيم يجري تبنيها على نطاق واسع في البيئة المدرسية باعتبارها ذات جدوى أخلاقية .

الشرط الخامس:التوافق مع الهياكل التنظيمية الحالية: لا يمانع(TQM) من إدخال تغيرات على الهيكل التنظيمي، كإضافة وحدات تتابع قضايا (TQM) في المؤسسات التعليمية بما لا يخل بالهيكل العام للمؤسسة التعليمية .

الشرط السادس:الالتزام الطويل الأمد تجاه التحسين:إن(TQM) أسلوب طويل الأمد في السعي لتحسين الجودة ،يقوم على تحقيق الذات للمنظمة و بلوغها أقصى طاقاتها ،و تبدو هذه الفلسفة منسجمة و متماشية مع التعليم المدرسي باعتباره تطويرا للفرد و المنظمة و الثقافة و المجتمع على الأمد الطويل .

معايير الجودة في العملية التكوينية- التعليمية:

المعايير هي تلك المواصفات و الشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم و التي تمثل في:جودة الإدارة – سياسة القبول- البرامج التعليمية المعتمدة من حيث أهدافها– طرائق التدريس المطبقة- نظام التقويم و الامتحانات وجودة المعلمين– الأبنية والتجهيزات المادية.كل هذه العناصر مجتمعة تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة و تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين.(الواحدي، 2010،ص07) و يمكن الاستدلال على أهمية هذه المواصفات (المعايير) في جودة النظام التربوي– التعليمي والتكويني، بتقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن 21 الذي أعده Dolor،1998،() و الذي جاء فيه فيما يخص احد هذه المواصفات و هو المعلم "إن تحسين جودة التعليم يتوقف أولا على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم و الارتفاع بمكانتهم و ظروف عملهم، فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة و امتلاك خصائص شخصية و رؤى مهنية، إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم." حسب (الواحدي،2010،ص3) التي تؤكد في (ص4) على أهمية المعايير و المواصفات في جودة التعليم بقولها :" الجودة الشاملة تعني ايجابية النظام التعليمي، بمعنى انه إذا نظرنا إلى التعليم انه استثمار قومي له مدخلاته و مخرجاته، فان جودته تعني أن تكون هذه المخرجات بشكل جيد و متفقة مع أهداف النظام ، من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره و نموه و احتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء في هذا المجتمع كما يؤكد (سلامة،2005،ص22) أن هناك خمس (05) نطاقات للجودة في التعليم هي :

- نطاق التعليم العالي ككل ،
- نطاق المؤسسة التعليمية ،

- نطاق البرامج المطبقة ،

- نطاق عمليات التعليم و التعلم،

- نطاق المخرجات.

أي إن كل نطاق من هذه النطاقات يعكس الجودة و اثر تطبيقاتها في العملية التربوية و التعليمية والتكوينية باعتبار (TQM) فلسفة و ثقافة.إن هده النطاقات تعتمد على وثائق داعمة لها تتمثل في:

أ) الوثيرة الأولى العمليات الجارية : التي يتم اعتمادها كجزء لا يتجزأ من نظام التسيير.

ب) الوتيرة الثانية العمليات الآنية: التي تقوم عند بروز مشكلة ذات حجم غير اعتيادي .

ج) الوتيرة الثالثة العمليات الدورية:التي تتم بين وقت و أخر لفحص عناصر الجودة في النظام المدروس بصفة عميقة و رصينة و مطولة.(سلامة،2005،ص22)

ودائما بخصوص المواصفات يؤكد (سلامة) على ضرورة التمييز بين ثلاثة (03) مجموعات هي :

- مواضيع التدقيق:كان يجري فحص رسالة المؤسسة و أهدافها و خططها و مواردها و هيكلتها، و تكون لهذه المواضيع معايير للتحقيق كما هي الحال في حركة الاعتماد الأمريكية .

- المقاييس و المحكات: وهي النقاط المرجعية التي تستخدم للحكم على قبول حالة ما أو عدم قبولها.

- أدوات الاستدلال:وهي تشمل الدلائل والقرائن والبيانات والبراهين التي يجري جمعها من اجل إصدار الأحكام أو اقتراح التدابير و الحلول .(ص24)

إن المؤشرات الدالة على(TQM) في المنظومة التربوية – التعليمية و التكوينية ، تعكس الاهتمامات التي توليها(TQM) لمجموعة المضامين في المؤسسات التعليمية،نذكر ها فيما يلي:

أ)- الاهتمام بما يمتلكه الفرد من قدرات و مواهب و خبرات ،

ب)- الحرص على استمرار التحسين و التطوير بشكل دائم و مستمر،

ج)- الحرص على تكتمل كافة المجالات في النظام التعليمي من الأهداف،الهيكل التنظيمي ،الجانب العلمي، الدافعة، الإجراءات و البرامج.وهذا ما يمكن ترجمته بان الجودة تربط بين المدخلات، العمليات و المخرجات.(الواحدى، 2010، ص5)

فوائد الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية - التعليمية:

من خلال ما سبق يمكن القول أن(TQM) في المنظومة التربوية–التعليمية و التكوينية،تعد منهاجا في التحسين والتطوير المستمر، و لهذا فقد أورد (ويح،إبراهيم،2010،ص2)العائد من هذا استعمال(TQM) في مجال التربية – التعليم و التكوين فيما يلي:

- ضبط و تطوير النظام الإداري في المؤسسات التعليمية نتيجة وضوح الأدوار .
- تحديد المسؤوليات و الصلاحيات .
- الارتقاء بمستوى الطلاب من جميع الجوانب من خلال توفير بيئة محفزة و مدعمة لهم .
- ضبط شكاوي الطلاب و الإقلال منها و وضع الحلول المناسبة لها.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية.
- الوفاء بمتطلبات الطلاب و المستفدين من خدمات المؤسسات التعليمية بما يحقق رضاهم.

سبل تحقيق الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية -التعليمية:

و هي الطرق أو المعايير التي يجب التعامل معها و ايلائها العناية ،حتى نستطيع إدخال و تحقيق نتائج ملموسة ل(TQM)،من بين هذه الطرق،طريقة اقترحها (رمضان،2005،ص93) حيث طرح عدة عناصر اعتبرها كسبيل يمكنها تحقيق (TQM) في التعليم:

– العمل على تحقيق نوعية المنتج في النظام التعليمي (المخرجات) ،بحيث يتلاءم مع احتياجات العملاء (المستفدين من الخدمة التعليمية) و فقا للمعايير التي حددها العملاء لأنفسهم .

– شمول الجودة لجميع مكونات النظام التعليمي (مدخلات، مخرجات)

– مسؤولية كل فرد داخل المؤسسة التعليمية عن جودة عمله و كذا جودة الأعمال الجماعية و في هذا المجال و ما دمنا نتحدث عن سبل تحقيق (TQM) في التربية –التعليم و التكوين، لا بأس من الإشارة إلى خصائص (TQM) في هذا المجال حسب المشروع البريطاني، حيث ذكرها (رمضان،2005،ص90):

– إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب و أعضاء هيئة التدريس والإداريين في التعليم العالي.

– إن الجودة تركز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى و تنمية التفكير ألابتكاري و التفكير الناقد.

– أن الجودة تعني التوفيق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية، و بالتالي ينظر إلى تقييم الجودة في المؤسسات التعليمية من منظور التناظر أو التوازي و ليس من منظور التساوي.

– الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بالطالب عن طريق تنمية ملكاته و قدراته الفكرية إلى مرتبة أعلى تسمح له بالنظرة النقدية لنفسه و لخبراته.

مقومات تطبيق الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية– التعليمية:

تحت هذا العنوان سنركز على تطبيق(TQM) في التعليم العام،لان(TQM) في التعليم الخاص ربما يكون أسهلا عنه في القطاع العام ، وهو القطاع الغالب في الجزائر.خصوصا القطاع العام يمتاز بنظام تسييري بيروقراطي،ما يؤدي إلى بناء تنظيمي مقاوم للتغيير.كما أن تطبيق(TQM) كذلك ،يستلزم *إدراك* العاملين بمختلف مستوياتهم

التنظيمية لمشكلات هذا القطاع ، و إبداء المرونة اللازمة لاستخدام المداخل الإدارية لهذا النظام .و أمام هذه الوضعية و لضمان نجاح تطبيق هذا النظام خاصة القطاع التعليمي و التربوي العام وضع (Bonstingl) مقومات تبدو ضرورية لدعم (TQM) في المجال التربوي العمومي، و قد سميت هذه المقومات نظرا لأهميتها بالأعمدة الأربعة (04) لمدارس الجودة .أوردها(العثمان،2004،ص68-69)

المقوم (العمود) الأول:التركيز الأساسي على المديرين و العملاء حيث يرى (Bonstingl) "انه في داخل أية منظمة جميع العاملين يتحملون المسؤولية لكي يتعاونوا مع مورديهم، وهم الأشخاص الذين يقدمون العناصر الضرورية في عملية الإنتاج ، فكل عامل أو موظف هو بمثابة مورد و عميل في آن واحد ،و بذلك يتم نسج شبكة دعم تبادل داخليا و خارجيا ، و ينطبق ذلك بنفس القدر على المنظمات التعليمية ".

المقوم (العمود) الثاني : التركيز المتواصل للتحسين المستمر، يرى (Bonstingl) " أن جميع العاملين في المؤسسات التعليمية يبدون تكريسا عميقا لمفهوم التحسن الذاتي على أساس يومي، حتى يستطيع المرء أن يكون مجديا و ذا تأثير على الآخرين."كما يرى (Schenkat)" أن التخطيط لصالح المستقبل يركز على التحسين المستمر للاستراتيجيات و التي تنهض بالمناهج و نماذج توصيل الخدمات ، كما يرى آن مدارس اليوم تركز في معظم وقتها على الحضور و المواظبة و الانجاز الطلابي و لكنها لا يتوافر لديها ألا قدر يسير للغاية من المعلومات المستخدمة في صناعة القرار بشكل منهجي".

المقوم (العمود) الثالث: الأخذ بمفهوم النظم و العمليات،إذ يرى (Bonstingl) أن الجودة المنتجات في المدارس هي مثلها في قطاع الأعمال،مصدرها عمليات الجودة،فعندما يتفهم لكل واحد بالمنظمة أن تحسين المخرجات الطلابية يمكن تحقيقه ، عندما يجري التحسين المستمر للعملية التعليمية ، عندما تقدم الإدارة الدعم المتواصل للتحسين المستمر للنظام ، فعندها فقط سيحقق النجاح الحقيقي بواسطة الطلاب و المدرسين .كما يرى انه يجب على المدارس و قادتها أن يعتبروا الأخطاء التي جرى ارتكابها فرصا لإصلاح النظام بدلا من الإفراط في

لوم الأشخاص و تحميلهم هذه الأخطاء . إلى جانب هذا يرى (Schenkat) أن نفس الأمر ينطبق على المديرين في مجال التعليم، فيجب على المدرسين مسألة أنفسهم كيف يتسنى لهم معرفة ما إذا كان طلابهم جرى منحهم أساليب التعليم و المعرفة على النحو الملائم أم لا ؟ حيث يعتقد انه لو كان هدف المدارس هو فهم و استخدام مفهوم النظم، فان تطبيق مبادئ (TQM) مسألة ضمنية لكي تدور عجلة التعليم و التحسين.

المقوم (العمود) الرابع : قيادة الجودة الثابتة و القوية و التي مصدرها الإرادات العليا .يعتبرها (Bonstingl) أهم النقاط التي قدمها في مجال (TQM) على الإطلاق. فالقيادة يجب أن تكون ملتزمة بالجودة و أن تكون قدوة حيث يرى (Fox) أن هناك أربعة (04) جوانب أساسية تتعلق بمسؤولية الإدارة العليا و دورها:

أ) بناء الرؤية المستقبلية.

ب) تحديد الأهداف الواضحة للجودة .

ج) وضع الميزانية لصالح الجودة.

د) اختيار و توفير القيادة.

آليات تطبيق و مراقبة الجودة الشاملة في المنظومة التكوينية- التعليمية:

تطبيق(TQM) في منظومة التربية – التعليم و التكوين ، تتطلب آليات لا بد من استعمالها و المرور بها للتأكد من حسن تطبيق هذا النظام و مراقبته ،و في هذا المجال سنتطرق إلى ثلاث (03) نماذج لتطبيقات (TQM) في منظومة التربية والتكوين و مراقبتها، حيث كل نموذج يمثل مدرسة متميزة و نموذجا مستقلا :

أ) النموذج الأمريكي:يوجد مجلس اعتماد التعلم العالي في أمريكا (شيا) و يقابله بالانجليزية(Council for higer éducation accréditation- CHEA) و يعتبر الاعتماد (Accréditation) في أمريكا" صيرورة

ومراجعة النوعية من الخارج ، تستعمل في العليم العالي لتفحص الكليات و الجامعات و البرامج من اجل ضمان الجودة و تحسين النوعية."(الأمين،2005،ص8) والاعتماد في الولايات المتحدة هو ضمانة للمستفدين من خدمات المؤسسة التربوية(مدخلات أو مخرجات) بان هذه المؤسسة و التي جرى اعتمادها،قد وفت بالمعايير العالمية للجودة و الفعالية . فالاعتماد بهذه الصفة يعطي للمؤسسة الحق في تقديم نفسها للطلبة و أوليائهم باعتبارها ذات جودة معترف بها من قبل الزملاء في هيئات الاعتماد، أي كأن الاعتماد في هذه الحالة (Accréditation) يصبح مرادفا لكلمة صدقية (Credibility) . والاعتماد أو الصدقية يفيد بان المؤسسة أصبحت تتمتع بصفة ما،هذه الصفة تصبح مميزة لها و تسمح لها باستقطاب المستفدين بالتنافس في الميدان. يؤكد (الأمين،2005،ص9)إن"هيئات الاعتماد نشأت لتقوم بوظيفة الرقابة و التفحص بعد أن تقوم الولايات بوظيفة الترخيص".

-) فوائد الاعتماد : هذه الآلية المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية لها فائدتان :

- الفائدة الأولى: تعزيز موقع المؤسسة في السوق التنافسي بالنسبة لاستقطاب الزبائن.

- الفائدة الثانية : توفير فرص اكبر لخرجي هذه المؤسسة في التوظيف بالنسبة لسوق و عروض العمل.

ب) النموذج الأوروبي: في هذا النموذج ،سنتطرق لتجربتين :

- بريطانيا:في المملكة المتحدة توجد(وكالة ضمان الجودة - و .ض.ج- - Quality Assurance Agency Q.A.A). و " كلمة ضمان هنا هي من فعل (ضمن) و اسم المفعول (مضمون) لذلك يصبح اسم المفعول هنا المؤسسة التعليمية نفسها، هي *الضمانة* و هي *المضمونة* و هي التي تضع أنظمة و ترتيبات الضمان . و هي في نفس الوقت الجهة المخاطبة في الضمان."(الأمين،2005،ص11) وعليه يمكن القول أن" ضمان الجودة في بريطانيا هو بالدرجة الأولى " *ضمان ذاتي*"، لذلك يمكن القول أن النموذج البريطاني يقوم على

توكيد الجودة."(الأمين، 2005،ص11) و تستند على منهجية تقوم على معالجة ثلاثة (03) حقول متصلة بعضها البعض:

- تتناول *معايير نواتج البرنامج* سلامة *نواتج التعليم المقصودة* من قبل المؤسسة *فعالية محتوى المنهج و إجراءات التقييم* و مكتسبات الطلبة .

- تتناول *نوعية الفرص الدراسية* فعالية *فرص التعليم* و التعلم، فعالية *استخدام الموارد* و *فعالية وسائل* دعم الطلبة لكي يصبحون قادرين على التقدم في البرنامج.

- و يتناول *التسيير المؤسسي للمعايير* و النوعية قوة أمان أنظمة المؤسسة فيما يتعلق *بوظيفة منح الشهادات*، وهذا يشمل بصورة خاصة ترتيبات *الموافقة على البرنامج* و *مراجعتها*،ترتيبات *تسيير* الكفاءات و *تسيير* التقييم.(الأمين، 2005،ص17)

إذا هي ثلاث (03) حقول يدور حولها عمل توكيد الجودة في بريطانيا و انطلاقا من هذه الحقول الثلاثة (03) تصدر الوكالة إحكامها وفق أربعة (04) مستويات:

- المستوى الأول: *فشل* المؤسسة التعليمية في تحقيق ما ادعت السعي إلى تحقيقه.

- المستوى الثاني: *المصادقة* على خطة المؤسسة.

- المستوى الثالث: *مصادقة و لكن*، أي وجود بعض التحفظات على خطة المؤسسة.

- المستوى الرابع: *مصادقة مع ثناء* على خطة المؤسسة، و هو ما يعني تمييز خطة و عمل المؤسسة بالقول" نموذجية ".

- فرنسا:في فرنسا و هي النموذج الأقرب إلينا بحكم التاريخ توجد (اللجنة الوطنية للتعليم- ل.و.ت- CEN-Comite d'Evaluation National)و كلمة(تقييم-Evaluation)تحيلنا إلى مصطلح (مراجع –

Références) أو موضوعات الفحص،و يجري فحصها على أساس محكات (الأمين،2005،ص18) هذه المحكات (حقول) يمكن توزيعها إلى ثلاثة حقول:

- الحقل الأول: سياسة الإعداد تتضمن ثلاثة (03)مراجع.
- الحقل الثاني: السياسة العلمية و تتضمن مرجع واحد (1).
- الحقل الثالث : تسير المؤسسة خدمة لرسائلها و تتضمن ستة (6) مراجع .

و عليه يمن القول أن سياسة التقييم في فرنسا للجودة ،تتضمن تقييم عشرة (10) مراجع موزعة على الحقول الثلاثة السابقة، و لكل مرجع من المراجع العشرة(10)محكات يتم على أساسها الفحص،من اجل تقييم مدى تمتع هذه المواصفة بالجودة أم لا.

ج)النموذج الياباني: وإستراتيجيته في تطبيق الجودة،علما إن المنظرين الأوائل للجودة (Deming & Juran) نجحوا في تطبيق أفكارهم في اليابان و لم ينجحوا بداية في بلدهم أمريكا،وإنما أمريكا تأثرت بالنموذج الياباني و خصوصا في المجال الاقتصادي و الصناعي والإنتاجي.فالنموذج الياباني نجح من خلال اعتماده على إستراتيجية للجودة تعتمد على أربعة (04) عوامل تستخدمها الشركات اليابانية لاختراق الأسواق العالمية (اتكنسون،1996،ص31) هذه العوامل الأربعة هي :

العامل الأول:هو عامل النظم (Systems) و هذا العامل يتضمن التعامل مع مجموعة من الأدوات و الأساليب التي قدمها كل من(Deming & Juran) :

- الضبط الإحصائي للعملية ،
- تأكيد الجودة ،
- مراقبة الجودة .

من خلال تطبيق هذه الأفكار تطبيقا صارما .

العامل الثاني:هو عامل القيادة و الالتزام (Leadership and commitment) حيث أن هذا العامل يتضمن أن الذين يقودون المؤسسات و هم المديرون هم أساس العملية و بالتالي عليهم إعطاء المثل و القدوة.

العامل الثالث:هو عامل التدريب والمشاركة (Training and participation)حيث إن التدريب هو من الأمور المستمرة و ليس مجرد حدث عارضا،و تكمن أهمية التدريب كون كل العاملين الذين تم تدريبهم على استخدام الأساليب قد تهيئوا لتحسين الجودة.

العامل الرابع:هو عامل الالتزام بالتغيير عن طريق الأفراد(Commitment to change through people) يعتبر الأفراد أهم موارد المنظمات،حيث أكدت الدراسات إن معنويات و دافعية العمال تتزايد إذا كانت مساهمتهم في إنتاج منتجات بدون عيوب يتم الاعتراف بها و تقديرها،و يعتبر هذا العامل الأهم في الإستراتيجية حيث يؤكد (اتكنسون، 1996،ص100)"تنتج إدارة الجودة الشاملة من الإفراد، ومن الأمور العامة جدا في إدارة الجودة ما يلي:الإبداع – والمرونة،فريق العمل،و المشاركة و التحسينات المستمرة و القيادة و بدون عاملين أكفاء و مهارات و أنماط إدارة و قيم مشتركة لن تحقق الجودة الشاملة الفوائد المرجوة منها".

ما يمكن ملاحظته على هذه النماذج الثلاثة لآليات تطبيق و مراقبة الجودة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان:

- الاعتماد و توكيد الجودة و تقييمها هي 3 أشكال من أشكال ضمان الجودة .

- وأن هذه الأنواع من الأشكال تختلف باختلاف البلدان ، فضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية يغلب عليه الضمان الخارجي أما في بريطانيا فيغلب عليه الضمان الداخلي و نفس الشيء يقال بالنسبة لفرنسا

باعتبار النموذج الفرنسي اقرب للنموذج البريطاني، وهذا يعني أن هناك ضمان أمريكي و توكيد أوروبي (الأمين،2005،ص19) أي ضمان الجودة مقابل اعتمادها،

- كما أن معايير الاعتماد أو الفحص تختلف نتيجة لما سبق.

- فالمعايير في الولايات المتحدة الأمريكية هي موضوعات الفحص

- و في بريطانيا المعايير تكون على مستوى المعايير و المستويات

- أما في فرنسا فالمعايير تمثل المحكات التي يتم على أساسها الفحص ،أي أن ضمان الجودة يغلب عليه الضمان الخارجي.

مميزات الجودة الشاملة في العملية التكوينية والتربوية– التعليمية:

يؤكد(الأحمد،2001،ص22) إن تطبيقات الدارة الجودة في التعليم كمنظومة أعطته مميزات جعلته يتميز بها،حيث ذكر عدة مميزات تجعل من (TQM) ذات أهمية و مفيدة للتعليم هذه المميزات هي :

الميزة الأولى: بحكم الفلسفة التي بنيت عليها(TQM) ، تضع متطلبات الطالب و المدرس في صدارة اهتماماتها.

الميزة الثانية: هي أن (TQM) في الميدان التعليمي تعتمد على الفعالية.

الميزة الثالثة: اعتماد (TQM) على فريق عمل من أساتذة،طلبة ،إداريون ،عمال و شركاء.

الميزة الرابعة: تتعدى (TQM)التعقيدات البيروقراطية في المنظمة التعليمية، بحيث لا تزيد هياكلها التنظيمية عن 04 مستويات إدارية.

الميزة الخامسة: و هي اعتمادها على التزام جميع العاملين في المؤسسة التعليمية ب(TQM) ما يسمى بثقافة الجودة.

الميزة السادسة: التي تتمثل في أن (TQM) تضع مؤشرات للتمييز و القياس و لكل جوانب الجودة.

أهمية المعلم في نجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

كل الأدب التربوي الذي اهتم بالمنظومة التربوية و التعلم و المعلم، يتفق على أهمية دور المعلم سواء في المنهاج أو بالنسبة للتلميذ أو حتى فيما يخص تحديد مستقبل هذا التلميذ في المجتمع.وهذا بحكم علاقة التأثير والتأثر المتبادلة بينهما، ولهذا نجد أن المعلم يمثل قطبا أساسيا من أقطاب العملية التعليمية التي تضم ثلاثة (3) أقطاب هم:التلاميذ،المعلم والمنهاج. ولهذا نجد أن تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن21 برئاسة Delor)،1998 ،(يؤكد على هذه الأهمية و هذا الدور"إن تحسين جودة التعلم يتوقف أولا على تحسين انتقاء المعلمين و جودة تدريبهم و الارتفاع بمكانتهم و ظروف عملهم، فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة و امتلاك خصائص شخصية و رؤى مهنية إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم."(الواحدي،2010،ص3)، كما يؤكد (ويح) إن من متطلبات الجودة في النظام التربوي هو " ضرورة التجديد (متابعة برامج الإعداد) المستمر في محتويات برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع الأدوار المستقلة للمعلم." و ذلك بـــ:

- الاهتمام بما يمتلكه الفرد من قدرات و مواهب و خبرات،
- الحرص على استمرار التحسين و التطوير بشكل دائم و مستمر،
- الحرص على تكامل كافة المجالات في النظام التعليمي من الأهداف ، الهيكل التنظيمـــــي ، الجانـــب العلمي ، الدافعية ، الإجراءات و البرامج.(الواحدي،2010،ص5) و لتحقيـــق المعلـــم القادر على التدريس و العمل بمدرسة يمكنها مواجهـــــة التطـــور الحاصـــل في العالم و يكون تدريسه في إطار (TQM) فان (الواحدي،2010،) تقترح مجموعة المعايير التي تراها مساعدة و بإمكانها الوصول إلى الهدف و منها :
- جودة الإدارة.
- سياسة القبول.
- البرامج التعليمية من حيث (الأهداف، طرائق التدريس المتبعة، نظام التقويم و الامتحانات).

-جودة المكونين.

-الأبنية و التجهيزات المادية. (ص7).

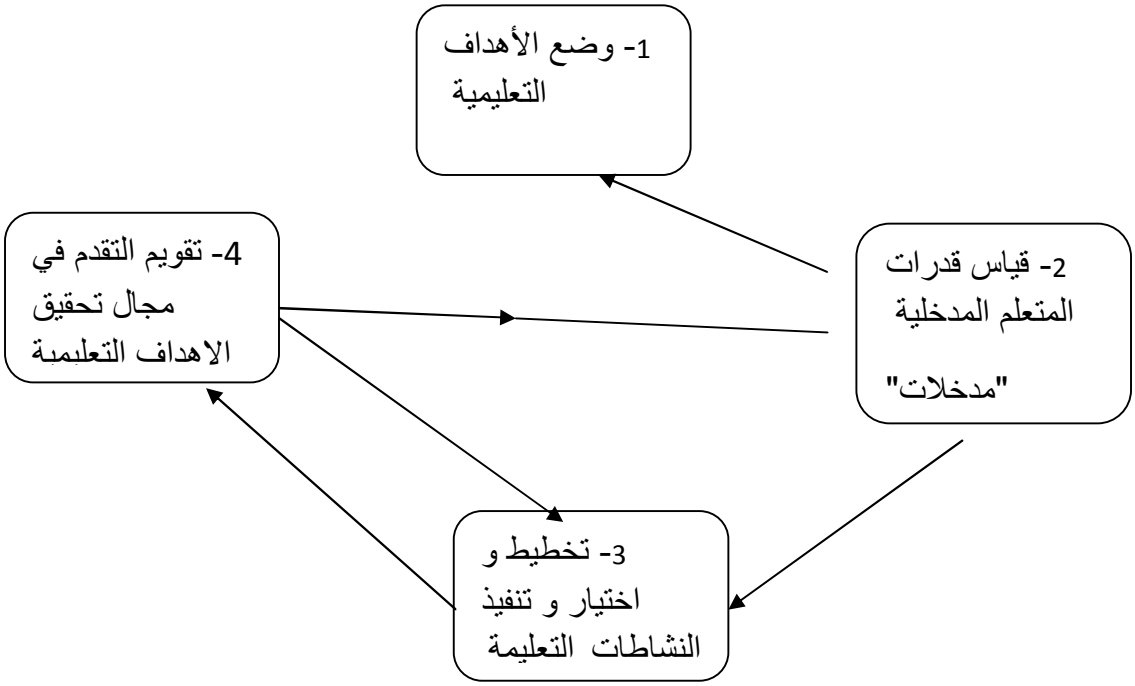
المعلم بمنظور إدارة الجودة الشاملة:

يؤكد (ميسوم،ص14)" يكون المدرسون فعالين عندما يبلغون الأهداف التي رسموها لأنفسهم أو حددتها لهم الهيئة الوصية." و يضع لها (ميسوم) شروطا هي :

- حصول المدرسون الراغبون في الفعالية على المعارف النظرية و التطبيقية (العلمية) اللازمة لبلوغ أهدافهم،

- القدرة على استغلال هذه المعارف للوصول إلى هذه الأهداف.

و يصل (ميسوم) إلى إن الفعالية لدى المدرس هي " معرفة كفاءة المدرس و أدائه القياسي". بتعبير (مدلي 1982) الذي يرى أن" كفاءة المدرسين هي امتلاك المعارف النظرية و العلمية ، أما الأداء القياسي فهو القدرة على استغلال استعمال وتوظيف المعارف في القسم." و لهذا وضع كل من (جودين و سيزلاك) منظومة للعملية التعليمية، و التي تتضمن أهم النقاط التي يجب على المعلم معرفتها و الإلمام بها. (نشواني 22:1986) و هي عبارة عن شكل دائري متعدد الأقطاب و العلاقات:



شكل 01 حول منظومة العملية التعليمية

و يؤكد (نشواني،1986، ص229)" المعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال، و الذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لطلابه،يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم و أمنهم النفسي."وهو يستند في هذا إلى رأي(CAGE1968،)الذي يرى "أن السلوك التعليمي مجموعة المهارات التقنية،كإجادة استخدام الأسئلة و التعرف على الاستجابات السلوكية الموجهة، وجذب الانتباه و التزويـــــد بالتغذيـــــة الراجعـــة،واستخدام أساليب الثواب و العقاب أو التعزيز و القيام بالشرح و التفسير."(ص 230)

و بناءا على هذه المشاكل التي يواجهها المدرسون و ضرورة تجاوزها لكي يكون تدريسهم فعالا، وضع المختصون محكات يرون أنها أساسية من اجل تعليم فعال، و بين هذه المحكات يشير (كلوزماير) إلى ثلاثة محكات يرى أنها أساسية:

المحك الأول:النتاج التعليمي،و هو كل ما يتعلمه الطالب و يكتسبه من خبرات،نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية.وهذا المحك حسب العلماء هو أفضل وسيلة لاختيار فعالية المعلم و نجاح التعليم .

المحك الثاني:العملية التعليمية،و هي أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية – التعليمية ذاتها،و التي تنجم عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم مع أنماط السلوك التعليمي للطالب،و التي يمارسها كل منهما في الوضع التعليمي الصفي.

المحك الثالث:العوامل المنبثة، حيث الاستعدادات و القدرات و العوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم، و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ و بفعاليته التعليمية الحالية و المستقبلية ،كقدراته العقلية و سماته الشخصية و عدد سنوات تعليمه و مستواه التحصيلي و تفوقه الدراسي.(نشواني،1986،ص232)

و أما بخصوص العوامل المساعدة على تحسين أداء و فعالية المدرسين فقد أوردها (ميسوم،ص21) يرى أنها

كفيلة بتحسين أداء و فعالية المدرسين، و هي عبارة عن عاملين يضم كل واحد منهما مجموعة من العوامل الجزئية:

العامل الأول: هو عامل تجاوز التردد نحو التغيير و التجديد بسبب:

- قلة الوعي بضرورة التغيير و التجديد،

- قلة المعارف و المهارات الضرورية للتغيير و التجديد،

- القناعة بان التغيير لا يأتي بأي شيء إضافي لصالحهم أو لصالح تلاميذهم.

العامل الثاني : عامل مؤازرة مجهودات التحسين من خلال :

- إعطاء فرصة الاستفادة من الخطاء المرتكبة،

- إعطاء فرصة الاستفادة من خبرة الغير،

- معاملة المدرسين كأفراد.

نماذج عن برامج إعداد المعلمين في إطارا دارة الجودة الشاملة:

أ)النموذج الأمريكي: هو نموذج مأخوذ من الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اعد(المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في أمريكا- NCATE) ، معايير للاعتماد الأكاديمي (accréditation) لهذه البرامج. ويتم هذا الاعتماد في صورتان (الصورة النموذجية NCATE وTEAC) أوردها(النجار،2010،ص8- 9):

-) مبادئ اعتماد برامج إعداد المعلمين حسب الصورة الأولى(NCATE):هي ستة (6) معايير لاعتماد برامج إعداد المعلمين:

- المعيار الأول:معارف الطلبة و مهاراتهم و اتجاههم،و يتضمن هذا المعيار الجوانب المتعلقة بكل من(مخرجات التعلم و جودة التعليم) حيث يرتكز على اكتساب الطلاب مدى واسعا من المهارات و المعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية و تؤهلهم في حياتهم العلمية و المهنية .

– المعيار الثاني:نظام التقييم و التقويم في الكلية، و هذا المعيار يخص الطلاب و أداء الخرجين و الكلية وتطوير برامجها.

– المعيار الثالث:الخبرات الميدانية،و هو معيار يتعلق بكل ما يتعلق بالتدريب الميداني للمعلم الطالب.

– المعيار الرابع:التنوع،معيار التنوع يتعلق بتصميم البرامج التي يجب أن تراعى التنوع في الطلاب المقبولين و في خلفياتهم و التنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون ، إلى جانب مراعاة التنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها .

– المعيار الخامس:تأهيل أعضاء هيئة التدريس و أدائهم و تنميتهم المهنية ،في هذا المعيار يعد المدرسون مختصون و مؤهلون أكاديميا و تربويا و يتم توظيفهم تبعا لضوابط محددة،و تنظم الكلية برامج للتطوير المهني و الذاتي للأعضاء مع المتابعة و تقويم الادعاء .

– المعيار السادس:إدارة الكلية والمصادر،يهدف هذا المعيار إلى ضرورة توفر المنشات المناسبة والتجهيز و الخدمات المرتبطة به، إلى وجود وسائل لضمان الأمـــن و السلامـــة و لاستفاء هذه المعايير و الوصول إليها وضع المجلس شروط هي :

– أن يعرف الخرجين المادة الدراسية و كيف يعلموها بفاعلية،

– أن تطور المؤسسة نظام تقييم للطلاب طول فترة دراستهم بالبرنامج، على أن يشمل معالم لمستويات الأداء،

– أن يكون أعضاء هيئة التدريس القدوة في التدريس الفعال،

– أن يبين الخرجين أنهم قادرون على تدريس طلاب من خلفيات متنوعة،

– أن يستطيع الخرجين استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية،

– أن تعمل مؤسسة إعداد المعلمين و المدارس كشركاء لتصميم و تنفيذ برامج الإعداد.(ص 09)

-) والصورة الثانية لهذا النموذج الأمريكي هي لمجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين (TEAC) الذي حدد ثلاثة (03)مبادئ و سبعة (07) معايير للاعتماد (Accréditation):

أ- مبادئ اعتماد برامج إعداد المعلمين حسب(TEAC) هي ثلاث (03) مبادئ:

-)المبدأ الأول: الدلائل على تعلم الطلاب، و يتضمن هذا المبدأ:

- معلومات عن المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب المعلمون،

- معلومات عن المعلومات التي سيقومون بتدريسها،

- مهارات التدريس و أساليب طرق التدريس.

-) المبدأ الثاني: تقويم صادق لتعلم الطلاب، هذا المبدأ يتمحور حول:

- أساليب تقويم مناسبة لما يتعلمه الطلاب،

- دلائل على صدق التقويم.

-)المبدأ الثالث: التعلم المؤسسي و هو مبدأ يدور حول:

- دلائل على تقديم البرامج و تطويرها،

نظام التحكم في الجودة من خلال فحص مكونات البرامج و تقويمها. (ص10)

ب- معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين حسب(TEAC) و طبقا للمبادئ الثلاثة التي يقوم عليها الاعتماد، فان المجلس وضع سبعة (07) معايير يتم على أساسها الاعتماد و هي :

- معيار المناهج،

- معيار أعضاء هيئة التدريس ،

- معيار التجهيز و الأجهزة و الأدوات ،

- معيار الإدارة و الميزانية،

- معيار خدمات الطالب،

- معيار القبول،

- معيار التقنية الراجحة .

و نلاحظ من خلال النموذج الأمريكي بصورتيه في الاعتماد (Accréditation) سواء عن طريق المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين(NTATE) أو مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين (TEAC) انه وضع معايير للاعتماد، هذه المعايير و رغم تنوعها، فإنها تنظر لعملية إعداد المعلم ككل متكامل (سياسة القبول و البرامج المقدمة لتكوين وطريقة التقويم و الإدارة التي تسهر على هذه العملية و التأطير البيداغوجي و الأبنية و التجهيزات)كلها تمثل معايير (عناصر) ضرورية تتكامل لتقدم إعداد جيد للمعلم.هذه المعايير هي عبارة عن مستويات معيارية يتم في ضوئها تقويم و تطوير النظام التكويني للمعلم، كما أن هناك نوع من الإصلاح في المجال التربوي– التعليمي و التكويني يسمى"الإصلاح القائم على معايير– Standards bases reforms " حسب (النجار،2010،ص3) و هذا النوع من الإصلاح، يعتبره المؤلف بمثابة قوة دافعة لكثير من الإصلاحات التربوية حيث يؤكد على إن هذا العقد ،هو "عقد المعايير- Era of standars " تعبير (زيتون،2004،)، و حول هذه الأهمية لهذا النوع من الإصلاح يؤكد المؤلف " الإصلاحات القائمة على المعايير،و يؤكد على ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلاب،و توفير الفرص لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولا إلى مستوى الأداء المطلوب و انطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم ، و انتشرت بقوة في الفترة الأخيرة. " وهذا ما ينقص أو ينعدم في برامج التعليم في العالم العربي عموما و التكوين خصوصا حسب ما جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2007 "...أن نوعية التعليم العالي في العالم العربي تتأثر بعوامل كثيرة أهمها عدم وضوح الرؤية و غياب سياسة واضحة تحكم العملية التعليمية.(النجار،2010،ص4)

استنتاج:

في هذا الفصل الذي خصصناه للجودة والتجويد في العمل التكويني– التعليمي كون الجودة، أصبحت تفرض نفسها في عالمنا اليوم،الموسوم بعصر المعلومات وسيطرة العولمة،التي أضحى العالم بسببها قرية كونية، يؤكد (ويليامز)" أن إدارة الجودة الشاملة ابتكارا أمريكي و ليس ياباني، و قد قام أمريكيون مثل(شيوارت، ديمنج ، جوران) و آخرين بتطوير هذه الفلسفة و مبادئها." (صفحة ج) و كما سبق الحديث عن إدارة الجودة الشاملة (TQM)،فهي"فلسفة إدارية بدأت تتبلور في نهاية الثمانينات (80)."(اتكنسون،1996،ص11) وفي الكتابات العربية بدأت في الظهور في التسعينات (90).نؤكد أن الجودة و النوعية قد شغلت بال التفكير البشري و عليه فان الوصول إلى ما يعرف بإدارة الجودة الشاملة، إنما جاء كنتيجة لعمل طويل و دءوب، بدأ من بداية ظهور الإجماع البشري. ومن خلال تعاريف إدارة الجودة الشاملة ، تعرفنا على أنها فلسفة تنتهجها الإدارة الحديثة على مدى الطويل، بهدف التحسين المستمر في مختلف أوجه النشاطات و العلاقات داخل المنظمة و خارجها، من اجل تحقيق رضا الزبون و ضمان الاستمرار و المنافسة .حيث يؤكد المختصون أن (TQM) تبنى على أساسين رئيسين هما :

- الأساس الأول هو توقعات الزبون .
- الأساس الثاني هو مدى رضاهم عن جودة الخدمات المقدمة. (جوادي،2009،ص163)

من هذين الأساسيين يمكننا القول، أن إدارة الجودة الشاملة تتركز على التفوق و الامتياز لنوعية المنتج المقدم في مختلف المجالات. وحتى يدوم هذا التميز و التفوق و يكون الصورة المعبرة عن جميع الخدمات المقدمة، يقتضي الأمر معرفة رغبات الزبون و تحقيق رضاه.وهو جوهر وجود هذا النمط من الإدارة و الفكر،أي امتلاك الميزة التنافسية و تنميتها من خلال تغيرات البيئة التنافسية. خصوصا و أن هناك عوامل ذات بعد نفسي – اجتماعي لها تأثيرا تنظيميا.و قد تزايدت و تداخلت بشكل كبير مع ما يشهده علمنا من تطورات و تغيرات كبيرة و

متسارعة .حيث نجد أن الجودة الشاملة كفلسفة و نمط إداري في التسيير، تنطلق من أفكار تعتبر مدخلا مهما لا بد من ولوجه ، هذه الأفكار يمكن اعتبارها منطلقات فكرية للجودة الشاملة :

- قبول التغيير باعتباره حقيقة و التعامل مع المتغيرات بدلا من تجاهلها أو محاولة تجنبها.

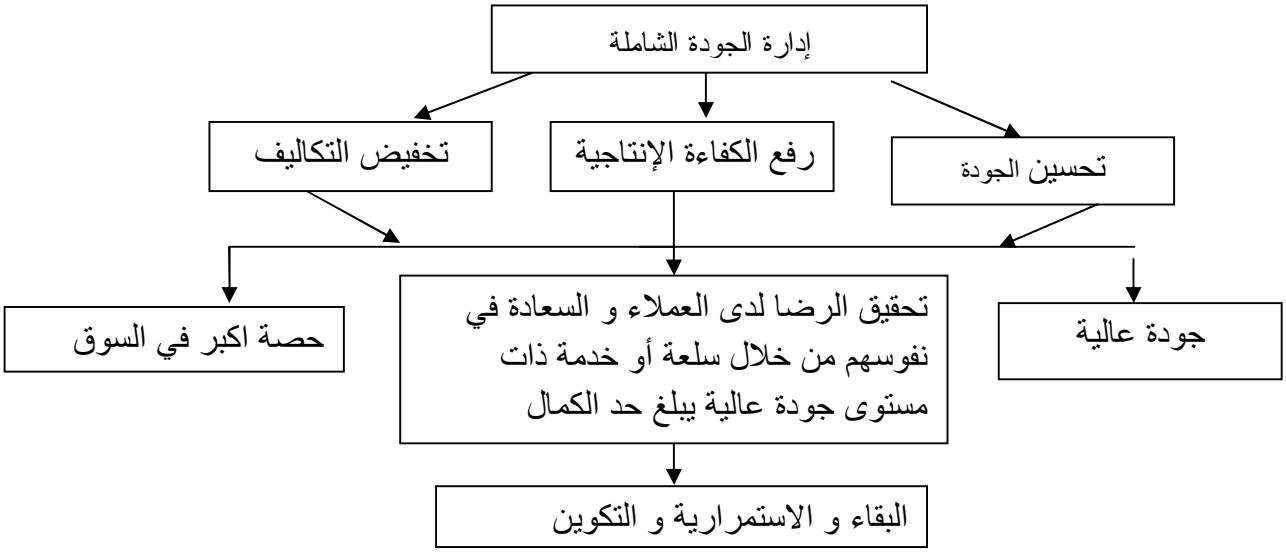
- الاقتناع بأهمية المناخ المحيط بالإدارة و استحداث أساليب للتعامل مع مكوناته و التأثير فيها.

- الاعتراف بالسوق و آلياته باعتباره الأساس في نجاح الإدارة (أو فشلها)وقبول أحكامها باعتبارها الفيصل في تقييم أداء الإدارة.

- استيعاب التكنولوجيا الجديدة و المتجددة كعنصر حاكم لتفكير الإدارة و اختياراتها.

- العمل على تطوير قدرات العاملين من خلال التعليم و التدريب و تفويض المسؤولين والدعم الايجابي المتواصل،إذ يرتبط نجاح إدارة الجودة بدرجة مشاركة العاملين في نشاطاتها حسب (Juran)

- تحقيق أعلى درجـــــة من الرضـــا لدى العامليـــن، و هذا يستدعي تسخير كافة الجهود و الطاقات لتحقيق هذه الغاية المشتركة لجميع من يعملون في المنظمة ،كما يساهم في تحقيق التفوق و التميز.حسب (Rerder &Haizier) أورده (جوادي، 2009، ص166).ولعل المخطط التالي يبين لنا محددات إدارة الجودة الشاملة:



الشكل 02 حول محددات إدارة الجودة الشاملة،عن(جوادي،2009،ص176)

من الشكل رقم 02 يمكننا الاستنتاج أن إدارة الجولة الشاملة (TQM) تعطي الأولية لثلاثة (03) محددات هي:

- رغبات العمال أو المستهلك أو الجمهور،

- توفير الخدمة أو السلعة في أسرع وقت، بأعلى جودة و اقل تكلفة ،مع الاستمرار في إرضاء الزبون،- الوصول إلى أعلى مستويات القدرة التنافسية و المحافظة عليها و الاستمرار في العمل على مستواها.

و لفهم فلسفة الجودة لا بأس من التطرق لنظرة (ويليامز ص05) التي يفسر من خلالها فلسفة الجودة بشكل أوضح،حيث يؤكد على ضرورة التفريق بين مصطلحين هما (التركيز على الجودة و إدارة الجودة الشاملة) "يظهر الفرق في مدى اندماج فلسفة أدارة الجودة الشاملة مع بنية الشركة، إذ أن التركيز على الجودة عملية مؤقتة في اغلب الأحيان،و إدارة الجودة الشاملة هي عملية طويلة الأجل."يفهم من هذا الكلام ،أن إدارة الجودة الشاملة ليست مجرد شعار يمكن رفعه أو مجرد كلام موجه للمستهلك اليومي أومن اجل ممارسة الضغوط على أعضاء المنظمة.وإنما هو حقيقة يجب أن تمارس و أن تكون جزء من تصوراتنا وممارساتنا ذلك أن إدارة الجودة الشاملة على حد تعبير (اتكنسون،1996، ص21) " ليست علاجا عاما و لكنها الأقرب إذا أردت أن تحقق النجاح ،أن العلاج العام ليس أسلوبا و لكنه التزام نحو الابتكار المستمر و التحسين من خلال الالتزام بان تكون الأفضل،وبان تحقق النجاح من خلال الآخرين."فقد سئل (ديمنج) عن الكيفية التي يمكن بها تطبيق الجودة ، فرد" لا شيء سوى أن ننفذها- هذا كل ما في الموضوع— لا شيء سوى أن ننفذها." (اتكنسون،1996، ص21)

بناء على هذه الأهمية للجودة في واقعنا المعاصر، وخاصة ما يتعلق بالمدرسة التي تعد من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في وقتنا،لما لها من دور في المجتمعات المعاصرة.فلا مناص من ولوجها هذا الطريق لكي تحافظ على مكانتها الاجتماعية. خصوصا في ظل الأزمات التي يشهدها مجتمعنا،اقتصادية واجتماعية. فالمدرسة لها دور

محوري لمواجهة تلك التحديات، ولكي تلعب هذا الدور و تصل إلى هذه الغاية. لا يتم إلا بوجود معلمين أكفاء و ذوي تكوين جيد يسمح لهم بلعب الدور المنوط بهم لجعل المدرسة تقوم بدورها التنشيئي – الطبيعي و كما يجب . وهو ما نحاول الوقوف عليه في هذه الدراسة ،خصوصا تحليل البرامج التكوينية الموجه للمعلمين ، ومعرفة علاقتها بالجودة في المجال التكويني، واقتراح برنامج تكويني يكون مساعدا على إيجاد تكوين يتمتع بالجودة . في الفصول التالية نحاول تناول موضوع تكوين المعلمين عامة وفي الجزائر خاصة – تكوين المعلمين بصفة عامة وتكوينهم المستمر خاصة و هو موضوع هذه الدراسة- .

الفصل الثالث: تكوين المعلمين

- تمهيد
- تكوين المعلمين
- أبعاد تكوين المعلمين
- سيرورة تكوين المعلمين
- خصائص المعلم و صفاته
- نماذج تكوينية في تكوين وإعداد المعلمين
- تطور تكوين المعلمين في الجزائر
- أصناف المعلمين في المدرسة الجزائرية
- السلوكات السلبية للمعلمين في الجزائر
- استنتاج

تمهيد:

تطرقنا في الفصلين الأول و الثاني من هذه الدراسة إلى مفهوم التكوين عامة وأنواعه و كيفياته، إلى جانب الجودة في العملية التكوينية – التعليمية . ويمكننا الاستنتاج بان التكوين هو عمليات مبرمجة الهدف منها تكميل جوانب النقص أو القصور لدى المتكون لممارسة وظيفة أو مهنة ما، بحيث يسمح له هذا التكوين بمختلف أشكاله (تكوين أولي وتكوين مستمر) بالممارسة الميدانية لعمله ، وبطريقة مهنية تسمح له بالتكيف وحتى الإبداع مطلوب. هذا فيما يخص التكوين عموما، وأما فيما يخص الجودة في التكوين فهي العملية التي تعطي لهذا التكوين جدوى و صدى ايجابي لدى المتكونين و المستفدين من مخرجاته – الممارسة بعد التكوين – . في هذا الفصل سنتناول تكوين المعلمين، لما له من خصوصية تختلف عن أي تكوين آخر، باعتبار أن المعلم سيتعامل مع كائن بشري وهو – الإنسان – أهم مخلوقات الله في الأرض وهو أساس أي مجتمع وأهم مكون فيه. ولهذا نجد أن المدرسة وهي مكان العمل الذي سيزاول المعلم وظيفته فيها، تعد من أهم أوساط التنشئة الاجتماعية لما لها من دور كبير في عملية التطبيع الاجتماعي للأفراد – الأطفال – . فالمدرسة كما يقال هي (مصنع للرجال) والذي يقوم على هذه الصناعة هو المعلم، ولهذا فالتكوين الموجه للمعلم يختلف عن أي تكوين آخر بالنظر للخصوصية التي يمتاز بها.حيث تعد عمليتي التعليم والتعلم من أهم مهام ووظائف المعلم وهو يقوم بعمله في المدرسة :

– عملية التعلم: فالتعلم هو عملية (Opération d'apprentissage) وهو اكتساب (Acquisition) لسلوك أو تصرف معين حركات، مواقف (معارف،مهارات) ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة، ومن خلال تفاعل مابين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم، حيث يؤكد (الفرابي ،و أخرون،1994،ص21)"التعلم تغيير في السلوك ناتج عن إثارة ما". وهذا التغيير في السلوك يعرفه(Guilford) "حيث قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة."(الفرابي ،و أخرون،1994،ص21)كما يعرفه كل من (Raynal)، &

Rieunier،1997، p.33-34" التعلم تغير دائم في السلوك الذي لا يمكن إرجاعه إلى النضج الفسيولوجي... تعلم ،هو تعديل دائم لتصوراته وخطط تحركاته ."

و إلى جانب هذين التعريفين المكملان لبعضهما، نضيف تعريف ثالث لتتضح الصورة أكثر حول مفهوم التعلم، حيث يعرفهArénilla)،et al،2000، (p. 11 "التعلم يحدد المدة التي من خلالها يتعلم أحدهم معرفة كيفية جديدة،والمسار الذي من خلاله يتم تحصيل هذه المعرفة."

إذن هذه التعاريف عن التعلم توضح لنا بصيغة متكاملة عملية التعلم والتي تعتبر عملية معقدة ، من حيث سيرورتها وآلياتها، وهامة بالنسبة للفرد لضرورتها لإستمراريته وتطوره. ومنه يمكننا استخلاص مجموعة من العناصر التي تشكل فعل عملية التعلم عند الإنسان (الفرابي ،و أخرون،1994،ص21):

-العنصر الأول: أن كل فرد يوجد في وضعية تعلم معينة، هو فرد متعلم يخضع لشروط محددة، منها ما يتعلق به كذات،ومنها ما هو مرتبط بالوضعية التي يوجد فيها. فالفرد المتعلم كذات هو عبارة عن مجموعة من القدرات ومن الاستعدادات النفسية والذهنية والاجتماعية والثقافية.

-العنصر الثاني:كل ما يكتسبه الفرد في وضعية وشروط معينة ، ويتخذ هذا الموضوع أشكالا وأنواعا مختلفة ، كالأفكار والتصورات أو المواقف والحركات والمهارات.

-العنصر الثالث:كيف تشكل هذه الوضعية الإطار أو السياق العام الذي يتم فيه فعل التعلم، وقد تكون هذه الوضعية تلقائية (أثناء اللعب أو أنشطة أخرى) أو وضعية مرتبطة موجهة وقصدية كما هو الشأن بالنسبة للتعلم المنظم في القسم.

-العنصر الرابع: نواتج التعلم وهي عبارة عن سلوكات أو تصرفات ظاهرة أو باطنه، تأتي على شكل إنجازات تختلف من فرد إلى آخر وتعكس درجة التعلم التي توصل إليها الفرد.

– و أما عملية التعليم (Opération d'enseigner) وكما نعرف جميعا هو قيام شخص (المعلم) بإعطاء أو تلقين أو نقل معلومات تتعلق بمادة ما إلى فرد آخر (المتعلم)، وقد تطرقنا إلى عملية التعلم وماهيتها، علما أن هناك ترابط بين عمليتي التعلم والتعليم.فالتعليم حسب (Legendre 1988) هو" تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد آخر خاضع لإجراءات هذا التدخل ، وقابل بالنتيجة لان تهيكل نشاطاته التعلمية وتنظم بكيفية آو بأخرى."(الفرابي،و أخرون،1994،ص102) ودائما حسبه فالتعلم هو " تبليغ مجموعة منتظمة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل ، واتخاذ قرارات تسهل تعلم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة". وهو ما يؤكدهLeif)،1974 ، (" فعل يبلغ المدرس بواسطته للتلميذ مج من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها، وذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض، واعتمادا على قدراته الخاصة." فعملية التعليم هي كذلك عملية معقدة بواسطتها يتم التعلم الذي أشرنا إليه سابقا في عنصر(عملية التعلم) وهذا بتأكيد (Gagne)" تعليم ،هو تنظيم وضعيات التعلم."(Raynal) ، & Rieunier،1997، (p.128ويواصل أصحاب القاموس توضيح فكرة (Gagne) بتأكيدهم أن هذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد العاطفية والاجتماعية(التنظيم والبيداغوجية والسيكولوجية والديداكتكية) و يحوصل أصحاب هذا القاموس منظورهم لعملية التعليم في هذا التعريف" تعليم،هو اقتراح على المتعلم لمجموعة من الوضعيات التي تستهدف التعلمات المحددة."و تجدر الإشارة إلى أن عملية التعليم ليس نقل للمعلومات فقط بل هي عملية،أشمل من ذلك لأن الطفل وكما نعرف لا يتعلم بمجرد الاستعمال وإنما يتعلم بالإنجاز أو الفعل (En faisant) خصوصا وأن حصر عملية التعليم في نقل الرسائل أو المعلومات هو انعكاس لبيداغوجية الرأس المملوء جيدا «La pédagogie de la tête bien pleine» التي أصبحت من الماضي. إذن المعلم أو المدرس وهو يقوم بعمله في المدرسة، فهو يقوم بعمليتي التعليم والتعلم. وقد رأينا كيف أن هاتين العمليتين هامتين ومعقدتين وبالتالي ، فإن عمل المعلم ليس عمل عاديا أو سهلا بل يتطلب كفاءات وقدرات محددة،

وهي التي تجعل من تكوين المعلم ليس أي تكوين أو كباقي التكوينات الأخرى الموجه للقطاعات المختلفة، سنتناول في هذا الفصل تكوين المعلمين عموما، وتكوين المعلمين في الجزائر على وجه خاص، حيث نستعرض كل ما هو متداول بشان هذا النوع من التكوين(المعنى، المضمون، الطرائق و الكفايات)،كما سنعرج على عملية تكوين المعلمين في الجزائر.فما هو هذا تكوين ؟

- تكوين المعلمين:

يرى (الفرابي،و أخرون،1994، ص151) أن تكوين المعلمين هو"مجموع الأهداف والوسائل والعمليات والأنشطة الواصفة، لبرنامج تكوين أفراد، قصد أداء مهمات تدريسية مناسبة، لمستويات أو تخصصات معينة".ويرون أن لتكوين المعلمين وظيفة اجتماعية، تتجلى في إمدادهم بمهارات ومعارف، وإكسابهم مواقف تكون منسجمة مع غايات سوسيو- اقتصادية ، كما يعتبرونه عملية تنمية وبنية للشخصية قصد جعلها تؤدي مهاما معينة. كما أن (Arénilla،et al،2000، p. 136.) في قاموسهم يسموها التكوين البيداغوجي المؤسس، فالقاموس يعرف أولا التكوين البيداغوجي كونه"التكوين الذي يتلقاه أحد معين لمهنة المدرس أو الذي يتحسن،(عموما ، انه يتعلق بشباب في طور الدراسات)، و لكن المصطلح ينطبق أيضا على التكوين المستمر، والتي لا تميز بين الأعمار." هذا فيما يخص تعريف القاموس للتكوين البيداغوجي والذي هو موجه للمعلمين سواء في التكوين الأولي أو التكوين المستمر.غير أن القاموس يورد مفهوم آخر يبدوا انه أكثر شمولية لمفهوم التكوين البيداغوجي المؤسساتي (Formation professionnelle institutionnalisée) كونه"المقدم من طرف المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين." وهنا لابد من الإشارة إلى الفرق بين التكوينين حسب القاموس:

- فالتكوين البيداغوجي هو كل تكوين يتلقاه المعلم سواء أثناء أو قبل الخدمة.

– أما التكوين البيداغوجي المؤسساتي، فهو التكوين الأولي أو قبل الخدمة، والذي يتلقاه المرشح لمنصب معلم والذي يتم ضمانه من طرف مؤسسة مختصة وجامعية.

فتكوين المعلمين هو عبارة عن عمليات مبرمجة يجب أن يتم في إطار مراحل التكوين الثلاثة،التكوين الأولي،التكوين المستمر، التكوين الدائم، هذه المراحل الثلاثة لعملية تكوين المدرسين هي مراحل متكاملة وغير قابلة للتجزئة (Indissociables)

– فالتكوين الأولي موجه للطلبة المعلمين في طور التكوين الإقامي ، كامل الوقت بهدف تحضيرهم لتحمل مسؤوليات التدريس، إلى جانب البرامج المتخصصة المقدمة.

– أما التكوين المستمر فهو موجه للمعلمين المتربصين في الميدان بعد إنهائهم التكوين الأولي وتعيينهم في منصب عملهم بالمدارس، بهدف تحضيرهم للتثبيت في منصب معلم والحصول على شهادة الكفاءة.

– في حين أن التكوين الدائم فموجه للمعلمين المنتسبين، بهدف تطوير قدراتهم الميدانية والمعرفية بشكل دائم، ويتمحور حول (المعارف الأكاديمية علمية وثقافية، تكوين ديداكتيكي من خلال علوم التربية ، وبيداغوجي من خلال تقنيات تنشيط الأقسام والتحويل الديداكتيكي واستعمال التجهيزات الجديدة).

ولا بأس من الإشارة لتعريف كل من(Morineau & Menager)اللذان قدما تعريفا إجرائيا للتكوين، يصف هذه العملية بنوع من الدقة والشمولية من حيث إجراءاته ووظائفه ومراحله، وهذا التعريف حسب (بلقيدوم،2004،ص294) يجعل التكوين " فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة". فالتكوين يجب أن يسعى إلى *بناء وتحليل المواقف البيداغوجية* و إلى توضيح *المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية* مع إمكان *استثمارها* من جديد في *التكوين* وفي *السلوك* وفي تحليل المواقف *البيداغوجية* قدر الإمكان.

- أبعاد تكوين المعلمين:

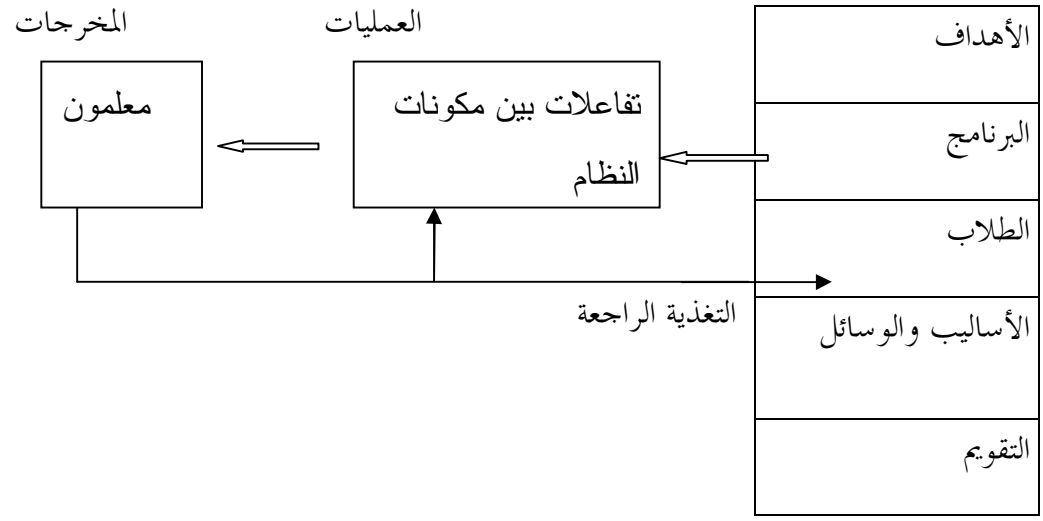
وهي أربعة أبعاد أو مظاهر للتكوين،فالتكوين ولفهم أبعاده يمكن اعتباره نظاما متكاملا (مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة)من حيث تشكيل عناصره،فهو يدخل مرشحين ذوي مواصفات معينة يخضعون لعمليات تكوينية قصد تخرجهم وفق مواصفات مرغوب.و بالتالي فللتكوين ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الوظيفي:حيث عملية التكوين ذات مظهر(بعد) وظيفي،إنها إعداد يستجيب لمتطلبات وظيفية مهنية.

- البعد التنظيمي(المنهجي):عملية التكوين ذات مظهر(بعد) تنظيمي ، فعملية التكوين يجب أن تكون منتظمة وممنهجة

- البعد الاستمراري:عملية التكوين ذات مظهر(بعد)استمراري،فالتكوين عملية لا تتوقف بإنهاء البرامج التدريبية والتكوين الأولي ما هو إلا مرحلة من مراحل التكوين المستمر.

- البعد السياقي. و الشكل التالي يوصف هذه الأبعاد الثلاثة لتكوين المعلمين:



الشكل03حول نظام التكوين أورده(الفرابي،و أخرون،1994،ص23)

- سيرورات تكوين المعلمين:

يتم تكوين المعلمين من خلال مسار يظم 03 مراحل هي:

- المرحلة الأولى:(التكوين الأولي أو الإعدادي- Formation initiale) هناك من يسميه التكوين الأكاديمي،لان هذا النوع من التكوين"محوره المعارف المرتبطة بالمواد التي سيكلف المدرس بتدريسها."حسب (Debesse) أورده (الفرابي،وأخرون، 1994،ص160) فالتكوين الأولي يمكن اعتباره تكوينا أكاديميا(Formation académique)،بوصفه إعدادا للمعلم،كي يزاول مهنة التعليم،حيث يؤكد (بشارة)" أن هذا النوع من التكوين تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية ...يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسة تعليمية قبل الخدمة."(رمضان، 2005 ،ص20).فهو إذن "دراسة عامة ومتخصصة في مجال معين من طرف فرد، وغرضها تنمية قدراته في مادة من المواد أو أكثر أو في الثقافة العامة ومثالها."(الفرابي، و أخرون،1994،ص160) وهذا النوع من التكوين للمعلمين يضم مجموعة من التكوينات حسب ما أورده(Arénilla،et al،2000، p. 137) وقد وردت هذه المجموعة من التكوينات تحت عنوان (التكوين البيداغوجي المؤسس- La formation pédagogique institutionnalisée)والتي يؤكد بشأنها القاموس"انه ليس من السهل تمييزها دائما، باعتبار أنه منوط بها التحضير لكل ما يتعلق بمهنة المعلم." أي ليس من السهل تمييز هذه المجموعة من التكوينات الجزئية التي تدخل تحت مسمى التكوين(الأكاديمي أو التكوين البيداغوجي المؤسس) .غير أن القاموس يورد هذه المجالات أو مجموعة التكوينات ، والتي نذكرها فيما يلي:

أ-التكوين النظري(Formation théorique): والتي تمثل المعارف ذات الطابع الأكاديمي والتي تعتبر من الضرورة بمكان بحيث لا يستطيع أي مدرس المرور عليها دون التكون فيها.

- فهي تتضمن تعمقات (الدراسة العميقة) في مادة أو مواد متعددة والتي ستدرس في بعض الحالات (خصوصا للأساتذة المدارس متعددة التخصصات حيث يتطلبون كفاءات متعددة)، تحضيرات خاصة للمسابقات، تعلمات ديداكتيكية.

- تمثل كذلك المعارف العامة المتعلقة بالتربية، المدرسة، الطفل أو المراهق وكل ما تشمله علوم التربية.

- التدريبات التي ليس لها علاقة مع النظري: أشكال العمل، أعمال بحثية جماعية، أحكام إبداعية أو التحكم في كل الأجهزة التكنولوجية التربوية، وهذا من أجل إنجازات يمكن استخدامها مستقبلا أمام التلاميذ.

ب-التكوين التطبيقي (Formation pratique): وهنا عكس النظري ،حيث يعكس هذا النوع من التكوين الاتصال مع واقع المؤسسات والأقسام. وفي هذا النوع من التكوين نجد التربصات هي الغالبة، تربصات طويلة المدى ، مع ترك نوع من الحرية للمتربصين، حيث نجد عدة أنواع من هذه التربصات مثل:

- تربصات عادية للاتصال.

- تربصات للملاحظة.

- تربصات يتحمل فيها المتربص مسؤولية جزئية أو كلية للقسم.

وتعد فترة التربصات المرحلة التي تتكثف فيها الملاحظات التي يستغلها التكوين النظري.

ج- التكوين المهني (Formation professionnelle):حيث تضع الطلبة المعلمين في اتصال مع الوقائع التي تشكل أو(Codifient) مع المهنة التي سيمارسونها، وعلى اضطلاع بالاستعمالات التطبيقية، وللتكوين المهني جوانب:

- الحقيقة الاجتماعية للمدرسة أو المؤسسة وتتمثل في العلاقات المقامة مع الحي أو المدينة والشركات الاجتماعيين.(بدأ الشعور بهذه الحقائق يسير بالتوازي مع بدأ التساؤلات بشأنها من طرف المعلم الطالب).

- آليات التشغيل الداخلية وتشمل :

- أدوار مختلف الأشخاص.

- طبيعة المجالس التي تضبط الحياة في المؤسسة أو المدرسة.

- الواجبات المهنية الخاصة بكل مهنة(وظيفة).

- المؤسسات المحددة اتجاه التلاميذ.

وبخصوص هذا النوع من التكوين يؤكد القاموس بأن(هذه التعلمات هي التي تخلق ما يمكن تسميته ب" ثقافة التعليم") وهذه الثقافة التي يمكن الحصول عليها ب: الإعلام ،الزيارات، التحقيقات واستغلال التربصات والدراسات النظرية في علم النفس وعلم اجتماع التربية.

- تكوين روابط الألفة (التكيف- Familiarisation) مع الوسط المدرسي أو الوسط الثقافي للطفل والمراهق وبخصوص هذا النوع الثالث (أو الجزء) من التكوين الأكاديمي المؤسساتي فإن تكوين لمهنة يشمل كل أشكال التحضيرات أو التعديلات لعمل مهني – في حالة التعلم مثلا- ويتمثل ذلك سواء في تعليم المعارف ونقل قيم أخلاقية أو المعارف المهنية المتعلقة بهذه المهنة." حسب (George el-gozi) أورده (سامعي،2004،ص230).فالتكوين المهني في هذه الحالة هو نوع من التدريب على المهنة حيث يتم إعداد المعلم مهنيا، بهدف تكريس مكتسبات التكوين النظري والتكوين التطبيقي وتثبيتها.

د- التكوين المستمر (Formation continuée):هو نوع من التكوين يأتي مباشرة بعد الانتهاء من التكوين الأول (الإعدادي) والتعيين في منصب معلم متربص، بحيث يعد التكوين المستمر ممهدا للترسيم والتثبيت في منصب معلم، حيث يحضر هذا النوع من التكوين المعلم للحصول على شهادة الكفاءة المهنية التي تعطيه الحق في التثبيت.

- خصائص المعلم و صفاته :

-) خصائص المعلم :

تتنوع هذه الخصائص بتنوع المهام و الوظائف و الصفات التي يقوم بها المدرسين، فهي خصائص أكاديمية و مهنية وخصائص تدريسية و سمات شخصية و مواصفات تنفيذية. يؤكد (نشواني، 1986،ص229)" لقد غدا التعليم مهنة تتطلب بالإضافة إلى بعض الخصائص المعرفية مهارات و كفايات معنية توفرها لدى المعلم ليكون تعليمه فعالا،" وفيما يلي عرض لهذه الخصائص التي أوردها(مفتي،1996،ص 75-79):

أ- الخصائص الأكاديمية و المهنية: و تشمل:

- التمكن من المجال الذي اختاره للتخصص .

- الاحتفاظ بنشاط مستمر للتعلم و الفهم.

- معرفة سيكولوجية التعلم و الوعي بالاتجاهات الجديدة في هذا المجال.

- القدرة على تنمية علاقته مع التلاميذ من الناحية المهنية و إظهار أخلاقيات منسجمة مع أخلاقيات المهنة.

- تحمل المسؤولية الشخصية للنمو المهني الفردي – التكوين الذاتي.

- الإخلاص للعاملين معه من الرؤساء و مستخدمين آخرين و احترام قرارات المجموعة.

- احترام تعليمات المهنية و تنفيذها.

- المقدرة على شرح وجهات النظر بوضوح و إقناع و الإبقاء على الاحترام بين المعلم و التلميذ و المعلم و المعلم و المعلم و المسئول و المعلم و الأولياء.

ب- الخصائص التدريسية: و تتمثل في :

- يحسن اختيار و تنظيم المواد التعليمية

- متوافق مع المقرر الذي يقوم بتدريسه.

- يستغل خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى و إعطائه معنى أوسع.

- يستعمل تقنيات متنوعة لبلوغ الهدف المسطر .

- يثير اهتمام التلاميذ و يدفعهم للعمل.

- يقبل مسؤوليته في تحسين الاتجاهات و عادات العمل و المهارات .

- توظيف اللغة و يطبق قواعدها بدقة.

- يجيد النطق بلغة سليمة .

- يقيم العمل التربوي بانتظام و يستعمل حصص الاستدراك و الدعم بفعالية.

- يعرض المواد التعليمية بطريقة واضحة و مقنعة.

ج- السمات الشخصية:هي سمات يجب أن يتحلى بها المدرس، يؤكد(نشواني،1986،ص216)

أن"تباين المعلمين من حيث الاتجاهات و القيم و سمات الشخصية اكبر مدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة و المتغيرات المعرفية الأخرى." بحيث يجب أن يكون المدرس:

- دقيقا في مواقيته، منتظما في حضوره، ليبق الحديث.

- واثقا من نفسه، يتسم بالمرح، جديرا بالثقة.

- حي الضمير يصدر أحكاما تتفق مع الاتجاه العام.

- موضوعيا في تقييم ذاته.

- قادرا على مواجهة الآخرين باحترام.

د- المواصفات التنفيذية: وتضم العناصر التالية:

- يكمل واجباته الضرورية دون أبطاء و بدقة .

- يقيم المواد و يحتفظ بتلك القابلية للاستخدام.

- ينظم الأعمال الروتينية في القسم و يشرك التلاميذ في المسؤولية.

- يخلق جوا يساعد على التعلم و يقمع السلوك غير الاجتماعي.

- يراعي الفروق الفردية في نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسي.

- ينقل الحماس بالموضوع الذي يقوم بتدريسه .

- يحافظ على فصله منظما و مهيأ للتعلم.

- يتحكم في فصله بحزم.

- لديه الرغبة في الاستعانة بالمهنيين داخل النظام المدرسي.

و حول هذه الخصائص يؤكد (نشواني،1986،ص233) " إن خصائص المعلم الفعال (المنتج) يتم إدراكها من وجهات نظر مختلفة (الطلاب- المعلمين(أنفسهم)- المديرين- الموجهين التربويين – و الإباء." و هو يصنفها إلى فئتين ، خصائص معرفية و خصائص شخصية .ولا بأس من عرض صفات المدرس الجيد من وجهة كل من التلاميذ و المعلمين أنفسهم حيث أوردها (ميسوم، ص11-12):

-) صفات المعلم الجيد: هذه الصفات تتنوع باختلاف الآراء حولها من قبل المعنيين بعمل المعلم كالتلاميذ ، المعلمين أنفسهم و المختصين :

أ)- من وجهة نظر التلاميذ:

- حسن الطبع (العطف و الصبر)
- عدم التمييز
- القدرة على الشرح بوضوح
- الإلمام بالمادة
- العدالة في التصحيح
- تذوق الفكاهة
- مساعدة التلاميذ خارج القسم
- فهم التلاميذ و معرفة نفسياتهم
- القدرة على جذب انتباه التلاميذ
- الأمانة (حفظ الأمانة)
- القدرة على الحكم
- الشخصية المحترمة
- توافر الروح المدرسية لدي المدرس
- الوضوح و التحديد
- التمييز بين الغث و السمين
- الزعامة
- سعة الأفق .
- عدم الخروج عن الموضوع
- عدم السخرية بأخطاء التلاميذ
- عدم استغلال قوانين العقوبة
- الصوت الرخيم
- معرفة قوة التلاميذ و مستويات إدراكهم
- التمكن من إسداء النصيحة
- العطف على مظاهر ضعف التلاميذ
- حسن اختيار العبارات
- السماح بفترات المراجعة
- فهم ظروف المنزل
- إعطاء اختبارات أحيانا .
- تطبيق قواعد أمنية
- تهوية حجرة الدرس
- التعاون
- الروح الرياضية

ب)- من وجهة نظر المعلمين أنفسهم :

- أن تكون لديه مؤهلات (علمية)
- النظام
- مهارة التدريس
- حسب العمل
- العناية بالانتظام
- فصاحة لغوية
- اللباقة
- القدرة على تكييف النفس
- حاسة العدل
- التعاون
- التفاؤل
- القدرة على الإدارة المدرسية
- الدقة في المواعيد (احترام الوقت)
- ضبط النفس
- مراعاة الحاجات الفردية
- المهارة في تحفيز الغير على العمل
- الصحة
- الصوت
- الحماس

مع تأكيد(ميسوم، ص13) " بالرغم من أن هذه الصفات هي شروط ضرورية و لازمة من اجل بلوغ الفعالية و حسن الأداء في التدريس و لكنها ليست كافية دوما ،فقد تجتمع هذه الصفات في مدرس و مع ذلك نجده غائب الحظ في إيصال تلاميذه إلى درجات التفوق و النجاح المطلوب." كما أن (نشواني،1986،ص339) يلاحظ أن " التلاميذ يفضلون سمات التعاون و التعاطف لدى معلميهم و يصنفونها في الصف الأول". من خلال هذا الاستعراض للصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم أو يجب أن يتحلى بها، وهي صفات تشمل جميع نواحي الشخصية الإنسانية معرفية – نفسية – اجتماعية – إنسانية – شخصية. هذه الصفات و رغم اختلاف ترتيبها من طرف المعنيين بها :المعلمون أنفسهم ، التلاميذ الذين يتصلون مباشرة بالمعلم ، الأولياء والمجتمع بصفة عامة.غير أنهم يتفقون على مجموعة من تلك الصفات التي يجب أن تتوفر لدى أي مجتمع. هذا ما

يدعوا إلى ضرورة أخذها بالاعتبار عند التوظيف، و التركيز عليها في التكوين بنوعيه الأولي و المستمر.

بالاستناد على برامج وخطط محددة ، نحاول سردها فيما يلي:

العوامل المساعدة على تنمية الخصائص الفعالة لدى المعلمين :

هذه العوامل أوردها(نشواني،1986،ص233-234) ونستعرضها كما يلي :

- الإعداد الأكاديمي و المهني: حيث يورد بحوث كل من (Simon & Asher 1964)و التي أشارت إلى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين و فعاليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون و الموجهون و التربيون في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع الطلاب. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه و المؤهل مهنيا على نحو جيد يعد أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا و إعدادا،إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل الطلاب.

- اتساع المعرفة و الاهتمامات:يرتكز المؤلف على دراسةRyans)، (1959 حول الخصائص المعرفية و غير المعرفية لدى مجموعة من المعلمين،و التي شملت 2043 مدرسا منهم 987 في الابتدائي و 1065 في الثانوي،و قد قام عدد من الملاحظين المدرسين بتصنيف هؤلاء المعلمين في فئتين :

- فئة المعلمين الفعالين.

- و فئة المعلمين غير الفعالين.

و هذا في ضوء 22 بعدا من أبعاد السلوك الصفي و بعد المقارنة تبين أن المعلمين الأكثر فعالية يمتلكون اهتمامات قوية و واسعة في المسائل الاجتماعية و الأدبية و الفنية بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد (أي ثقافة عامة).

- المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه: و التي يؤكد بشأنها المؤلف أن كمية المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن خصائص طلابه المختلفة ، تشكل متغيرا هاما من متغيرات الخصائص المعرفية للمعلم الفعال ، فقد تبين أن

هذا النوع من المعلومات ترتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم و اتجاهات الطلاب نحو الدراسة و المعلمين (معرفة أسماء الطلاب ، قدراتهم العقلية ، مستويات نموهم ،مستويات التحصيل ، خلفياتهم الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية ، معرفة اتجاهاتهم و ميولهم و قيمهم)

– استخدام المنظمات التقدمية : و هو استخدام المعلم استراتيجيات تجعل تعلم الطلاب به ذا معنى و ذلك من خلال إعداد هؤلاء الطلاب معرفيا لدى تقديم المواد أو المعلومات الجديدة .

– نماذج تكوينية في تكوين و إعداد المعلمين:

أ) – نظم الإعداد :

تتنوع نظم إعداد المدرس بتنوع و تعدد الفلسفات التربوية و التكوينية السائدة و بالتطور المسجل في الميدانين التربوي و التكويني ، ولهذا نجد النظام التكاملي حيث التكوين (الدراسة) تتم في نطاق كلية واحدة هي كلية التربية ،و يمكن القول أن هذا النظام معمول به خصوصا في اليابان حيث يؤكد (كتش،2001،ص8)"... لذا كان اهتمام اليابان الجاد بالتربية و بالإعداد الجيد للمعلم ، حيث يتم إعداد المعلمين تحت مظلة جامعة تربوية تضم جميع التخصصات، حتى إعداد ممرضة المدرسة يتم داخل نطاق هذه الجامعة." كما نجد نظام الإعداد التتبعي حيث يتم في كليتين، واحدة تخصصية و أخرى مهنية. و هناك نظام ثالث للإعداد و هو الذي يجمع بين النظامين التكاملي والتتبعي.كما يؤكد (تيليوين،2002،ص53) أن نقاش يدور عادة حول مدة التكوين – عدد المواد التي يجب دراستها ، كيفية توزيع هذه المواد على الزمن الدراسي ، أشكال العمل الميداني أو في بعض الأحيان من أماكن الإجراء " كما أنه وفي(ص56)، يوضح شكل عملية التكوين ككل و سيرورته "كل تكوين للمعلمين هو شكل من أشكال الايدولوجيا،كل برنامج تكويني يرتبط بالايدولوجيا التربوية التي يحملها المكون ، أو مؤسسة تكوينية ما ، بالرغم من أن العلاقة قد لا تكون صريحة،لا يوجد شيء يسمى تكوين للمعلمين خال من القيمة تماما كمالا يوجد شيء يدعى تربية أطفال

خالية من القيم حسب(Spodek،1974)"و انطلاقا من هذا يطرح (يليوين، ص59) سؤالا مفاده (ماهي المنظورات التي تؤطر تكوين المعلمين على المستوى العالمي؟) و للإجابة يبدأ المؤلف بشرح معنى البراديجم (Paradigme) "البراديجم يضم جميع المعتقدات و المسلمات سواء منها السياسية أو الابستيمولوجية (أي تلك المتعلقة بطبيعة المعرفة و كيفية أو كيفيات اكتسابها)."(ص 57) و يخلص إلى أن البراديجم بتصور المدرسة الأمريكية هو " مصفوفة من المعتقدات المتنوعة و المتصلة مما يجعل منها إطارا تصوريا واحد موحدا". و هذا بخلاف المدرسة الفرنسية التي تعتمد على مفهوم النموذج (Le modèle) في تكوين المعلمين .و بناءا على كل ما سبق ذكره يعطينا المؤلف أربعة برديجمات معتمدة في تكوين المعلمين (تيليوين،2002،ص61-63) و هي تختلف باختلاف المدارس أو المناظير الإيديولوجية ، فالمدرسة الفرنسية تعتمد النموذج و بالتالي يوجد 03 نماذج في تكوين المعلمين حسب (Ferry):

- النموذج المتمركز حول الاكتساب Le modèle centré sur les acquis

- النموذج المتمركز حول المسار Le modèle centré sur la démarche

- النموذج المتمركز حول التحليل Le modèle centré sur l'analyse

في حين المدرسة الأمريكية (الانجلوسكسونية) تعتمد أربعة براديجمات معتمدة في التكوين حسب (Zeichner):البراديجم السلوكي ،البراديجم الشخصاني،البراديجم التقليدي /الحرفي،البراديجم الاستقصائي.

- البراديجم السلوكي: من حيث المبدأ فهو يعتمد على الابستيمولوجيا الوضعية و علم النفس السلوكي، هذا البراديجم ينطلق من مبدأ مفاده ، أن المعرفة تكتسب من طرف الإنسان عبر التراكم و بهذا فهو يقوم على خلفية : - أن التدريس علم تطبيقي،

- المعلم منفذ لقوانين و مبادئ التعليم أو التدريس الفعالة و بالتالي فهو متلقي للمعرفة المهنية . فهذا البراديجم يعتمد التكوين القائم على التحكم أو الأداء ،لأنه يركز على ضرورة اكتساب المتدرب على التدريس المهارات

و الاداءات ، يؤدي بالضرورة إلى التعلم الجيد من قبل التلاميذ . و يرى تحديد و تعيين المعارف و المهارات و القدرات المراد اكتسابها للمتكون مسبقا، و يشترط تحديد معايير الأداء التعليمي المرغوب فيه مسبقا كذلك.

- البراديجم الشخصاني: من حيث المبدأ يعتمد على التصور الظواهري أي علم النفس الإدراكي و علم النفس النمو.ويشبه عملية تكوين المدرسين و التكوين عموما بعملية النمو الشخصي، و لهذا نجده في عملية التكوين يركز على حاجات و رغبات المتكونين على تباينها، بحيث تكون هي المنطلق الأساسي لبرامج التكوين. فهو بهذا يعطي الأولوية للنضج الشخصي و الخبرة الذاتية و إعادة هيكلة و تنظيم المدركات و الاعتقادات، التي يأتي بها المتكون للموقف التكويني و يتعامل بها مع التدريس.و لهذا نجد هذا البراديجم ينادي بضرورة تأسيس التكوين على ما يدركه المتكونين أنفسهم على انه حاجة، من خلال التركيز على ما يجري من تبادلات و تفاعلات أثناء عملية التكوين ، مما يساعد على النماء الوظيفي للمتكون و التكيف على متطلبات المهنة تدريجيا

- البراديجم التقليدي – الحرفي: مبدأه التعامل مع التدريس كحرفة و مع المدرسين كحرفيين، و بالتالي التكوين يكون كاكتساب لهذه الحرفة. فهو يرى أن التكوين ليس إلا تطبيق و تدريب. و أما خلفية هذا البراديجم في ذلك، فانه يرى أن تعلم التعليم أو التدريس يتم عن طريق التراكمات الحاصلة عبر المحاولة و الخطأ و التصحيحات التي تقدمها باستمرار "الأيادي العليا" المتمثلة في" ذوي الخبرة و الاقدمية من مشرفين و معلمين و مستشارين، باعتبارهم يمثلون " شيوخ الحرفة . "

- البراديجم الاستقصائي: ينطلق هذا البراديجم من مبدأ إعطاء الأولوية في التكوين إلى تنمية التفكير و روح البحث و الاستقصاء لدى المكونين، و هذا بخلفية أن المعلمين المتأملين و الناقدين و الباحثين و المجددين ، لديهم القدرة على التقويم الذاتي و على الملاحظة و المشاركة و على التساؤل حول مناهج و دوافع نشاطهم الذاتي و انعكاساته على المحيطين بهم من متعلمين و زملاء و المؤسسة التي يعملون فيها.ويبدو أن المؤلف اعتمد منظور المدرسة الأمريكية (الانجلوسكسونية) في التكوين التي ذكرها (Zeichner)

ب) – نظم الدراسة:

تتنوع نظم الدراسة المتبعة في عملية التكوين بتنوع نظم الإعداد حيث نجد:

– نظام السنة الدراسية: الذي تتم فيه دراسة برامج الإعداد على طول السنة

– نظام الفصول الدراسية: و يتم فيه دراسة برامج الإعداد خلال فصلين دراسيين أو ثلاثة.

– نظام الساعات المعتمدة و هو نظام يلاءم أسلوب إعداد المعلم القائم على الأداء و الكفاءات التعليمة.(كتش، 2001، ص251-252)

ج) – أساليب الإعداد :

و هي عدة أساليب ذكرها(كتش،2001،ص252) فيما يلي :

– أسلوب إعداد التقليدي.

– أسلوب الإعداد المبني على الأهداف

– أسلوب الإعداد القائم على المهارات.

– أسلوب الإعداد القائم على الكفايات .

– أسلوب الإعداد القائم على الأداء / الكفايات المتكامل (أي القائم على الأداء الإجرائي المتمكن للكفايات).

– أسلوب الإعداد باستخدام الوحدات التعليمية المصغرة

– أسلوب الإعداد التعلم بالاكتشاف في إعداد المعلم.

– أسلوب الإعداد بالمخل البيئي.

– أسلوب الإعداد بالتعلم الذاتي.

– أسلوب الإعداد بالتحديات المجتمعية.

– أسلوب الإعداد بالمدخل التاريخي.

- أسلوب الإعداد بالمدخل الأخلاقي.

مع تأكيد المؤلف أن أفضل هذه الأساليب في إعداد المدرسين هو *أسلوب الأداء/الكفايات* ،لأنه يواكب طبيعة العصر التي يحتاج إلى تكامل العلوم و برامج الإعداد في جوانبها المختلفة و هو في هذا يدعم قوله بتعريف (كوبر) لهذا الأسلوب " انه البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب/ المعلم ،هو الذي يوضع المعايير التي تستخدم في تقويم الكفايات عنده ، حيث يقع على عاتق الطالب/المعلم ، الوصول إلى أداء /كفائي عال في هذه البرامج."

- أنواع الكفايات الموجودة في أسلوب الإعداد الأداء/ الكفايات في إعداد المعلم:حيث ذكر (كتش،2001،ص253) نوعين(تصنيفين):

-) التصنيف الأول: و يتضمن

- الكفايات المعرفية و تتضمن كفايات أكاديمية و مهنية و ثقافية .

- الكفايات الأدائية و تتضمن الكفايات المهارية .

- كفايات وجدانية و تتعلق بسلوكيات و معتقدات المعلم.

-) التصنيف الثاني:ويضم هو أيضا 03 كفايات و هي (كفايات أكاديمية – كفايات مهنية- كفايات تنمية البيئة و المجتمع) فيما يخص الكفايات المهنية فهي تتضمن (تنقسم) إلى 06 كفايات فرعية و هي:

- كفايات إستراتيجية التعليم و التعلم،

- كفايات إدارة العملية التعليمية،

- كفايات الجوانب العلمية و تكنولوجيا التعليم،

- كفايات إتقان محتوى المنهج المدرسي،

- كفايات المهارات اللغوية،

- كفايات التقويم التربوي .

د)- أنظمة التكوين:

هذه النماذج ذكرها (دي كيتل،2011،ص40) في موضوع له حول الأنظمة المرجعية لتكوين المدرسين و انعكاساتها/تأثيراتها على أجهزة التكوين ،وفي معرض حديثه عن هذه النماذج أكد أن الهدف من استعرض هذه النماذج يمكن النظر إليه من ناحيتين :

- من الناحية الابستيمولوجية ، فهي دراسة نقدية لمسارات بناء المعارف حول تكوين المدرسين. أي (الكيفية التي تم بها بناء استعمالات أنجزت و قيم أسندت لها في وضعيات اجتماعية و تاريخية معينة).

- من ناحية تكوين المدرسين، حيث يمكن استخلاص العديد من النماذج، أين التأثيرات تكون فيها مختلفة جدا في واقع القسم و الحياة المدرسية.

و أما بخصوص النماذج، فهي ثلاث (03) نماذج:(نموذج نظري/تطبيقي–نموذج تطبيقي/نظري- نموذج تطبيقي/نظري/تطبيقي):

- النموذج نظري/تطبيقي(ن/ت):حيث يؤكد الباحث إن هذا النموذج هو الذي نلتقي به غالبا، و هو يظهر خصوصا في التكوين الحالي من خلال (متتالية الدروس النظرية يتبعها تربصات)، كذلك يوجد في نوع التكوين الذي يتضمن فترات للتربصات بالملاحظة و من ثم بالتطبيق ، تكون مدرجة في حصص الدروس. و يستدل الباحث،على انه بالكاد يستغل المكونون هذه التربصات في حصصهم، كما يوجد في العديد من التكوينات المستمرة التي تعتبر زيادة في إسهامات نظرية متنوعة بموضحات و تطبيقات –عادة ما يتم التعبير عنها بشكل مفاجئ –كرد فعل من طرف المتربصين أو المدرسين الملتحقين بممارسة المهنة.

و بخصوص استعمال هذا النموذج في التكوين الأولي يؤكد (دي كيتال،2001،ص40)"أن الملاحظة في الميدان و الحوار مع المدرسين الشباب ، تظهر في الواقع أن هؤلاء لا يرجعون إلى الإسهامات النظرية لتكوينهم بل يعتبرونها ثقافة عامة."

- النموذج تطبيقي/نظري(ت/ن) :وهو النموذج الذي يعتبره (دي كيتال) نموذجا للتطبيق دون المرور على النظري،ويرى أن هذا النموذج نادرا ما يكون على المستويين الابتدائي و الثانوي، في حين يوجد في بعض الوضعيات الخاصة كتوظيف مدرسين مباشرة دون المرور على التكوين القاعدي (الأولي) .غير أن الباحث يسجل على هذا النموذج عيبا بتأكيده" أن بعض أنظمة التكوين وفق النموذج تمارس تكوين ذو طابع أعلامي دون المرور على التطبيق" .

- النموذج تطبيقي/نظري/تطبيقي (ت/ن/ن): ويرى(دي كيتال،2001،ص40) بان هذا النموذج يكون ممارسا في العملية التكوينية حتى عندما يكون التكوين متناوبا بين الحصص النظرية و التربصات ،إذا كانت العملية التكوينية تتم ب:

- بأخذ التكوين مصدره انطلاقا من ممارسات معاشة أو تم جلبها و تحليلها –فرديا أو جماعيا-في مرحلة والو بحسن البديهية، تقرير الملاحظة ، حصة مصورة ، تحضير دروس ، مستخرج من كتاب ، تحليل مستخرج من كراس التلميذ ،دراسة الحالات، نتائج تقييم ، تحقيق حول خصائص فوج تربوي أو مدرسة ، وصف لصعوبات متلقية أو مأخوذة ، استعمال التكنولوجيا ، مستخرج من حافظة ، مستخرج من صحيفة ، مع التأكيد بان التطبيق دون النظري يعتبر أعمى و النظري دون التطبيق يعتبر ضعيفا (ص41).

ه) - تجارب معاصرة في إعداد المعلمين:

هذه التجارب في إعداد المدرسين للعمل في المدارس الابتدائية أوردها (كتش،2001،ص254-256) وهي

تخص كل من اليابان و انجلترا و الولايات المتحدة الأمريكية و هي دول رائدة اقتصاديا في العالم من حيث هذه التجارب نستعرضها ملخصة في الجدول التالي:

جدول (1) حول مجريات التكوين في بعض البلدان

البلدان	إجراءات التكوين و ممارساته				
	مؤسسات التكوين	نظام القبول	نظام الإعداد	مدة التكوين	نظام الدرلسة
اليابان	كليات تربوية كليات جامعية أخرى	شهادة الثانوية+امتحان قومي للالتحاق+امتحان خاص+شهادة سلوك من المدرسة	تكاملي في كليات التربية تتابعي(كليات التربية مع كليات جامعية)	4سنوات في كليات التربية 4سنوات من الدراسة في كليات جامعية +1سنة في كلية التربية(30وحدة)	نظام الساعات المعتمدة في كليات التربية (أكاديمي40سا،ثقافي30سا، مهني14سا التخصص62سا)- نظام الساعات المعتمدة في الكليات الجامعية (يدرسالطالب124وحدة +30وحدة في كليات التربية)
انجلترا	كليات التربية كليات متخصصة	اختبار القبول +توجيهه للمرحلة العمومية التي يرغب فيها	نظام تكاملي نظام تتابعي	4سنوات في النظام التكاملي 5سنوات في النظام التتابعي	نظام الفصول الدراسية
و.م.أ.	كليات التربية كليات جامعية متخصصة	اختبار للقبول+اختبار للتأهيل+إعادة الاختبار للاستمرار في المهنة	نظام تكاملي نظام تتابعي	4سنوات في النظام التكاملي 5سنوات في النظام التتابعي	نظام الساعات المعتمدة-ميزة-تقسيم العام الدراسي إلى فصول (أكاديمي 240يوم دراسي- مهني240يوم دراسي- ثقافي240يوم دراسي-اجتماعي شخصي 160سا-النشاط الرياضي168سا

- تكوين المعلمين في الجزائر:

شهد تكوين المعلمين تحولات وتطورات كثيرة ومتنوعة على غرار التطورات والتحولات التي شهدتها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال سنة 1962 إلى يومنا هذا. حيث يمكن الإشارة إلى هذه التطورات بدءا من 1962 وهي السنة التي شهدت انطلاق أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة، وقد تميزت بكثرة الطلب على التعليم من طرف الشعب وقلة العروض من طرف الدولة نظرا لنقص التأطير، وخصوصا المعلمين، ونقص فادح في هياكل الاستقبال،ما اضطر السلطات إلى إتباع سياسة ملأ الفراغ استجابة للضغوط الشعبية، ونخص بالتحديد سياسة توظيف المعلمين. ومن هذه الفترة الصعبة والهامة بدأت سياسات توظيف وتكوين المعلمين في الجزائر. ويمكن التطرق لهذا الموضوع بشيء من التفصيل، حيث يمكن تقسيم هذا التطور حسب المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى من(1962 -1971):** حيث يمكن القول أن هذه المرحلة شهدت التكوين في الميدان (La formation sur Le Tas) وكان يعتمد خصوص على التدريب العملي قبل مباشرة التعليم بصفة رسمية،ويعرف (تركي، 1990،ص436) هذا النوع من التكوين بأنه "مزج بين النظري والعملي، المجال الذي يتمرس فيه الطلاب المعلمين بمهارات المهنة وأصولها العلمية والعملية ". طبعا المشرفون على هذا النوع من التكوين هم المعلمين القدامى أو الذين كانت لهم خبرة و أقدميه في التعليم.هذه الصيغة من التكوين كانت موجهة لنوع من المعلمين، دعت الحاجة إلى توظيفهم وهم فئة من المعلمين ليس لهم أي مؤهل أو شهادة علمية (سلك الممرنين– Les instructeur) ويؤكد (تركي،1990،ص461) أن عدد المعلمين كان سنة 1962(19908) وارتفع إلى (30672) سنة 1965، و كان أغلبهم من هذا السلك إلى جانب أسلاك أخرى (المساعدون– المدرسون والمعلمون).ويشير(تركي،1990،ص462) إلى من كان يقوم بمهمة تكوين هؤلاء الممرنين والمعلمين المبتدئين في التعليم لأول مرة هم (المستشارين التربويين

- Les conseilles pédagogique)وهو يعتبر سلك (Corps) تم إنشاؤه خصيصا لهذه المهمة. وحول مؤهلاتهم أو كفاءاتهم يؤكد (تركي) بأن المستشار البيداغوجي :" هو معلم يتمتع بخبرة واسعة في مجال التعليم، ولذلك هو يعين من الميدان. وليست هناك أي مدرسة أو مركز يتكون فيه، وهو يقوم بواجبه تحت إشراف المفتش الابتدائي في كل دائرة ".وعن مهامه ومحتوى تكوينه هذا يؤكد (تركي) "يقوم بالتكوين المهني والثقافي للمعلمين المبتدئين أو المتربصين من مساعدين أو مدرسيين".

المرحلة الثانية (1971– 1998): وهي مرحلة ظهور(المعاهد التكنولوجية للتربية) والتي ظهرت تبعا لأول إصلاح تربوي عرفته المنظومة التربوية في الجزائر 1969 بمقتضى الأمر الرئاسي(رقم 115 / 70 المؤرخ في 01 أوت 1970) وهي نوع من المعاهد الموجه لتكوين المعلمين وتمكن ميزتها كونها " تجربة جزائرية خالصة بتعبير"(تركي، 1990 ،ص463) وكان الهدف من إيجادها " تدارك النقص في تكوين المعلمين."هذا النوع من معاهد التكوين يشبهه

(تيليوين،1998)ب(الطنجرة ذات الهواء المضغوط Cocote minute) وهو النوع من أواني الطبخ عرف لدى الجزائريين كونه يطهو الطعام بسرعة على خلاف بعض أنواع الأواني الأخرى والتي كانت منتشرة لدى الجزائريين وقت ذاك. وقد جاء وصف (تيليوين،1998) هذا النوع من معاهد التكوين كون الهدف منه هو "سد الحاجيات في مجال التربية الوطنية " والتي كانت كبيرة كبر الجزائر وضخامة الطلب على التعليم في الجزائر.

– وقد كانت هذه المعاهد تكون كل أنماط المعلمين (المساعدين – المدرسين – المعلمين). أما عن أنواع التكوين فهي كذلك 3 أنواع:

– التكوين الأولي ويدوم سنة واحدة (01) ، ثم –التكوين المتواصل موجه للمتخرجين ويدوم سنة واحدة على الأقل والهدف منه الإعداد لترسيم (تثبيت) المتخرجين من المعاهد، ثم– التكوين المستمر وهو تكوين موجه إلى

جميع المرسمين من بدء ترسيمهم إلى التقاعد ويتم على شكل (ملتقيات ، ندوات ، تربصات وحلقات البحث والدراسة) والهدف منه هو المساعدة على تجديد المعلومات (تركي : 468).وعن أعداد الخريجين فإن (تركي،1990،ص468) يورد الإحصائيات التالية: - في المدة من 1970 (بداية عمل المعاهد) إلى سنة 1980(أي عشرية كاملة) تم تخريج (136856 مساعداو15407 معلما)علما أن التأهيل المطلوب بالنسبة للمساعدين هو (04 متوسط) أما المعلمين فهو الحصول على (شهادة التكوين المتوسط أو مستوى السنة أولى ثانوي)؟؟؟.

- وأما في المدة من 1980 إلى 1981 فيؤكد (تركي) أن هذه المعاهد خرجت(5111 إطارا معرباو1816 إطار مفرنسا)، علما أن نظام التعليم آنذاك كان يعتمد نظام ازدواجية اللغة(تعليم يتم في عمومه إما باللغة العربية أو اللغة الفرنسية) .

- وعن سلبيات هذا النوع من التكوين في هذه المعاهد يؤكد (تركي،1990،ص473) أنها تتمثل في :

- اختلاف مصادر التكوين ، حيث تتحدد بتعدد أصناف المكونين وهو يتسبب في *اختلاف* المستوى واختلاف النظرة للمشاكل .

- الاتجاه العالمي هو توحيد هذه المصادر (الجامعات) .

- ضعف المستوى العلمي لهؤلاء المكونين (راسبون في المستوى الدراسي).

- **المرحلة الثالثة من (1998 – 2003):** في هذه المرحلة تغيرت التسمية وأصبحت تسمى"معاهد التكوين أثناء الخدمة- IFCE- Institut de formation en cours d'emploi"

- **المرحلة الرابعة من(2003-2015):** وهي المرحلة التي تحول فيها التكوين إلى عمل مشترك بين وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي، حيث أصبح التكوين ذو طابع جامعي.

أصناف المعلمين في المدرسة الجزائرية :

توجد ثلاثة 03 أصناف من المعلمين في المدرسة الجزائرية حسب ما يؤكده (يحياوي،1983،ص85)

"معلمون عصاميون يحبون المهنة– معلمون وجدوا أنفسهم معلمين بسبب الظروف التاريخية–ومعلمون دفعتهم الظروف المعيشية و البطالة للمهنة":

أ) بخصوص المعلمين العصاميون، فالكاتب يرى أنهم " كونوا أنفسهم عن طريق التعليم المعمم و عن طريق غير ذلك من المجهودات الشخصية ،و هم يتميزون بالروح الجزائرية فكرا و منهاجا و تطبيقا إلى جانب سعة ثقافتهم المحترمة.

ب) وأما فيما يتعلق بالمعلمين بسبب الظروف التاريخية، فان الكاتب يؤكد"معلمون كونتهم المدرسة شبه الجزائرية السابقة و لم يبذلوا أي مجهود شخصي لرفع مستواهم الثقافي، لكنهم عموما قادرون نتيجة التجربة الطويلة في التعليم على فهم الدروس و توصيلها بكل أمانة و تفاعل إلى تلاميذهم."

ج) في حين الصنف الثالث من المعلمين "معلم بدل من بطال" فالكاتب يقول بشأنهم "معلمون دفعتهم ظروف متباينة قسرا إلى التعليم، ولو وجدوا اليوم مخرجا منه إلى غيره لما انتظروا لحظة ، يتميزون بالضعف الثقافي الخطير و عدم القدرة على استيعاب دروس المواد المقررة ، فضلا عن تلقينها بطرق تربوية حديثة إلى تلاميذهم."

نلاحظ أننا أمام ثلاثة أنماط من المعلمين في المدرسة الجزائرية ، هذه الأنماط لا يوجد بينها أي تجانس أو تقارب، حيث نجد المعلم بالاقدمية أو الذي له خبرة فهو معلم ينتظر التقاعد و لا يبالي بأي تكوين كونه أصبح قديما في المهنة و له الخبرة ، كما نجد نمط أخر لا يرى في مهنة المعلم إلا هروبا من البطالة، و هو التجأ إليها لشد يده كما يقال، و لو وجد أفضل منها فلن يتأخر لحظة واحدة، و لهذا فهو غير مبال، لا بتكوين أو

رفع مستوى. أما النمط الثالث فهو نمط كما يرى الكاتب يحب مهنته، و لهذا فهو يعمل كل ما في وسعه ليكون في مستواها.

و لهذا نجد أن المعلمين في المدرسة الجزائرية يمثلون مجموعة غير متجانسة، سواء من حيث حب المهنة و الذي يعد أكثر من ضروري للعمل فيها بجد و عطاء فيها بقوة. إلى جانب تشتت و اختلاف المستويات، حيث نجد الممرنون و هم الأغلبية، يليها فئة المساعدون ثم المعلمون ثم المدرسون و هو ما يؤثر على الانسجام المطلوب و بالتالي عدم فعالية أي برنامج تكويني.

السلوكات السلبية للمعلمين في الجزائر :

هي مجموعة من السلوكات سجلها (أمهيس،1982،ص08) حول السلوك التعليمي الذي يمارسه المعلمون الجزائريون، والتي يراها سلبية تؤثر على أدائهم ميدانيا:

- الاستعمال الذي لا يكون دائما واضحا – استعمالات تتسم بالغموض.

- نقص التحكم في المضامين و تنظيمهم.

- عدم معرفة مساقات الاكتساب عند التلاميذ.

- تقويم ناقص للفعل البيداغوجي و للوسائل.

و انطلاقا من هذه السلوكات السلبية التي يسجلها الكاتب و هو برتبة مفتش التربية و التكوين فانه يقسم صعوبات الاستعمال إلى قسمين (اتجاهين):

-) الاتجاه الأول:صعوبات انضباطية /وقتية-(Ponctuelle):حيث المعلمون لا يستطعون التصرف اتجاه مضمون من المضامين أو الطريقة.

-) الاتجاه الثاني:صعوبات عميقة:المعلمون لا يستطيعون التصرف في المجمل ،و للرفع من المستوى و تفادي أو إيجاد حل لهذه السلوكات و الصعوبات التي تسم المعلم الجزائري و تحد من فاعليته،فانه يقترح بعض الحلول التي يراها كفيلة بذلك (أمهيس، 1982،ص 09):

- مستوى التكوين العام و المهني: حيث يجب أن يكون هناك تفصيل لمضامين التكوين خصوصا في ميادين المنهجية و فلسفة العلوم.

- على المستوى الميداني : من خلال التجديد البيداغوجي الذي يجعل من المدرس في مستوى معين من التأهيل مشارك حقيقي في تكوينه بإعطاء إمكانية الإبداع الشخصي.

إلى جانب هذه المظاهر السلبية للمعلمين و التي تؤثر على عملهم التدريسي، فان هناك بعض الممارسات و التي يمكن اعتبارها مؤشرات، تدعو للاهتمام بتكوينهم حيث تكون هناك مسايرة لتطورات الحاصلة في المجتمع و تكون المدرسة هي صانعة التغيير و لا تكون على هامشه ،حيث أورد(تركي،1990،ص442) مجموعة من العناصر التي يرى أنها تعكس الركود في المهنة ،مرجعا ذلك إلى " بفعل طول مباشرتهم للتعليم فان الركود يظهر في:

- الجمود على طرق التدريس المستخدمة منذ زمن طويل.

- عدم الاطلاع على المؤلفات التربوية الجديدة و البحوث.

- الكسل عن تجديد المعلومات الثقافية و التربوية بعد الترسيم.

- عدم محاولتهم بناء تجارب خاصة بهم و اعتمادهم على تجارب ماضية مألوفة بدون نقد أو غربلة أو تطوير أو تجديد."

استنتاج:

تطرقنا في هدا الفصل ، والذي خصصناه لتكوين المعلمين ،إلى مختلف الدراسات التي تناولت المعلم ، كفاعل أساسي ورئيسي، وجب الاهتمام به بداية من انتقاءه إلى تكوينه مرورا بالاهتمام بعمليات هذا التكوين وصولا إلى ممارسته لعمله في الميدان. وضرورة إعطاء أهمية بالغة له بتحسين وضعه النفسي والشخصي والاجتماعي.كما تطرقنا للمعلمين في الجزائر وظروف توظيفهم وتكوينهم والمشاكل التي تواجههم والنقائص التي تشوب عملهم ، اعتمادا على تصورات وضعها المختصون لوصف دور المعلم وصفاته ومهامه وكيفيات تكوينه ومتابعة ارتقائه حتى يلعب الدور المنوط به كفاعل رئيسي و أساسي في المنظومة التربوية .ما يجب التأكيد عليه من خلال هذه الدراسة أن لتكوين المعلمين خصوصية تختلف عن أي تكوين آخر، باعتبار أن المعلم سيتعامل مباشرة مع الطفل، وهو أساس أي مجتمع، و أهم مكون فيه. فالمعلم عند انتهاء التكوين سيعمل في المدرسة أين يمارس وظيفته التي تكون من أجلها، والمدرسة تعد من أهم أوساط التنشئة والتطبيع الاجتماعيين لما لها من دور ومكانة في المجتمع، تحت إشراف المعلم. فالتكوين الموجه للمعلم يختلف عن أي تكوين آخر بالنظر للخصوصية التي يمتاز بها عمل هذا الأخير – عمليتي التعليم والتعلم – وهذا ما يجعل عملية تكوين المعلمين ذات خصوصية وأهمية، فهي خاصة لأن الممارسة بعد التكوين تكون في المدرسة لإعداد أفراد والمجتمع ،وهامة لأن تكوين المعلمين نظرا لخصوصيته يحمل عدة معاني حسب(بشارة،1983،) مثل (إعداد المعلمين – تأهيل المعلمين – تربية المعلمين – تدريس المعلمين – صناعة المعلمين – التحضير الوظيفي للمعلمين – تكوين المكونين أورده (تيليوين، 2002،ص11).

في الفصل الذي يلي نحاول التعرف على نوع من أنواع تكوين المعلمين، التكوين المستمر الذي يعد من أهم أنواع التكوين الموجه للمعلمين، كونه يأتي و المعلم يمارس مهامه في المدرسة. وبالتالي يساعده هذا التكوين عل جبر أي نقص يجده في الميدان.

الفصل الرابع : التكوين المستمر في الجزائر

- تمهيد
- تعريف التكوين المستمر
- فلسفة التكوين المستمر
- شروط التكوين المستمر
- متطلبات التكوين المستمر
- أشكال التكوين المستمر
- التكوين المستمر والتدريب –

نظام تكوين في التكوين المستمر

- استنتاج

تمهيد:

إذا كان مفهوم التكوين،هو العملية التي تهدف إلى إكساب الفرد، جملة من المعارف وجملة من المهارات وجملة من الممارسات، بغية تعديل آلياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية. فإن التكوين المستمر، هو نوع من التكوين الذي يتلقاه المعلم، وهو يزاول مهنته– أثناء الخدمة -. خصوصا أمام التقدم التقني السريع والمستمر، يطرح باستمرار مشكلات جديدة أمام المدرس عليه أن يقوم بمواجهتها وإيجاد الحلول لها، كما أن الخبرة وحدها لا تكفي،حسب ما يؤكده المختصون. لهذا نجد مفهوم التكوين المستمر – أثناء الخدمة – في منظور الإصلاحات الأخيرة التي شهدتها البلاد، حسب ما ورد في المادة 49 من قانون التربية والتكوين "عملية مستمرة لجميع المربيين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربين."(المربي،2008،ص8) ومن خلال هذا الفصل نحاول التطرق إلى كل ما له علاقة بهذا النوع من التكوين.

تعريف التكوين المستمر– أثناء الخدمة– :

بخصوص تعريف هذا النوع من التكوين،لا بأس من ذكر تعريف(ع.محمد،1982،) الذي كان مديرا للتكوين في وزارة التربية في تلك الفترة،الذي يعرف التكوين المستمر" التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ تدريسهم إلى التقاعد،فهو يدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين، المعلمين والإداريين لمهامهم، وذلك استهدافا للتحسين والإتقان."أورده(مصمودي، 2004 ،ص281)كما يعرفه كل من،1976، (Besnard& Bernard p.6)" التكوين المستمر: مجموعة الأنشطة التربوية التي ، وبعد التكوين الأولي، تسمح لكل واحد بالمحافظة على قدراته في مجالات الحياة العائلية ،المهنية ،الاجتماعية و المدنية وبالتالي اكتساب أقصى استقلالية في المجال الفيزيقي،الاقتصادي ، الاجتماعي، الفكري و الثقافي حسب قدراته ."

- فلسفة التكوين المستمر(أثناء الخدمة):

التكوين أثناء الخدمة، يعد نشاطا هادفا و مخططا، يؤكد (حاجي،2008،ص14) " ينبغي أن تبلور أهدافه بصورة دقيقة و واضحة، بناءا على حاجات المتكونين الفعلية (الواقعية). و التي تحدد على ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمال المدرس، و إمكاناته الفعلية في الواقع الممارس،و يساعد على النمو المهني و الذاتي، باستخدام أساليب التعلم الجماعي و الفردي، لإشباع الحاجات التكوينية المشتركة و الفردية للمكونين."و لتدعيم قوله هذا أورد بعض العناصر التي تعكس فاعلية البرامج و ضعها كل من (Wood & Russel)"لا بد من شمول هذه البرامج على أهداف و خصائص تزود المدرس بـــــــــــ :

- المعلومات و المحتويات المستجدة التي تسهم في زيادة نمو المعرفي.

- استراتيجيات و مهارات تدريسية تساعده على تخطيط و تنفيذ و تقويم العملية التعليمية.

- اتجاهات وقيم ايجابية تساعد على زيادة رغبته في العمل و تغيير سلوكه المهني نحو الأفضل وحب العمل والانتماء إلى المهنة ."(ص 13)

كما أن التكوين المستمر،و ظرا لأهميته في تطوير أداء المدرس،فانه يقوم على افتراضات وضعها كل من (Harris &Bessent) وهي: - يكون عبارة عن عملية التغيير،

- تظهر التغيرات الناتجة عنه في بيئة منظمة،

- يكون عبارة عن عملية من اجل التغيير المخطط،

- يكون احد التغيرات المنظمة الكثيرة التي تحدث في عملية النمو الشخصي . (حاجي،2008،ص13-15)

شروط التكوين المستمر(أثناء الخدمة):

يستلزم التكوين المستمر عدة شروط، نذكرها فيما يلي:

- أن يكون مستمرا، بحيث يكون المدرس دوما مطلعا على تطور النظام التربوي وعلى التقدم الذي يتحقق في مجال البحث التربوي"لأن الثقافة المدرسية لا تنفك تتطور بحيث يتطلب بعض أنواع الإعداد التربوي خبرة علمية وافية في مجال التعليم".

- أن يشمل جميع المشاركين في العملية التربوية (مدرسين، إداريين، موجهين ومكونين).

- أن تشترك مختلف طوائف العاملين في التربية في وضع خطة التكوين أثناء الخدمة بكاملها سواء تعلق الأمر بتطبيق السياسات التربوية بأهداف التدريب وبرامجه أو البحث التربوي.

- تحديد أشكال التكوين المستمر " وطرقه ومستوياته بسبب تنويع التجارب وتباينها".

- الالتفاف إلى مكوني المدرسين ومدربي المتدربين وإلى المعايير المهنية التي ينبغي أن تتحكم في اختيارهم وعملهم.

- الاهتمام يجب أن ينصب على المضمون المقدم وفي مدى قدرته على رفع مستوى المتكونين من المدرسين في ميدان عملهم،والارتقاء بهم إلى مستوى جديد يمكنهم من أداء واجبهم على أحسن وجه.(الكتاب السنوي،2000،ص276-277)

متطلبات التكوين المستمر(أثناء الخدمة) :

يقوم برنامج التكوين أثناء الخدمة على عدة متطلبات نذكر منها:

- يقوم على برنامج منظم و مخطط و ليس عفويا.

- يستهدف النمو المهني للمدرس و ذلك بحصوله على مزيد من الخبرات الثقافية و المهنية و هذا يستدعي تحديدا احتياجاته على ضوء هذه الأخيرة يمكن تصميم برامج التكوين.

- يستهدف رفع مستوى عملية التعليم و التعلم و يزيد من طاقات المدرس الإنتاجية (المعلومات المقدمة يجب أن تركز على الحقائق العلمية المتصلة بعمليتين التعليم و التعلم).

- يكون في إطار تعاون جماعي يتيح مجال الأخذ و العطاء و المشاركة في الخبرات الجماعية.

- يشمـــل جميـــع العاملين في مجال التربية و التعليم من مدرسين و مفتشين و مديري المدارس و المسئولين التربويين والإداريين (حاجي،2008،ص14)

أشكال التكوين المستمر(أثناء الخدمة):

توجد عدة أشكال للتكوين المستمر (التكوين عن بعد – التكوين بالمراسلة- التكوين الذاتي – التدريب – الدراسات العليا)،وقد سبق وأن شرحنا كل هذه الأنواع في الصفحات السابقة من هذه الدراسة.غير أنه ونظرا لتركيز(الكتاب السنوي، 2000،) على التكوين الذاتي، فلا بأس من الإشارة إليه في هذه الصفحات، خصوصا وأن التكوين الممارس حاليا يعتمد على هذا الشكل من أشكال التكوين المستمر.

التكوين الذاتي (Auto- formation):هذا الشكل من أشكال التكوين المستمر، يعتبره الكتاب نظاما فرعيا ضمن هذا النوع من التكوين،يشمل التقنيات و الكفايات ،حيث يذكر الكتاب مرادفات لهذا الشكل ك (التعلم الذاتي – الدراسة المستقلة – التعلم بمساعدة الكمبيوتر– الثقافة الذاتية)(ص 280)،كما أن الكتاب يعده تعلم خارج الإطار النظامي في(ص 282) مع تأكيده أن التكوين الذاتي انبثق من مفهوم التعلم الذاتي نفسه (ص 281)،فالتعلم الذاتي هو أن يقوم المتكون بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات أو المهارات المطلوبة.

أ- أهداف التكوين الذاتي:تتمحور أهداف التكوين الذاتي حول:

- اعتماد المدرس على نفسه في تكوينه الذاتي.

- تحسيس المدرس بضرورة البحث وتجديد المعلومات باستمرار .

- نبذ روح الإتكالية في الحصول على الوثائق المدعمة لعمله.

- التطلع الدائم لما ينتج عبر العالم في ميدان التدريس باستغلال الوسائل التكنولوجية العصرية خاصة تكنولوجيا الإعلام والاتصال(ت.إ.أ).

- إبعاد المدرس عن روتينيته التي يتخبط فيها من جراء عدم تجديد معلوماته وتكرارها كل سنة.(الكتاب السنوي ،2000، ص285)

ب- أساليب التكوين الذاتي:يتميز التكوين الذاتي بأساليب عدة نذكر منها(تكوين ذاتي مستقر- تكوين ذاتي موجه –تكوين ذاتي تحت الإشراف التربوي).

- التكوين الذاتي المستقل للمدرس: هو تكوين غير موجه، يعتمد على جهد المدرس بنفسه ويعد هذا النوع من التكوين الذاتي أسهل وسيلة في الحصول على المعلومات وذلك من خلال (القراءة الذاتية – الحاسب الآلي – الوسائل السمعية البصرية – الخبرة الذاتية في الميدان) (الكتاب السنوي،2000،ص287-290).

- التكوين الذاتي الموجه: وهو نوع ثاني (أسلوب) من التكوين الذاتي يتم بتدخل عنصر آخر هو موجه ومرشد التكوين أو المراكز المختصة في التكوين عن بعد، وهو مبني على (الموارد المطبوعة- المواد المسموعة- الحاسب)(الكتاب السنوي، 2000، ص290-293)

- التكوين الذاتي تحت الإشراف التربوي:وهو نوع ثالث من أنواع (أساليب) التكوين الذاتي ويتم بإشراف تربوي منطرف (المفتش أو المستشار التربوي أو المدير) بهدف استكمال النقص الملحوظ لدى المدرس، وتجديد معارفه أو إطلاعه على طرائق التدريس، وكيفية استعمال الوسائل البيداغوجية .(الكتاب السنوي،2000،ص295)

- أدوار كل واحد من المشرفين التربويين في عملية التكوين المستمر:

- المفتش يقوم بالتكوين الذاتي للمدرس من خلال :

- القيام بزيارات للأقسام تتعبها توجيهات.

- ورشات تكوينية خاصة بكل مادة دراسية.

- ندوات.

- تكليف بعض المدرسين بإجراء بحوث (الكتاب السنوي،2000،ص294).

- المستشار التربوي هو مساعد ونائب عن المفتش يقوم ب:

- زيارات توجيهية.

- تقديم دروس نموذجية.

- ندوات (الكتاب السنوي،2000،ص295).

- المدير هو موجه دائم لمدرسيه يقوم ب:

- الإشراف الدائم على تنفيذ البرنامج من خلال: الأساليب فردية، كالزيارات الصيفية والاجتماعات الملحقة بها والداخلية أو بأساليب جماعية، كالاجتماع بهيئة التدريس والندوات التربوية المحلية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين تحت إشرافه. (الكتاب السنوي،2000،ص296)

- الندوة التربوية: بما أن الندوة التربوية تعد وسيلة من بين الوسائل التي يعتمد عليها المشرفون التربويون للمساهمة في التكوين الذاتي – المستمر- للمدرس، فلا باس من شرحها وتوضيحها في هذا المقام - خصوصا وأنها كانت هي السائدة إلى وقت قريب في التكوين المستمر للمدرسين-

- تعريف الندوة التربوية: يث يمكن تعريفها كما يلي:"فالندوة التربوية هي عملية تكوين تتم في وقت معين يدوم يوما أو بعضه، قد تكون مستقلة في حد ذاتها، وقد تتدرج في سلسلة من الأعمال".

- أشكال الندوة التربوية تتنوع أشكال أو طرائق إجراء الندوة التربوية بتنوع الهدف أو الحاجة أو الموضوع فهي:

- تشتمل على عرض يعالج المضامين.

- أو تحليل مادة واحدة أو مجموعة من المواد التعليمية والتكوينية.

- أو على درس أو أكثر توضيحا للعرض.

- أو على حصة من الأعمال التطبيقية يقصد بها تحليل درس أو الدروس المقدمة تبيانا للعلاقة الموجودة بين ما جاء في الدروس وما ورد في العرض.(همزة الوصل،1981،ص09)

-أهداف الندوة التربوية: للندوة عدة أهداف تصب كلها في تحسين مستوى أداء المدرسين من كل الجوانب اللازمة لعمله التدريسي فهي أهداف ذات طابع معرفي ومنهجي وسلوكي ، وتسمح له باكتساب معلومات ومهارات دقيقة .

- التكوين المستمر و الحاجات التكوينية للمعلمين:

يربط كل من(روجيرز، والعامري،2007،ص14) نجاح التكوين بالاهتمام بحاجات المتكونين وتحليلها،مع تأكيدهم أن هذا الاهتمام تتجلى الفائدة منه في " توجيه التكوين وتحديده وتدقيقه"،وتتمثل أهداف تحليل الحاجات التكوينية بالنسبة للعملية التكوينية في :

- ضبط ملامح التغيير المنشود على ارض الواقع من حيث الممارسات البيداغوجية.

- اختيار أسس الإجراءات لتغيير الوضع القائم إما التكوين وإما إجراء آخر.

- تحديد ملامح المشاركين في الدورة التكوينية وضبط عددهم، ما يساعد على تقليص الفوارق ما بين الوضع القائم والوضع المنشود.(روجيرز، والعامري،2007،ص14).

- كيفية تحديد الحاجات : يحصرها المؤلفان (ص15) في مقاربتين (المقاربة الموضوعية والمقاربة البنائية):

– فالمقاربة الموضوعية: ترى أن الحاجات تقاس بطريقة موضوعية من طرف المفتش أو الخبير بعد المعاينة الميدانية.

– أما المقاربة البنائية : حيث المعنيون بالتكوين يحددون حاجاتهم إلى التكوين ، وعمل المكون في هذه الحالة هو تقليص الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود .

مع تأكيد المؤلفان أن تكامل الكيفيات هو الأنسب لنجاح التكوين واندماج المتكونين قيمة وقبولهم له.

أ– الحاجات أو المشاكل التي تواجه المعلم : وهي مشاكل يواجهها المعلم أثناء عمله،ويمكن النظر اليها كحاجات، قام بحصرها كل من(برودبنت و كروكشانك (1965) وساتينسبيل (1991) وسيمانتو (1997)) أوردتها (المعرفة الأرشيفية) ، وهي :

– تحضير الدروس، – إجراء الاختبارات،

– طريقة التدريس ، – إجراءات الروتين ،

– تقويم التلاميذ، – التعامل مع الأعمال الإدارية داخل المدرسة

– التحكم في الفصل ، – قلة الثقة بالنفس .

ب – حاجات المعلمين حسب الدراسات الأكاديمية: وهي الحاجات التي جاءت بها الدراسات الأكاديمية من خلال البحوث الميدانية ،أوردها(جابر،2000،ص397) وتتمثل في(المحتوى والقدرات والشروط والأفكار الأساسية) :

– المحتوى:من حيث كونه أصبح أكثر تحديا للفكر عموما وأكثر تنوعا للتلاميذ خصوصا ،حيث يؤكد(ص198)" النجاح في حجرات التدريس يتطلب مستويات عالية من المعرفة ومهارات متنوعة عريضة." وتتمثل في معرفة عميقة لتنمية إستراتيجيات التدريس.

– القدرات:التي يجب أن تنمى وتكتسب عن طريق برامج إعداد المعلمين وتنميتهم والاستثمار فيها، حيث يطرح المؤلف سؤالا مفاده(ما نوع البرامج التي تساعد المدرسين على تعلم ممارسات تتمركز حول المتعلم،تتجاوب مع حاجات التلاميذ وتناسب ذكاءهم ومواهبهم وخلفياتهم الثقافية واللغوية؟)

– الشروط : وهذا بإعادة النظر في طرق انتقاء المعلمين وتشغيلهم ومساندتهم وتدريبهم، بحيث يتوافر للمعلمين تعلم مستمر.

– الأفكار الأساسية:اللازمة لتطوير هذه القدرات وتتمثل في:

أ– من حيث التكوين نفسه– ما هي المعرفة التدريسية التي لها أهميتها ومغزاها؟ – ما الذي يحتاج المدرسون إلى معرفته لكي يدرس جميع التلاميذ بالطريقة التي تقترحها المعايير والمستويات الجديدة ؟ – ما أنواع السياسات التي نحتاجها وتمكن الجامعات وكليات التربية من أن تضع برامج قوية وكفاءة في إعداد المعلم ؟

ب– بالنسبة للمدرسين، فهم بحاجة إلى عملية التشخيص– التخطيط أن يكون لهم قدر كبير من المعرفة عن عملية التعلم– أن تكون لديهم حصيلة كبيرة عن إستراتيجيات،"إن الربط الوثيق المحكم بين النظرية والممارسة في سياق قاعدة من المعرفة أعرض وأعمق عن التعلم وعن النمو والتدريس يحتمل أن يكون الملمح الأساسي أو المفتاح لتربية المدرس وإعداده للقرن 21." (ص403)

ويمكننا تفصيل الحاجات تلك كما يلي :

– المعرفة التي يحتاجها المدرسون وتتمثل في:

أ– معرفة عميقة ب: –

تنمية إستراتيجيات الدرس،

– تطوير المنهج التعليمي الذي يتلاءم مع المداخل للتعلم والخبرات المتباينة والخلفيات لدى التلاميذ ومستويات معرفتهم السابقة،

- فهم كيفية التعامل مع أسر التلاميذ وفي السياقات المجتمعية المتباينة،

- كيفية مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات أكثر تعقيدا وأنماط من المعرفة أكثر مما كان مطلوبا في الماضي. (ص398).

ب- البرامج التكوينية: وتتمثل احتياجات المتكون لنوع من البرامج يساعده على تعلم ممارسات تتمركز حول المتعلم والتعلم.(ص398)

ج- محتوى البرامج التكوينية:حيث يحتاج المتكونون لمعرفة تدريسية تسمح لهم ب:

- فهم المادة بطرق تتيح لهم أن ينظموها من أجل أن يستطيع التلاميذ أن يكونوا خرائط معرفية للمجال موضع الدراسة،

– القدرة على استخدام معرفتهم بالمادة الدراسية على نحو مرن،

– كيفية البحث في المجال وما الاستدلال والتفكير الذي يتطلبه ،

– رؤية كيف تترابط الأفكار وتتصل عبر المجالات وفي الحياة اليومية،

- فهم الأفكار التي توفر أسس هامة لأفكار أخرى وكيف يمكن ربطها وتجميعها على نحو نافع مفيد،

- الإلمام بالمعرفة وبتجهيز المعلومات وبالتواصل،

- معرفة النمو – فهم النمو الأبعد في عدد من المجالات الاجتماعية و الفيزيقية والانفعالية والمعرفية .

- فهم الفروق الفردية بين المتعلمين والتي قد تنشأ من الثقافة واللغة والأسرة والمجتمع المحلي ونوع التمدرس،

- معرفية كيفية الاستماع بعناية للتلاميذ .(ص399 - 400)

د- أنواع المعرفة التي يحتاجها المتكونون عن التعلم:

حيث يحتاجون عدة أنواع من المعرفة،تتمثل فيما يلي:

– فهم ما يساعد الأطفال على التعلم بالطرق المختلفة.

- القدرة على تحديد نواحي القوة عند المتعلمين المختلفين في الوقت الذي يعالجون فيه نواحي ضعفهم،

- إتقان إستراتيجيات التدريس التي تستخدم طرقا مفتاحية للتعلم ، وأهداف منوعة ثم اختيارها عن قصد ،

- فهم كيف يكتسب التلاميذ اللغة ،

- معرفة موارد ومصادر المنهج التعليمي وتكنولوجياته ،

- الحاجة لمعرفة التضافر والتعاون ويدرسوه، وكيف يمكن تشكيل التفاعلات بين التلاميذ لتحقيق التعلم المشترك المؤثر

والفاعل،

- تسيير القسم .

- القدرة على التحليل و التأمل في ممارسة و تقييم أثار تدريسهم و صقل و تحسين تعليمهم(ص401-402).

و كحوصلة لكل هذه الحاجات يؤكد(جابر،2000،ص403) " أن الربط الوثيق المحكم بين النظرية و الممارسة في سياق قاعدة من المعرفة أرقى و أعمق من التعلم و عن النمو و التدريس ،يحتمل أن يكون الملمح الأساسي لتربية المدرس و إعداده للقرن 21".

ه) الكفاءات الواجب توفرها لدى المعلمين : و هي مجموعة من الكفاءات نوردها فيما يلي :

-) كفاءات المعلم حسب(Perrenoud،1999،):البيداغوجي البلجيكي المتخصص الذي وضع 10 كفاءات رئيسية للمعلم تتفرع كل كفاءة إلى أربعة (04) أو خمسة (05) كفاءات فرعية هذه الكفاءات العشرة (10) هي :

- كفاءة تنظيم و تنشيط وضعيات التعلم .

- كفاءة تسيير تقدم التعلم .

- كفاءة تصور و تطور التفريق.

- كفاءة إشراك التلاميذ في تعليماتهم و عملهم.

- كفاءات العمل مع الفريق.

- كفاءة المساهمة في تسيير المدرسة .

- كفاءة إعلام و إشراك الأولياء.

- كفاءة استخدام تكنولوجية حديثة.

- كفاءة مواجهة الواجبات و معضلات أخلاقيات المهنة.

- كفاءة تسيير تكوينه الذاتي (كروجة، 2006،).

و كمثال عن بعض الكفاءات الفرعية لهذه الكفاءات أورد(كروجة، 2006،) كفاءات تخص الكفاءات الرئيسية 1و2:

- الكفاءات الفرعية لكفاءة تنظيم و تنشيط التعلم.
- معرفة محتويات المواد الموضوعة للتدريس و ترجمتها إلى أهداف تعليمية.
- الكفاءات الفرعية لكفاءة تسيير تقدم التعلم.
- العمل من تصورات التلاميذ.
- العمل انطلاقا من أخطاء و عوائق التعلم.
- بناء و تخطيط وحدات تعليمية إلزام التلاميذ بنشاطات بحث في مشاريع معرفية.

-) كفاءات المعلم حسب(Deperitti) :الذي يرى أن للمعلم ثلاث(03) كفاءات تتفرع إلى خمسة(05) مهام أساسية هي وظيفة المعلم المعاصر، هذه الكفاءات و المهام مرتبطة على شكل دائري(كروجة،2006،) مهام المعلم الخمسة التي تجسد تلك الكفاءات هي :

– المهمة الأولى: المعلم شخص مورد: هذه المهمة تتفرع إلى وظيفتان :

وظيفة خبير و تشمل ثلاث(03) كفاءات في (يحاضر- يفكر في تكوينه- يدرك التعقيد) .

وظيفة العمل بطريقة منهجية (أي تمكنه من علم المنهجية) و تشمل في الأخرى ثلاث(03) كفاءات(تحديد الأهداف- الإشراف على البحوث- يرشد في المنهجية).

المهمة الثانية: المعلم مسؤول علاقات : و هي أيضا تتفرع إلى وظيفتان :

وظيفة منظم و تشتمل على ثلاث(03) كفاءات (يسير العلاقات- الدخول في جماعات – يسير الحصة) .

وظيفة منشط : و تتطلب هي كذلك ثلاث(03) كفاءات(يقود و يربي- يعمل في فريق- يتفاوض على عقود دراسة).

المهمة الثالثة: المعلم تقني و تشمل وظيفتان : وظيفة منتج: التي تتضمن ثلاث (03) كفاءات (يبدع أدوات- يحدد تدرج- يحضر التربصات أو الزيارات)

وظيفة مستعمل : تتضمن ثلاث (03) كفاءات(يستخدم أدوات – يستخدم السمعي البصري- يستخدم تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في التعلم).

المهمة الرابعة : المعلم باحث و له وظيفتان : وظيفة مجرب تتضمن ثلاث (03) كفاءات (يلاحظ التلميذ- ينظر في التعليمة – يوجد وضعيات تعليمية).وظيفة إكلينيكي و تتضمن ثلاث (03) كفاءات (تسيير مشاريع – تحليل الممارسات – تحليل المواد) .

المهمة الخامسة:المعلم مقوم و له وظيفتان:وظيفة فاحص و تتضمن ثلاث(03)كفاءات(يتعرف على المنتظرات- يتعرف على الحاجات - يشرف على العمل الفردي) .

مرجع الكفايات	الكفايات الأكثر نوعية الواجب الاشتغال عليها في التكوين المستمر
تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم .	المعرفة بالنسبة لتخصص معطى والمحتويات الواجب تدريسها وترجمتها إلى أهداف للتعلم، العمل بالانطلاق من تمثلات التلاميذ،العمل بالانطلاق من الأخطاء والعوائق التي تحول دون تحقيق التعلم، بناء وتخطيط حصص ديداكتيكية .
تدبير التقدم في التعلم.	تدبير وضعيات،مشاكل .
إدراك الفوارق بين التلاميذ والعمل عليها .	تدبير الاختلاف داخل القسم، توسيع فضاء القسم،العمل على دعم مندمج، ومع ذوي الصعوبات،تنمية التعاون بين التلاميذ .
توريط التلاميذ في تعلمهم وعملهم	إنارة الرغبة في التعلم، خلق مجلس القسم، وضع مشاريع خاصة بكل تلميذ .
العمل في مجموعة .	إنجاز عمل جماعي،تنشيط مجموعة عمل،تكوين وتجديد فريق بيداغوجي،المجابهة والتحليل الجماعي للمشكل، تدبير أزمات أو صراعات بين الأشخاص .
المشاركة في تدبير المدرسة .	إنجاز ومناقشة مشروع المؤسسة،تدبير موارد المؤسسة،تنسيق وتنشيط المدرسة صحبة جميع الشركاء، تنظيم وتطوير مشاركة التلاميذ.
إخبار وتوريط الآباء.	تنشيط الاجتماعات والإخبار والنقاش،قيادة الحوارات،توريط الآباء في تقييم بناء المعارف
الاستفادة من التكنولوجيات الجديدة .	استغلال الإمكانات الديداكتيكية،التواصل عن بعد،استعمال أدوات التواصل في التعليم
مواجهة الواجبات ومعضلة	استباق العنف في المدرسة،الصراع ضد الأحكام المسبقة والإجرام الجنسي و الاثني والاجتماعي،المساهمة في وضع قواعد حياة

أخلاقيات المهنة .	مشتركة،تحليل الوضعيات البيداغوجية والسلطوية والتواصل في القسم، تنمية معنى الشخصية والتضامن والإحساس بالعدل .
تدبير التكوين الذاتي.	المعرفة بتضمنين الممارسات،إنجاز حصيلة للكفايات والبرنامج الذاتي للتكوين المستمر، التفاوض بشأن مشروع التكوين مع الزملاء،المشاركة في المهام،المساهمة في تكوين الزملاء .

وظيفة مراقب:يحتوي على ثلاث(03) كفاءات (يوفر الأمن في القسم- ينقل الأعمال- يحرس المنهاج).

كل هذه الكفاءات نوجزها من خلال الجدول التالي ،الذي يتكلم عن أهم الكفاءات التي يجب أن يتضمنها البرنامج التكويني حسب (اللحية،2007،ص195)

جدول (2) حول الكفايات الواجب العمل عليها في التكوين المستمر للمعلمين

التكوين المستمر و التدريب:

يعتبر التدريب عنصرا هاما و حاسما لنجاح أي تكوين في أي تغيير أو إصلاح ،خصوصا في ظل التطور المستمر و الكبير للعالم من حولنا في ظل تكنولوجيا المعلومات و الرقمنة والتكنولوجيا ما يحدث فجوة في المعرفة و بالتالي ممارسات و اتجاهات الأفراد ،و لسد هذه الفجوة يرى (بوعبد الله،2004،ص203)"التدريب مدخل هام لسد هذه الفجوة ،فالتغيير يحدث بسرعة مذهلة و الحاجة إلى التدريب و إعادة التدريب تنمو بنفس القدرة." و تتمثل أهمية التدريب كونه يقدم فرصا لبناء المهارات و ينمي و يطور اتجاهات المدرسين نحو عملية الإصلاح و نجاح مسارها لأنه يساعد على زيادة معارفهم ومعلوماتهم و لنجاح عملية التدريب يقترح (بوعبد الله،2004،ص203) خطة تتضمن العناصر التالية:

- الملاحظة الدقيقة و متابعة ما يجري .
- تحليل بيئة العمل لاستكشاف فرص التغيير و احتمالاته.
- تحديد مدى تأثير التغيير المتوقع على معارف العاملين و مهاراتهم.

- وضع خطة التدريب المناسبة .

- أهمية التدريب في التكوين المستمر: التدريب أثناء الخدمة يعتبر نوع من أنواع التكوين وتتمثل أهميته في كونه "عملية طويلة المدى" وجزءا من التربية المستمرة تمتد طيلة فترة الخدمة بهدف تمهين التعليم وتحسين فعالية العملية التعليمية لتزويد المعلمين بكل جديد وتجديد معارفهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية ، ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعليمية المتغيرة والتكيف مع المستجدات، بغض النظر عن أعمارهم وخبراتهم."(الأحمد،2005،ص241) كما تؤكد الفتلاوي (2004 :14) على أهمية الاهتمام بتأهيل المعلم أثناء الخدمة واعتباره استمرار للعملية التكوينية ككل " إذ يعتبر التأهيل التربوي أثناء الخدمة استمراره طبيعيا للإعداد المهني في مؤسسات الإعداد قبل الخدمة " ونظرا لأهمية هذا النوع من الأنواع المتعددة للتكوين المستمر – أثناء الخدمة – فإن التدريب يتنوع من حيث وسائله وأساليبه حيث نجد:

- التدريب على شكل دراسة نظامية لمقررات تقدم في مراكز التدريب وغيرها .

- التدريب على شكل دراسة غير نظامية بهدف تحسين المهارات التعليمية وكجزء من التعليم المستمر.

- التدريب على شكل التدريب وجها لوجه (المحاضرات والندوات وورش العمل وحلقات البحث والنقاش والدروس التوضيحية والزيارات الصفية).

- التدريب على شكل التعلم الذاتي الموجه .

- التدريب على شكل التعلم عن بعد:المراسلة والإذاعة والتلفزيون والأشرطة السمعية.(الأحمد،2005،ص241) فالتدريب يكون إما لرفع مستوى الأداء أو لرفع مستوى التأهيل أو اكتساب المهارات المهنية الأساسية.

- **أنواع التدريب:** توجد عدة أنواع من التدريب يمكن استعمالها في عملية التكوين المستمر، مثل التدريب المبني على أساس الكفايات والتدريب المبني على المدخل التكاملي متعدد الأساليب.(الأحمد،2005،ص 242- 280):

أ- التدريب المبني على أساس الكفايات :وهذا النوع من التدريب يعتمد على مجموعة من الكفايات (معرفية – مهارية – سلوكية أو خاصة) يحتاجها المدرس للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب ،وتعتبر في نفس الوقت شرطا لإجازته في العمل وهذا النوع من التدريب يعتمد على أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها.

ب – التدريب المبني على المدخل التكاملي متعدد الأساليب :هذا الأسلوب تم تصميمه من قبل خبراء (الأونروا) سنة

1964 بالتعاون مع اليونسكو ، وهو يقوم على بقاء المدرس المتدرب على رأس عمله في المدرس وعدم الحاجة إلى

التحاقه بمركز للتدريب أو تفريغه خلال مدة البرنامج وفي المقابل يتم تفريغ المدربين التربويين للتكفل بتدريب المدرسين

في مدارسهم بالتعاون مع الإدارة المدرسية.ويتميز هذا الأسلوب كونه يجمع بين استراتجيات التدريب المختلفة بصورة

عضوية تضمن التكافل بين عناصر العملية التدريبية وبين الورشات المتنوعة المستخدمة في هذه العملية التدريبية، كما انه يعتمد على التعلم الذاتي كأسلوب أساسي. ويتم هذا النوع بشكلين (أسلوب مباشر وأسلوب غير مباشر):

فالأسلوب المباشر يكون في شكل تفاعل متبادل بين المدرب والمتدرب من خلال:- الحلقات الأسبوعية.- الدروس

التوضيحية.- الزيارات الصفية التدريبية.- البحوث الإجرائية.- الدورة التدريبية المكثفة.- التقويم.

وأما الأسلوب غير المباشر، فلا يقتضي وجود المدرب التربوي شخصيا مع المتدرب من خلال:

- التقنيات التدريبية.- المصادر والمراجع التربوية.- جانب من البحث الإجرائي فيما يتعلق بالعمل المنفرد للمتدرب.- مصادر المعلومات المختلفة .

مرتكزات التدريب أثناء الخدمة:أهم ركيزة يرتكز عليها التدريب أثناء الخدمة كونه يأتي تلبية لحاجات تدريبية ومتمايزة للمعلمين أثناء الخدمة (بسعيد،1990،ص507) هذه الحاجات يعددها المؤلف فيما يلي :

- البحث والتجريب والاستفادة من البحوث.

- التعامل مع المكتشفات التربوية والعلمية والسيكولوجية.

- إقامة وتنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية بينه وبين جميع العناصر البشرية التي يتعامل معها على مختلف المستويات.

- تنظم الأعمال المختلفة للطلاب سواء أكانت مدرسية أم مترلية، تعليمية أم مساندة لها.

- بناء وتطوير صحائف التقويم الذاتي واستخدامها كوسيط تدريبي لمساعدته

على تقويم أعماله .

- تفريد وأنسة عملية التعلم والبحث عن المقدرات الإبداعية لدى المتعلمين.

- المهارات الخاصة بالتخطيط وتنفيذ برامج التعليم الأساسي للكبار وتقويمها.

- العلاقة بين التدريب وعمليات التعليم والتعلم:يؤكد (زاهر،1990،ص460)" أن التدريب هو جزء من العملية التعليمية يأخذ منها ويستند إليها." وبهذا المعنى فالتدريب ليس من مرادفات التعلم ، وهذا لأن التدريب يتميز عن التعلم ببعض المميزات هي :

– التدريب يتميز بالتخصصية – التهيئة المهنية – للدارسين ، أما التعلم فيؤمن الثقافة العامة للدارسين ويخرجهم كمثقفين غير متخصصين .

– التدريب يتميز كونه إعدادا لنشاط مأجور ولنوع معين من المهن أو الحرف أما التعلم فهو إعداد للحياة.

– التدريب وظيفي إجرائي هدفه تمكين الدارسين من المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات. بينما التعلم عام ورسمي يستهدف الكثير من المعلومات وبعض المهارات في بعض أغلب الأحوال.

عموما يمكن القول أن كل تدريب يتضمن تعليما لاستناده إلى مبادئ ونظريات التعلم.

(زاهر،1990،ص460)

نظام التكوين في التكوين المستمر:

التكوين المستمر جاء في الأصل لتأصيل عمل المعلم وجعله أكثر فاعلية. حيث نجد كفاءات كثيرة ينبغي للمعلم إذا أراد أن يكون معلما *"كفاءا"* أو *"محترفا"* أو *"جيدا"* أن يتقناها و يتعامل بها في القسم .هذه الكفاءات تتنوع و تختلف باختلاف الأنظمة التربوية في العالم واختلاف فلسفات التكوين فيها ، غير أنها تتفق على جوانب تراها مهمة في تكوين المدرس (الجوانب المعرفية – الجوانب المهنية و الجوانب الشخصية الاجتماعية).وقد تطرقنا في الفصل الأول الذي خصصناه للتكوين إلى عدة أنماط من التكوين سائدة في العام. ولتحقيق هذا الهدف ضمن إطار تجويد عمل المعلم، و تزويده بالكفاءات اللازمة،

فان(اليونسكو،2004،ص162) تقترح منهاجا لذلك يتضمن:

- معرفة الموضوعات التي سيتم تعليمها
- أساليب التعليم.
- معرفة كيفية يتعلم الأطفال.
- التمرن على التعليم .

هذه العناصر الأربعة التي تراها اليونسكو منهاجا لتدريب المدرسين تقدمها لنا بالتفصيل حسب (المشروع المتعدد الموقع للبحوث الخاصة بإعداد المعلمين – Muster) حيث ترى أن منهاج تدريب المدرسين يجب أن يتضمن:

- ينبغي أن يزود المتدربين بالطلاقة اللغوية الضرورية و بالقدرة على تلبية احتياجات المدرسة التي سيعلمون فيها.

- ينبغي أن تعد المواد التدريبية و أن تنتج محليا، إذا ما كانت المواد التي يتم إعدادها في الخارج نادرة أو قليلة الفائدة .

- ينبغي للمنهاج التدريبي أن يتحدى المتدرب و أن يجعله يتأمل في ممارسة الخاصة للتعليم.

- ينبغي أن يتمتع المنهاج بالمرونة بحيث يأخذ في الاعتبار الخبرة التي اكتسبها المتدرب سابقا.

- كما ينبغي الاهتمام بالذين يقومون بالتدريب.

هذا يدعو إلى تبني نظام تكويني مبني على الكفاءات ،لأنه نظام تكويني يرتكز في عمله على أداء المعلم وأدواره والوظائف المنوطة به في عمله التدريسي،وهذا بخلاف التكوين المبني على حشو أذهان المعلمين بالمعارف والمعلومات .يؤكد (بن عيسى و بلقيدوم 2006-142) إن "حركة التكوين المبني على الكـــفاءات، تعكس أهداف تربوية محددة ، فرضها عامل الالتزام و المسؤولية بتحقيق أهداف، و تأكيد ملائمة البرامج، كحاجات المكونين. و اكتسبت أهميتها كمدخل بديل للتكوين، حيث تحدد فيه السلوكيات و المعارف و الاتجاهات التي يحتاج إليها المكونين سلفا.كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفاءات و مستوى الأداء الذي نريد الوصول إليه."و لهذا نجد هذا النوع من التكوين يتميز بمميزات تجعله التكوين المراد تطبيقه عندنا حيث نجد:

- التكوين المبني على الكفاءات يقضي على العشوائية في التكوين، لأن البرامج تحدد بوضوح الخبرات التعليمية و الكفاءات التي تساعد المتكون على القيام بأدواره مستقبلا.

– تؤكد على أن التدريس ،يجب أن يبنى على أساس الكفاءة ،التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة ، حيث توفير المهارات التي تساعد المدرس على القيام بتدريس فعالا.

– ذاتية اختيار مدى نجاح عمل المدرس التدريسي و جودة أدائه .

استنتاج:

تناولنا في هذا الفصل التكوين المستمر بصفة عامة، التكوين الذي يعتبره المختصون أهم أنواع التكوين التي يتلقاها المعلمون. لأنه يأتي وهم يمارسون عملهم التدريسي والتربوي . وتتمثل أهمية هذا النوع من التكوين ، كونه مكملا للتكوين الأولي الذي يتلقاه المعلم قبل ممارسته المهنية ، حيث الصعوبات والعوائق يكتشفها المعلم أثناء ممارسته لعمله . والتكوين المستمر هو الذي يساعده على تحصيلها ومواجهتها. ورغم هذه الأهمية فإن هذا النوع من التكوين لم يكن يحظى بالاهتمام الجدي واللازم في الجزائر إلا انطلاقا من الموسم الدراسي 1998 /1999 وهو السبب الذي دفعنا للاهتمام بدراسة هذا النوع من التكوين وواقعه في الجزائر ، نظرا لأهميته، هذه الأهمية جاء ذكرها في وثيقة أصدرتها وزارة التربية الوطنية 1997 موسومة " بتكوين المكونين آفاق مستقبلية "، تضمنت الحديث عن أهمية التكوين أثناء الخدمة بمنظور السلطات التربوية في الجزائر،حيث جاء فيها ما يلي:

– تعويض النقص في التكوين من ناحية التحصيل المعرفي – الأكاديمي،

– تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا،الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص يحضرهم للمهنة،

– تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين،

– تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين المهارات المهنية،

– تحضير المدرس للتغيرات المستجدة والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.(الكتاب السنوي،200،ص274).

إلى جانب هذه العناصر، تكمن أهمية التكوين المستمر أثنـــــــــاء الخدمة حسب(Guy george)"في مدى استجابته للحاجـــــات البيداغوجية و المعرفيـــة والمجتمعية كالحاجة إلى إصلاح المنظومة التربوية و امتلاك الكفاءات الضرورية لمسايرة التقدم التكنولوجي و العلمي." (أويدير،2008ص18-19) كما أن المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم تؤكد هذه الأهمية،حيث ترى أن" الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء.و الانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم." (هاشم 271:2000) تكمن هذه الأهمية للتكوين المستمر كونه يحقق عدة أهداف نذكر منها:

– تمكين نظم التربية والمدرسين من الاستجابة إلى الحاجات التي يولدها التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي،

– تحقيق التوافق بين مؤهلات المدرسين وبين الحاجات المتغيرة الناجمة عن تطور علوم التربية وعن العزم على تحسين مستوى عطاء هيئة التعليم. (الكتاب السنوي،2000،ص275)

هذه الأهمية التي يحظى بها التكوين المستمر ، لها عدة مبررات:

– ليس هدف التكوين أثناء الخدمة مجرد تجديد للمعارف بل الهدف منه كذلك هو تحقيق التحرك المهني(الانتقال المهني)اللازم وذلك عن طريق إعداد المعلمين في التربية إعدادا يمكنهم من الاضطلاع بوظائف أخرى ومسؤوليات جديدة .

– تكوين المدرسين المستمر يعني تيسير مهمتهم لأن التغيير في ميدان التربية والتجديد يتكرر باستمرار ، ولن يستطيع النظام التربوي أن يستجيب لحاجات المجتمع الراهنة ولحاجاته في العقود المقبلة إلا إذا تم تجديد

المدرسين دوما بنية ومحتوى،"أي إعداد تربوي أصلا كان جيدا لا يقوى على تهيئة المدرس لقضاء حوالي 40 سنة عن عمره في الصف".

- أمام تجدد المعارف العامة والتربوية واغتنائها يوما بعد يوم وأمام حاجة النشاط التربوي إلى المزيد من الخلق والإبداع،غدا من المستحيل أن نقدم للمدرسين من خلال إعدادهم الأولي زادا من المعارف و الكفايات يغنيهم طوال حياتهم المهنية، وهذا ما يفسر الصعوبة التي يجدها المدرسون، في التكيف مع نوع الطاقات والاستعدادات التي تضمها صفوفهم .(الكتاب السنوي، 2000،ص275) علما أن هذا النوع من التكوين تطور بتطور علوم التربية وحاجات المتعلمين، فهو يرتكز عموما حول التدريب المعلمين لنقل المهارات و الخبرات الفنية من فرد لآخر و من جيل لآخر حيث تطور بتطور الحياة الإنسانية و تعددها:- من التدريب البدائي: هو نوع من التدريب قائم على المحاكاة المباشرة و التقليد مثل نقل الحرفة من الأب إلى الابن و من الأم إلى البنت .- إلى التدريب على شكل التلمذة المهنية : و هذا النوع ظهر بظهور الحرف و المهن و هو تدريب على حرفة معينة من طرف المعلم .- فالتدريب المهني : هو نوع من التدريب ظهر بظهور الثورة الصناعية و بالتالي ظهور المصانع و تقسيم العمل إلى كثير من الوظائف التخصصية الدقيقة .نسجل أن هذه المرحلة أعطت أهمية اكبر لعملية التدريب.- والتدريب بمناه الحالي : و ظهر بعد الحرب العالمية الثانية حيث صاحب التعقد في نظم الإنتاج و نمط الحياة ظهور ألوان متعددة و صيغ مختلفة من التدريب العام و التخصص في كافة المهن والوظائف ، ونسجل في هذه المرحلة التاريخية الهامة من تاريخ البشرية دخول التدريب فيما يعرف بالتدريب المستمر ، حيث اهتمت به الحكومات وظهرت تشريعات خاصة به لإجبار الأفراد على التدريب. (زاهر،1990،ص453 -454).

فما هو واقع التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر؟ وكيف ينظر إليه ؟ و ماهي برامجه ؟ وهل تستجيب لحاجات المعلمين الميدانية ؟ خصوصا وأن عدة دراسات بينت عيوب التكوين في الجزائر، كدراسة

(بلقيدوم،2001،ص 295) استنتجها من خلال دراسته و تحليله للأهداف العامة و الإجرائية للتكوين في الجزائر ، هذه العيوب ذكرها المؤلف كما يلي :

- التركيز شبه الكلي على الجانب الأكاديمي،

- غلبة الجانب النظري على الدروس التي يتلقاها المعلم الطالب،

- قصور في محتوى البرامج لا تختلف برنامج الثانوي ،

- كثافة هذه البرامج رغم قصورها،

- تقديم الدروس بطريقة تقليدية و يعامل فيها الطالب المعلم التلميذ،

- النمطية التي تسمم البرامج بحيث هي على شكل قوائم للدروس مطلوب من الأستاذ تقديمها دون مجال أخر للاختيار،

- اقتصار عمل و دور الأستاذ على تنفيذ التعليمات الواردة من أعلى،

- قصور و ضعف التكوين العلمي و التطبيقي الذي يقدم من خلال تربصات و خرجات يقوم بها المعلمون الطلاب بمعية المدرسين المطبقين للمدارس من حيث : قصر المدة المخصصة (02شهرين) واقتصارها على أساليب الملاحظة البسيطة و الإلقاء و التقليد و المحاكاة لأدوار ،

- غياب الأساليب العلمية لتحليل التفاعل و التعليم المصغر،

- العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية.

إلى جانب عيوب أخرى ذكرها(هجرسي،2008،ص21) و هي عيوب استنتجها بالمقارنة مع المنظومات التربوية العالمية و هي تمتد منذ 1962 مثل :

- انعدام إستراتيجية واضحة المعالم تسير وفقها عملية التكوين ،

– عدم نجاعة الأساليب التقليدية المتبعة في التكوين أثناء الخدمة بحيث لم ترق إلى التطورات الحديثة في ميدان التكوين ،

– غياب التفكير العلمي المنظم و المنطقي بخصوص مشاكل التربية و التعليم و بالتالي غياب عملية التقويم لما هو موجود .

هو ما سنحاول الوقوف عليه في دراستنا التطبيقية المتعلقة بموضوع التكوين المستمر للمعلمين ،من خلال تحليل البرامج التكوينية و تتبع التطورات التي شهدها. وبالتالي نتعرف على ما جاءت به الإصلاحات في المنظومة التكوينية الجزائرية ، وأهم نقاط القوة والضعف فيها .

الجزء الثاني:الجانب العملي

-الفصل الخامس:الإجراءات العملية للدراسة

-الفصل السادس: عرض النتائج

-الفصل السابع:تحليل النتائج

-الاستنتاج العام للدراسة

- اقتراح الدراسة

-الخاتمة

- المراجع

- الملاحق

تمهيد :

في هذا الجزء من دراستنا سنتناول بالبـــحث و التحليـــل:

- تتبع مسار التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر، من خلال المراحل التاريخية لتطوره منذ الاستقلال في 1962 إلى 2005، لاكتشاف مدى التطور التحول الذي شهده و بالتالي الاهتمام الذي يحظى به.

- تحليل برامـــج التكويـــن المستمر المعتمدة و الموجهة لتكوين معلمي الطور الابتدائي في الجزائر و هي:

أ - برامج التكوين المستمر المعتمدة ابتداء من الموسم الدراسي (2005-2006) ،أي تبعا لتطبيق الإصلاحات الأخيرة على المنظومة التربوية بدأ من الموسم الدراسي (2003-2004) تتويجا لأعمال و طبقا لتوصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي تم تأسيسها سنة 2000 و المعروفة اختصارا بـــ (لجنة بن زاغو) رئيس هذه اللجنة . والبرامج الأخرى المرافقة أو الداعمة لهذا التكوين (برنامج التكوين الموجه لأسلاك المعلمين الآيلين للزوال ، برنامج الأمم المتحدة لدعم الإصلاحات التربوي في الجزائر و برنامج الاتحاد الأوربي لمرافقة ودعم الإصلاحات في الجزائر.)

ب - برامج التكوين المستمر المعتمدة ابتداء من الموسم الدراسي (1998-1999) والذي يعد أول برنامج للتكوين المستمر في الجزائر، و هذا البرنامج كما هو معلوم جاء نتيجة لتوصيات المجلس الأعلى للتربية (1996) باستعمال تقنية تحليل المحتوى ، بهدف معرفة مضمون هذه البرامج، مع تركيز الدراسة على البرنامج التكويني الحالي، باعتباره السائد حاليا ومعمول به. وأما البرنامج الذي سبقه فهو على سبيل التعرف على التطور الذي عرفته هذه البرامج في المنظومة التكوينية الجزائرية.

الوثائق المدروسة:

تتمحور دراستنا حول البرامج المعتمدة في التكوين أثناء الخدمة الموجه للمعلمين الذين هم في طور الممارسة في

المدارس الجزائرية، و هذا النوع من التكوين يعرف بالتكوين المستمر (Formation continue) حيث يتم عن طريق المراسلة بإرسال البرامج على شكل مطبوعات أو كتيبات أو على شكل أقراص مرنة (Cd) موجهة للمعلمين أو على شكل تكوين إقامي بمعاهد التكوين تتوزع على مدار العام الدراسي خصوصا خلال العطل المدرسية و قد تناولنا هذه الأنواع من التكوين بشيء من التفصيل في الفصل الثالث من هذه الدراسة.إن الهدف من تناول هذا النوع من التكوين بالتحليل هو الوقوف على ما يميزه عن غيره من أنواع التكوين السابقة خصوصا التكوين المستمر الذي بدأ تطبيقه في(1998-1999) الذي كان معتمدا قبل تطبيق الإصلاحات الأخيرة (2005-2006) التي شرعت فيها الجزائر حيث شمل هذا الإصلاح -حسب القائمين عليه—كل جوانب المنظومة التربوية في الجزائر،"يتمثل إصلاح المنظومة التربوية في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى ألا و هي:

- تحسين نوعية التأطير،
- و التحوير البيداغوجي،
- و إعادة تنظيم المنظومة التربوية." (المربي،2004،ص9)

فيما يتعلق بموضوع دراستنا فان ما يهمنا في المحاور الكبرى للإصلاح التي أوردناها كنقاط،هو المحور الأول" تحسين نوعية التأطير"، حيث عد محورا كبيرا من بين ثلاثة (03) محاور كبرى للإصلاح .

إذن تكوين المعلمين والعناية بهذا التكوين يدخل في صلب الإصلاحات بل هو محورا أساسيا. وعليه فان تحليلنا لبرامج التكوين الجديدة نهدف من خلاله الوقوف على نقاط الجدة فيها و نوعيتها من خلال ما تضمنه من مؤشرات تدل على نوعية التكوين المقدم للمعلمين ثم نقارنها بالبرامج السابقة التي كانت معتمدة في التكوين،و التي بينت الدراسات التي تناولنها بالتحليل— دراسات سابقة لهذا الموضوع— نقاط ضعفها وسلبيتها. و بالتالي

فمن خلال هذا التحليل ثم المقارنة نحاول الوقوف حقيقة على درجة الإصلاحات التي مست هذه البرامج و نوعية هذا الإصلاح، و مدى علاقته بمعايير الجودة التي يتمحور عليها القائمون على إصلاح أعمالهم.

و بما أننا سنعتمد على تقنية تحليل محتوى – محتوى برامج التكوين– فان عينة برامج التكوين التي سنقوم بتحليلها تتضمن نوعين من الوثائق :

أ)– البرامج المعتمدة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة(2005–2006) و(1998–1999)

–إلى جانب برنامج تكوين المعلمين لترقيتهم الى سلك أعلى، و برنامجي Meda 1)،(Pare 1-2 الموجهين لتكوين المكونين و المؤطرين .

ب)– وثائق نعتبرها سندا و دعما لهذه البرامج و هي في نظرنا تحمل الفلسفة التي بنيت عليها هذه البرامج (كتاب إصلاح التربية في الجزائر لوزير التربية الذي اشرف على هذا الإصلاح. و كتاب" دليل المكون 2007" لروجرز والعامري.(روجرز) هو المشرف على مكتب هندسة التربية والتكوين البلجيكي (Bief) الذي يساهم في الإصلاحات التربوية في الجزائر– القانون التوجيهي للتربية الذي صدر عام 2008 و الذي تم بموجبه تعديل أمرية أفريل1976) و الجدول التالي يفصل هذه الوثائق:

جدول (3) يمثل عينة الوثائق المدروسة

عنوان الوثيقة	المؤلف	سنة التأليف	مخلص عن الوثيقة
المبادئ العامة للسياسية التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي	المجلس الأعلى للتربية	1998	تتضمن نظرة و حوصلة المجلس الأعلى للتربية آنذاك للمنظومة التربوية ككل، كما تحمل تصورات و أراء المجلس حول المعلم و تكوينه.
الإطار المرجعي العام للنظام التربوي بعد الإصلاح الأخير	مجلة المربي – المركز الوطني للوثائق البيداغوجية	ع 2004/01	تتضمن التصورات التي بني على أساسها الإصلاح التربوي الجديد و مضامينه و أهدافه
كتاب إصلاح التربية في الجزائر	أبو بكر بن بوزيد وزير التربية السابق	2010	مؤلف الكتاب هو السيد أبو بكر بن بوزيد وهو وزير التربية السابق،الذي قضى على رأس الوزارة أكثر من 15 سنة.اشرف من خلالها على الإصلاحات الجديدة،وبالتالي ما يتضمنه الكتاب قد يساعدنا على فهم فلسفة الإصلاح و خصوصا ما تعلق بالتكوين.
دليل المكون	كزافيي روجرز والعامري الطاهر	2007	المؤلفان: الأول مدير مكتب (BIEF) المشرف على الإصلاحات في الجزائر،والثاني إطار بنفس المكتب. هذا الكتاب هو عبارة عن دليل يحمل منظور حول تكوين المعلمين في الجزائر.
برنامج مرافقة ودعم الإصلاحات التربوية في الجزائرMEDA	الاتحاد الأوروبي	2008	برنامج موجه لتكوين المكونين في الجزائر بدعم من الاتحاد الأوروبي لدعم الإصلاحات التربوية في الجزائر(C D)
برنامج دعم الإصلاحات التربوية في الجزائر PARE	اليونسكو	2003	برنامج موجه لتكوين المكونين في الجزائر بدعم من اليونسكو لدعم الإصلاحات التربوية في الجزائر (C D)

		2006	
مناهج التكوين المستمر لتكوين المعلمين أثناء الخدمة	الديوان الوطني للتكوين عن بعد- وزارة التربية الوطنية	2008و2010	مجموعة من البرامج مطبوعة في كتب و على شكل CD موجه لتكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق المراسلة.
القانون التوجيهي للتربية الوطنية.رقم 08 – 04	رئاسة الجمهورية- الجزائر	23 جانفي 2008	القانون الذي ألغى أمرية 16-04-1976

- أساليب التحليل :

اعتمدنا في هذا الجانب من دراستنا على المنهج الوصفي، حيث يعد احد مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية وهذا المنهج معروف كونه دراسة وصفية تقوم على جمع البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها و تفسيرها و تقديمها في شكل أرقام.فهو نوع من البحوث يجمـــــــــع و يضم العديد من المنهجيات والإجراءات الخاصة مثل: الملاحظات و الدراسات الاستقصائية و التقارير الذاتية و الاختيارات. عموما الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا سواء باستخدام الأسلوب الكيفي أو الكمي. و لا يقتصر هدا الأسلوب على جمع المعلومات و البيانات عن ظاهرة معينة بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات و تنظيمها بهدف فهم واقع الظاهرة كما هو و من ثم الوصول إلى استنتاجات و تعميمات لتطوير موضوع هذه الظاهرة. يتميز هذا المنهج بخصائص عديدة نذكر منها :

- هو منهج تحليلي أكثر و غالبا ما يركز على عامل أو متغير معين .

- يعتمد على فرضيات – غالبا ما تنشأ من بحوث نوعية سابقة – و يغلب عليها براديجم الوضعية .

- يهدف إلى جمع البيانات دون التلاعب بسياق البحث،حيث انه في هذا النوع من البحوث عامل التحكم أو التلاعب في سياق البحث هو منخفض و غير تدخلي، و يتناول الأحداث كما هي في صورتها الطبيعية .

- دقة في جمع البيانات مع استخدام البيانات الكمية (الرقمية) بكثرة.

يحدد(ألن) أنماط المنهج الوصفي فيما يلي :

- الدراسات المسحية:وتشمل المسح المدرسي و المسح الاجتماعي و دراسة الرأي العام و تحليل العمل و تحليل المضمون .

- دراسة العلاقات المتبادلة : و تشمل دراسة الحالة والدراسات الارتباطية .

– الدراسات التتبعية : و تشمل دراسات النمو بأسلوبها الطولي و المستغرق و دراسة الاتجاهات التتبعية .

و كما سبق و أن ذكرنا، فإننا نعتمد في هذه الدراسة نمط الدراساتالمسحية و بالتحديد على تقنية تحليل المحتوى.

تحليل المضمون(المحتوى) :

تحليل المحتوى هو تقنية تستخدم في تحليل محتوى المناهج و البرامج و تحليل النصوص" تقنية عامة مستعملة من اجل وصف ظواهر الاتصال المعقدة بكيفية تسمح بتقويمها، يعد بناء أدوات التقويم– عند الاقتضاء–مبنية على التحليل."(Delandsheer،1967 ،p.7) ، كما يؤكد (Games) إن تحليل المحتوى هو الأسلوب الذي يستخدم في تصنيف و تبويب المادة ، و يعتمد أساسا على تقدير الباحث أو مجموعة الباحثين ،و يتم بمقتضاها تقسيم المحتوى إلى فئات بالاستناد إلى قواعد واضحة بافتراض إن تقدير القائم للتحليل يتم على أساس انه باحث علمي ، و يحدد نتائج المحتوى تكرارات ظهور أو ورود و أحداث التحليل في السياق.
(خزار،2006،ص187)

إن استعمالنا هذه التقنية يرجع إلى كونها أسلوب أساسي لاتخاذ العديد من القرارات التي تستهدف عمليات المنهج أو تطويره و هو ما يؤكده (Berleson) أسلوب يستخدم في البحوث و الدراسات لوصف المحتوى الظاهر وصفا موضوعيا منظما و كميا."(خزار،2006،ص190)

– تحليل المحتوى ينقسم إلى نوعين: تحليل المحتوى الكمي وتحليل المحتوى الكيفي.(خزار،2006،ص188):

أ) الكيفي: هو التحليل الذي يحصر عدد مرات تكرارات الحدوث للظاهرة في المضمون.

ب) تحليل محتوى الكيفي: هو تحليل يهتم بوجود أو عدم وجود الظاهرة دون أهمية لعدد مرات تكرارها.

مع تأكيد (خزار) أن أفضل تحليل للمحتوى هو الذي يضم النوعين و بناءا على هذا القول فإننا سنعتمد كلا النوعين (الكمي و الكيفي) للتحليل في خذه الدراسة .

– لتقنية تحليل المحتوى عدة خصائص تجعل منجل منها وسيلة علمية يمكن الاعتماد عليها ، هذه الخصائص نذكرها فيما يلي حسب ما أورده (خزار،2006،ص190):

– يعد تحليل محتوى الكتب الدراسية المقررة بمراحل التعليم العام و الدراسات الجامعية الأكثر شيوعا.

– لا يقتصر على مجرد تكرار عدد مرات الحدوث للظاهرة أو الخواص في المضمون بقدر ما هو أداة للقياس و التقويم الدقيق .

– لا يقتصر على الأسلوب الكمي فقط بل يتعداه إلى الأسلوب الكيفي .

– لكي يكون التحليل دقيقا ينبغي اتخاذ إجراءات تحقق له قدرا معقولا من المقصودية والصدق و الثبات للتحليل حتى يمكن إصدار الأحكام و التعليمات بشكل مناسب .

– لكي يكون التحليل شاملا ينبغي إتباع إجراءات نظامية معينة بحيث تضمن أن يتناول التحليل كل المحتوى دون إهمال أي جزء منه .

– لا يقتصر التحليل و مستواه و الوحدات الفرعية التي تتخذ كأساس للتحليل في ضوء الاحتياجات البحثية التي يستهدفها البحث ، تجيب النتائج عن أسئلة البحث بشكل واف.

و لعل اكبر خاصية لهذه التقنية كونها تستند إلى مسلمة مفادها " أن اتجاهات الجماعات و الأفراد تظهر بوضوح في كتاباتها و صحافتها و آدابها و فنونها و أقوالها و ملابسها و عماراتها.فإذا ما تم تحليل هذه الأدوات فان ذلك يكشف عن اتجاهات الجماعات".حسب Wikipédia)،2014 ،(

أ)- الصعوبات : كغيرها من الوسائل التقنية المستعملة في العلوم الاجتماعية فان استعمال تقنية تحليل المحتوى تعترضها بعض الصعوبات نذكر منها خصوصا اختيار اللغة ، حيث لا يستطيع الباحث أحيانا عمل صورة كاملة عن الموقف أو المشكلة التي يدرسها ، و التي من أوجهها :

- قد تكون بعض الوثائق التي يحللها الباحث ليست واقعية بل تمثل صورة مثالية، فالقوانين يمكن أن تنص عن حرية الفرد و كرامته و لكنها لا تطبق في كثير من الممارسات.

- عدم القدرة على الاطلاع على وثائق هامة تتسم بطابع السرية .

- وثائق مزورة أو عرفية ، و تحليل محتواها سيقود إلى نتائج خاطئة .

غير أن هذه الصعوبات يمكن أن تقل كثيرا إذا نجح الباحث في اختيار عينة ممثلة من الوثائق و إذا استخدم المنهج العلمي نقد هذه الوثائق و إذا استخدم المنهج العلمي في نقد هذه الوثائق قبل دراستها ليتأكد من صحتها قبل أن يبدأ بتحليلها .

ب)- المزايا : إن وجود صعوبات لا يقلل من وجود مزايا تجعل من تقنية تحليل المحتوى ذات فائدة و أهمية في مجال البحوث ذا الطابع النقدي و التربوي و من هذه المزايا نذكر :

- إن جمع المعلومات و دراستها دون الاتصال المباشر بمصادر بشرية يمكن أن يقلل من إمكانية وقوعه في أخطاء مقصودة أو غير مقصودة نتيجة النسيان. فالباحث يحصل على المعلومات من خلال الوثيقة مباشرة .

- يمكن للباحث الحصول على معلومات دون حلاج في ملاحقة م المصادر البشرية مما يعطيه رضا نفسيا عن عمله، فالوثائق متاحة دائما لدراستها و التأكد منها.

- إن دراسة تحليل المضمون يمكن أن تتم في أي وقت دون التزامات معينة تتعلق بالوقت أو أساليب إجراء المقابلات، فالوثائق موجودة معه دائما يستطيع أن يفحصها متى يريد.

عموما إن اعتمادنا على هذه التقنية، يساعدنا على وصف برنامج التكوين المستمر المعتمد و الموجه لتكوين المعلمين في الجزائر.و تفسيره و بالتالي الكشف عن الأوضاع القائمة للاستعانة بما يحقق أهداف البحث.حيث يزودنا بمعلومات حقيقية عن نظام التكوين بنوعيه و كذلك إن كانت هناك اختلافات واضحة بين البرنامج الحالي و ما سبقه .

- فئات التحليل:

يؤكد (مزيان،2002،ص126) إن " مـــن أهم محكات القياس في تحليل المحتوى هي فئات التحليل و هي الوصف الموضوعي لمضمون مادة الاتصال ، أو هي العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم ...) والتي تضم كل صفة من صفات المحتوى فيها و تصنف على أساسها" .إذن فئات التحليل هي وصف موضوعي لمضمون مادة الاتصال ، حيث قام الباحث و بهدف الوصول إلى صياغة شبكة (مخطط) للتحليل إلى طرح السؤال بماذا نجسد موضوعيا محتوى الوثائق المدروسة لإظهار ما نريد قياسه، أي ما هي المعاني التي تنقلها هذه الوثائق و نريد معرفتها و قياسها. حيث تم تجزيئي أو تفصيل مضمون الاتصال ليسهل التفاعل معها إلى (غايات – مرمي – أهداف عامة – مجالات معرفية – مواضيع و محاور – قيم و سلوكات) إن هذه الخطوات من شأنها أن تؤدي إلى موضوعية علمية في تحليلها و إلى ارتفاع نسبة الثبات التي يتطلبها البحث العلمي " إن إرساء قواعد و أسس واضحة للتحليل يؤدي إلى تحديد دقيق للعبارات و تصنيفها ، كما يؤدي إلى ارتفاع نسبة الثبات التي يتطلبها الأسلوب العلمي".(خزار،2006،ص191) وبعد الدراسة الاستطلاعية لعينة الوثائق المدروسة، استطاع الباحث أن يصل إلى وضع الأهداف المتوخات من تحليل هذه الوثائق ، وهذا طبعا من خلال طرح السؤال ما الذي ابحث عنه من خلال دراسة هذه الوثائق؟ و للوصول إلى الأهداف الموضوعة قام الباحث بتصميم شبكة بحث خاصة- شبكة تحليل برامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر- لتوظيفها إثناء عملية تحليل الوثائق المختارة للتحليل، باعتبار هذه الشبكة هي أداة للتحليل في تقنية تحليل المحتوى، حيث يمكن بواسطتها جمع البيانات المطلوبة و رصد معدلات تكرار الظواهر في الوثائق و المواد التي يحلل محتواها حسب (طعيمة،1987،ص112).

فاستخدامنا تقنية تحليل المحتوى لبرامج التكوين المستمر للمعلمين و السندات المدعمة لها و التي يمكن اعتبارها

فلسفة مؤسسة لها – خصوصا و أن البرامج التكوينية تعكس أهداف التكوين- نريد أن نتعرف من خلالها على ماهية الإصلاحات التي قامت بها الوصاية اتجاه منظومة تكوين المعلمين و ذلك من خلال معرفة:

- طبيعة هذا الإصلاح أهو قطيعة مع ما سبقه من عيوب و سلبيات البرامج الماضية و التي استنتجنها سواء من الدراسات السابقة أو من خلال موضوعات الإصلاحات التي قدمتها الوصاية.أم هو عبارة عن تعديلات شكلية لم تمس جوهر التكوين في حد ذاته.

- الكيفية التي تم بها هذا الإصلاح أو بناء أو إعادة بناء لإصلاح على مستوى:

أ)- الواقع الممارس ميدانيا من طرف المعلم في القسم و المدرسة و المجتمع.

ب)- التفكير في نظرة المعلم للقسم و التلميذ و البرنامج و لدوره و كذلك نظرة التلاميذ لدور المعلم و نظرة المجتمع لكليهما (المعلم- التلميذ و المدرسة ككل).

ج)- تعامل المعلم ميدانيا و واقعيا في القسم و المدرسة و المجتمع.

- البحث عن أهم المعايير المعمول بها في هذا البرنامج التكويني و علاقاتها بمعايير الجودة،ما يحيلنا إلى محاولة إيجاد رابط بين هذه البرامج التكوينية وأهم معايير الجودة المعمول بها في ميدان التكوين و التي يمكن تطبيقها أو الاستفادة منها في الرفع من مستوى المعلمين أثناء الخدمة هل هذه البرامج التكوينية تكسب المعلم تكوينا جيدا يتسم بالجودة التي تنعكس على أدائه ميدانيا؟

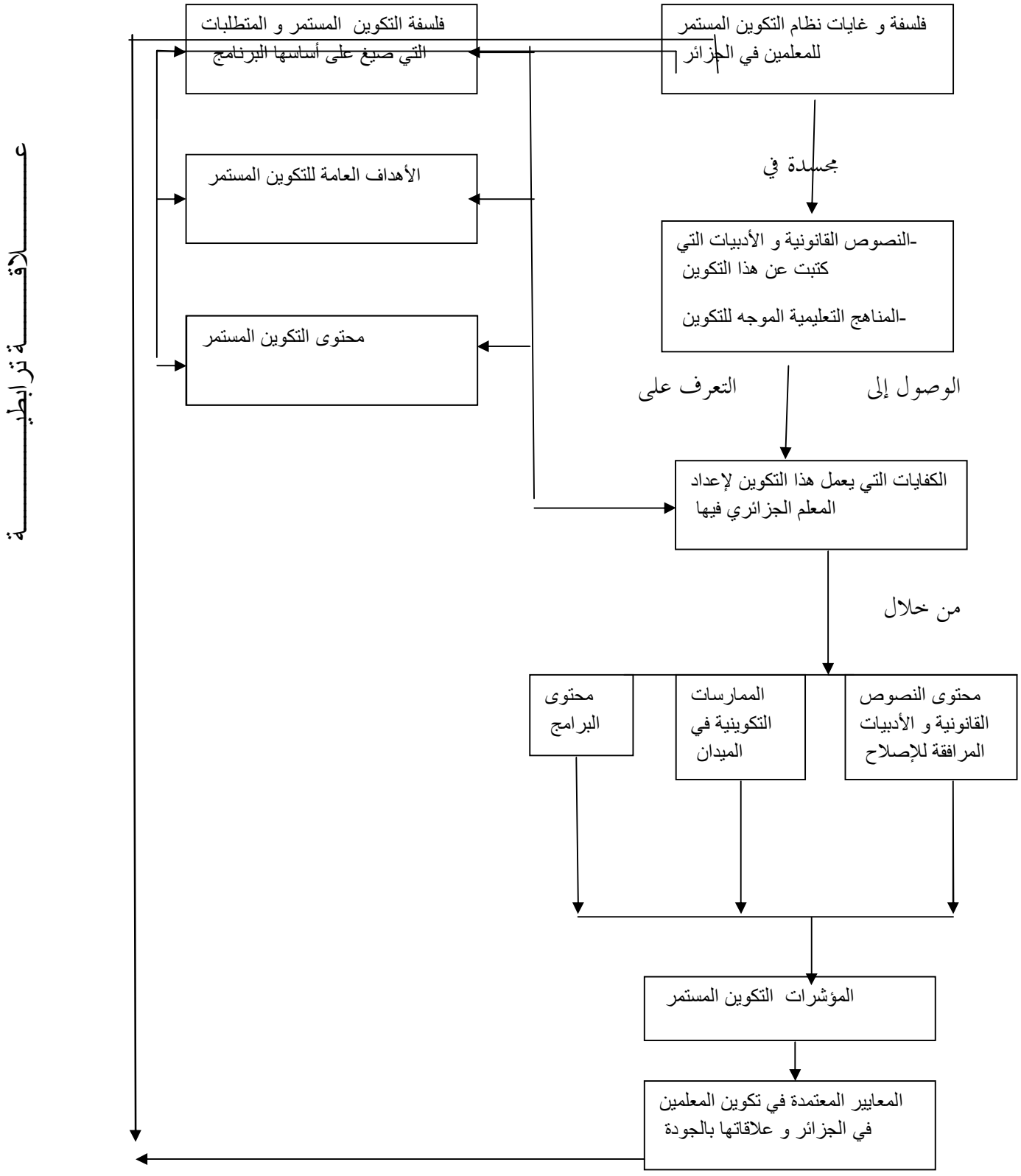
- التعرف على الأسس التي بني عليها هذا الإصلاح، كيف هي، و هل هي مبنية على أسس منظمة واضحة ؟ و ما علاقتها بالجودة في التكوين ؟ و ما انعكاساتها على الجودة التعليمية (الأداء) للمعلم ميدانيا؟

- ماهي الفروق و ما هي المتشابهات بين هذا البرنامج و ما سبقه ؟

- ما هو نموذج التكوين المعتمد في الجزائر و ما هي أبعاده؟

- هل هذا التكوين يراعي البيئة التي يعمل فيها المتكون مستقبلا ؟ و هل توجد موائمة بين محتوى التكوين المقدم و الواقع الميداني العملي (أي واقعية التكوين) ؟.

والشكل التالي يوضح لنا ما ذكرناه آنفا :



شكل(4) حول مخطط التحليل

و بناء عليه فقد وضعنا ثلاثة (3) فئات اعتمدناها للتحليل:

- **فئة التحليل الأولى:**تتعلق بالفلسفة التكوينية- الأيديولوجية- المؤسسة للتكوين المستمر بالجزائر، والتي تشكل المنطلقات بما فيها المرامي والغايات.

- **فئة التحليل الثانية:**تتعلق بالأهداف التي حددها واضعوا التكوين المستمر والتي يصبوا لإنجازها من خلال تحديد سياسات التكوين والكفاءات المستهدفة من عملية التكوين.

- **فئة التحليل الثالثة:** تتعلق ببرنامج التكوين المستمر من حيث المحتوى والمضامين ونوعية الأنشطة. أي إجراءات التكوين المستمر ميدانيا.

- وحدات التحليل:

من خلال الاستمارة و طبقا لتقنية تحليل المحتوى قام الباحث بناء وحدات التحليل أو التصنيف الوصفي (Catégorie d'analyse) والتي يعتبرها (مزيان،2002،ص126) " أهم محكات في تحليل المحتوى من فئات التحليل و وحدات التحليل." مع تأكيده على أنها أساس التقدير الكمي في التحليل،" أساس التقدير الكمي في التحليل." (طعيمة،1987،ص102) كما أن هذه التقنية تعتمد بشكل أساسي على التصنيفات الفرعية التي يتبعها الباحث ليتم المضمون في ضوئها ،حيث ينبغي على الباحث أن يجد و منذ البداية اصغر وحدة سوف يتم اتخاذها كأساس للتحليل من الوحدات التالية : الكلمة ، الفكرة ،الفقرة ، أو المقال ، الشخصية ، مقياس ، الوقت و المسافة.(خزار2006:191) و عليه سنعتمد في تحليلنا هذا على:

- الفكرة (Thème)- الفقرة أو المقال (Items) - مقياس الوقت و المسافة (Space time mesure)

- أداة التحليل:

سنعتمد في تحليلنا على شبكة التحليل(Grille d'analyse)- *شبكة تحليل برامج التكوين المستمر للمدرسين في الجزائر*- والتي هي عبارة عن استمارة لجمع البيانات تعكس مجموعة من المؤشرات وضعناها على أساس عملية الجرد التي قمنا بها من خلال التعامل مع الوثائق. وهذا اعتمادا على أسس يتم من خلالها بناء البرامج التكوينية. فحسب (نادو، 1988،) " البرنامج التكويني مجموعة منظمة من الأغراض والأهداف الخاصة و محتوى مقدم بطريقة متسلسلة و وسائل ديداكتيكية و أنشطة للتعلم و خطة للتقويم ،قصد قياس بلوغ هذه الأهداف."(من كتيب حول إعداد وتقويم برنامج للتكوين ص 7) مع تأكيده أن"دقة طريقة إعدادها تعكس جودة البرنامج." (ص8) وأما (لويس داينو) فيرى أن القواعد الأساسية لبناء برنامج تكويني تتمحور حول ثلاثة(3) مستويات " البحث عن الغايات و الأهداف،البحث عن الطرق و الوسائل ثم تحديد إجراءات التقويم."(رجواني،2008،ص172) كما أن (تيليوين،2003،ص85) يؤكد أن هناك " مؤشرات مشتركة لجميع البرامج التعليمية و التكوينية... مستندا على نظرية – رالف تيلر 1950- الذي وضع هذه المؤشرات على شكل أربعة 4 أسئلة:

- ما هي الأهداف المراد الوصول إليها؟
- ماهي الخبرات و الأنشطة التي في إمكانها تحقيق هذه الأهداف ؟
- كيف يمكن تنظيم هذا المعاش التربوي ؟
- كيف يمكن تحديد ما إذا كانت الأهداف المرغوبة قد تحققت ؟"

وبناء على هذا يؤكد (تيليوين،2003،ص86) وجود" اختلاف في منطق بناء وتقويم المناهج ،يحدده البعض في الأهداف وصياغتها ، و يفضل آخرون تحليل الحاجات التكوينية."

بناء على ما سبق ذكره أخذنا كل هذه الآراء في تحليلنا لبرامج التكوين المستمر في الجزائر. و مع ما هو معمول

به في بناء البرامـــج التكوينية كما سبق و أن أشرنا إليها (نادو1988- رالف تيلر1950- لويس داينو) حيث حددنا ثلاثة (03) فئات (أبعاد)، اعتمدها في صياغة شبكة التحليل هذه الفئات يمكن اعتبارها مؤشرات كذلك نعتمد عليها في التحليل للوصول إلى هدفنا. تتضمن شبكة التحليل (Grille d'analyse) – شبكة *تحليل برامج التكوين المستمر في الجزائر* مجموعة من الأسئلة خاصة بكل فئة، كما يلي:

جدول (4) يتضمن شبكة تحليل برامج التكوين المستمر في الجزائر

تسمية الأبعاد	الفقرات التي تقيس البعد
البعد الأول:	– ماهي المبادئ –المصوغات الفلسفية–التي ينطلق منها البرنامج التكويني؟
	– ماهي غايات التكوين المستمر في الجزائر؟
فلسفة التكوين المستمر في الجزائر و منطلقاته	– ماهي مرامي التكوين المستمر الموجه للمعلمين في الجزائر؟
	– ماهو نموذج المعلم الذي ينشده هذا البرنامج التكويني؟
	– ماهو نموذج التكوين و ما هي أبعاده؟
	– ماهي الشروط التي يضعها هذا التكوين والتي تظهر فيه هذه الكفاءات؟
البعد الثاني:	– ماهي الأهداف العامة للتكوين المستمر الموجه للمعلمين في الجزائر؟
أهداف التكوين المستمر	– هل هذه الأهداف العامة ملائمة لحاجات المتكونين؟
	– ما هو المنطق التكويني الذي ترتكز عليه هذه الأهداف؟
	– ماهي الطرائق الموضوعة لتحقيق أهداف البرنامج؟
	– هل يوجد تجانس ما بين المضمون و الغايات والمرامي و الأهداف؟
	– ما هي الكفاءات التي تعمل هذه البرامج على تدعيمها لدى المعلم المتكون؟
	– ما علاقة الكفاءات المتضمنة في هذه البرامج بما هو موجود أو معتمد عالميا؟
	– ما علاقة نموذج المتعلم المتخرج بما هو موجود في البرامج السابقة وبما هو معتمد عالميا؟

البعد الثالث:	– ماهي محاور هذا التكوين؟
	– ماهو الحجم المخصص لكل محور تكويني؟
محتوى التكوين المستمر و مضامينه	– ماهي الأسس البيداغوجية التي بني عليها هذا البرنامج التكويني؟
	– كيف يتم تصنيف الكفاءات المتضمنة في البرنامج ، وكيف هي مقدمة؟
	– هل برامج التكوين توفر فرص لتدريب المتكونين؟
	– كيف هو الحيز الزمني المخصص لكل مادة من المواد حسب جوانب الإعداد(الإعداد المعرفي، المهني، التخصصي)
	– ماهي المواضيع التي يتضمنها هذا التكوين حسب كل محور؟
	– ماهي المجالات التي يهتم بها التكوين المستمر؟
	– هل يوجد ارتباط مابين الجانب المعرفي المعطى للمعلم المتكون والجانب المسلكي – الأدائي له؟

– الخصائص السيكومترية لأداة التحليل :

من الشروط السيكومترية لأداة التحليل حتى يصبح تحليلا علميا و موضوعيا هي الصدق و الثبات :

أ)– صدق أداة التحليل:

الصدق هو أن تقيس شبكة التحليل ما وضعت لقياسه فعلا .أن الصدق في هذه الحالة (صدق التحليل) يتضمن بالضرورة عدم اعتماد الباحث على نفسه في قيامه بإعداد الأداة و التعريفات الإجرائية و تحديد الأوزان النسبية و إلا شاب التحليل بعض التحيز. واعتبارا لهذا و لتحقيق الصدق لأداة تحليلنا قمنا بما يلي :

–) صدق المحتوى: هو مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسة، وكذلك التوازن بين هذه الفروع أو الميادين بحيث يكون من (المنطقي) أن يكون محتوى الاستبيان صادقاً طالما أنه يشمل جميع عناصر الموضوع المطلوب قياسه ويمثلها . ولذلك فإن الحصول على صدق شبكة التحليل من خلال هذا

الأسلوب يتوقف على تحديد المجال المراد قياسه تحديدا جيدا ثم بناء مجموعة من العبارات تغطي هذا المجال. و يتم الوصول إلى هذه الأهداف و التي وضعناها كعناصر مفتاحيه في تحليلنا بـــ :

أ- الكشف عن :

- ماهية برامج التكوين المستمر الموجهة لتكوين المعلمين في الجزائر .

- أهداف التكوين أثناء الخدمة .

- الخلفية التي ينطلق منها هذا التكوين و يعتمدها – معايير التكوين- ، و علاقتها بالجودة في مجال التكوين .

- الملامح التي يحددها هذا البرنامج التكويني والتي ينظر بها للمعلم بعد التكوين ، هل تخرج أو تصنع المعلم الجيد؟

- بنية هذه البرامج التكوينية أو الفلسفة التكوينية المعتمدة ، وكيف تنظر للجودة في مجال التكوين ؟

- جديد هذا التكوين و نقاط تشابهه أو اختلافه مع ما سبقه من برامج تكوينية.

- الاستراتجيات التكوينية ،هل يوجد تناغم بين الخطاب الرسمي الداعي للاهتمام بتكوين المعلم و تطويره و تجويده ؟ و بين الواقع التكويني السائد ؟

هذا الكشف عن مجمل هذه العناصر من خلال عملية التحليل يسمح لنا بـــــ:

ب- التعرف على :

- محتوى التكوين المستمر الموجه للمعلم .
- المجالات المعرفية التي يعمل هذا البرنامج على تكوين المعلم فيها.
- التطورات التي شاهدتها المنظومة التكوينية الخاصة بالمعلم بعد الإصلاحات .
- مكانة و موقع برامج التكوين الجزائرية في نطاق برامج التكوين العالمية و المعتمدة من طرف المنظمات المختصة.

- التعرف على الخلفية التي يعتمدها هذا البرنامج التكويني في تكوين المعلم .
- واقع نظام التكوين المستمر للمعلم في الجزائر.
- مدى توافر معايير الجودة في التكوين من خلال هذا البرنامج.

هذا التعرف على هذه العناصر يسمح لنا بـــــ:

ج- فهم :

- طبيعة المعلومات التي يعمل هذا البرنامج التكويني على إيصالها للمعلم .
- علاقة هذه المعلومات بالواقع الميداني المعاش من طرف المعلم .
- إمكانية المقارنة بين هذا البرنامج و ما سبقه من برامج تكوينية ، لتبيان جديتها و علاقتها مع متطلبات الإصلاح و ما هو سائد تكوينيا.
- الكفاءات التي يعمل هذا البرنامج التكويني على إيجادها أو تدعيمها لدى المعلم.
- بنية البرامج التكوينية والأسس المعتمدة في ذلك .

-) صدق المحكمين: بالاستعانة بمجموعة من الأساتذة المحكمين الذين لهم خبرة في مجال التكوين و التعامل مع برامج التكوين، للحكم على مدى صلاحية الاستمارة التي اعتمدنا عليها و الأبعاد و المعايير المعتمدة. وقد أبدى المحكمين:- أستاذين للتعليم العالي- أستاذ محاضر و أستاذين مساعدين- ، (أنظر قائمة المحكمين في الملاحق) رأيهم حول شبكة التحليل المقترحة (أنظر الشبكة المقترحة في الملاحق) كما يلي:

- فئات التحليل باستثناء الأستاذ محكم الذي اقترح دمج الفئة الأولى مع الفئة الثانية، فان باقي الأساتذة المحكمين اتفقوا على مناسبة فئات التحليل.
- فيما يخص فقرات التحليل فان أراء الأساتذة اختلفت، حيث تضمنت الشبكة سبع وعشرون (27) فقرة موزعة على فئات التحليل الثلاثة:

- الأستاذ واحد تحفظ على 3 فقرات.

- الأستاذ محكم تحفظ على 2 فقرتين.

- الأستاذ أخر تحفظ على 4 فقرات.

- الأستاذ تحفظ على 6 فقرات.

وقد تمحورت تحفظات السادة المحكمين بين وجود فقرات غامضة وأخرى مكررة بشكل أو بأخر. وبناء عليه قام الباحث بتعديل الفقرات التي أشار إليها المحكمون أو حذفها.

ب)- ثبات التحليل:

الثبات هو الحصول على نتائج متشابها و متقاربة إذا ما تم التحليل عدة مرات بإتباع نفس القواعد والإجراءات ، فهو حسبGrawitz،1988، ( ) "... طبيعة وسيلة القياس التي اذا ما استعملت من طرف باحثين في نفس الظروف، تعطي نفس النتائج." أورده (تمار65:2007) وانطلاقا من هذا وبنا على ما قاله (سيد سليم) " والواقع أن الثبات يرتبط أساسا بوضوح فئات التحليل وفهم الباحث لتلك الفئات فهما دقيقا. و بالتالي كلما ازدادت دقة تعريف الفئات و المفاهيم،أو كلما كان الباحث أكثر تفهما للمقياس، ازدادت درجة ثباته للتعرف على ثبات المقياس المستخدم." أورده (تمار،2007،ص66) قام الباحث بما يلي:

- تحديد فئات التحليل تحديدا دقيقا وفق ما هو معمول به في بناء البرامج،كما سبق و أن اشرنا إليها.

- اعتمد الباحث على أسلوب الاتفاق بين المحلل و نفسه للحصول على الثبات، حيث قام الباحث في هذا الإطار بالتحليل أكثر من مرة لنفس المحتوى باستخدام نفس القواعد و الإجراءات في فترات زمنية مختلفة (بعد يومين- بعد أسبوع- بعد أسبوعين) و قد توصل إلى نفس النتائج بالاعتماد على المعادلة التالية :

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{ع.مرات الاتفاق+ ع.مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبما أننا لم نجد أي اختلاف فان النتيجة هي (1) وهذا ما يعكس ثباتا مقبولا .

كما اعتمد الباحث في تحليل النتائج المتوصل إليها على أسلوب الإحصاء الوصفي من خلال الاعتماد على مقاييس النزعة المركزية وخصوصا:

-) التكرارات بحساب عدد مرات تكرر الموضوع (الصفحات ، المحاور)

-) المئينيات أو النسب المئوية للتعرف على حجم المواضيع أو الصفحات حتى نتمكن من المقارنة والحكم على الظاهرة موضوع الدراسة: - جمع البيانات من خلال قراءة وثائق العينة.

- تصنيف البيانات المتجمعة.
- تحليل هذه البيانات.
- تقديم البيانات في شكل نتائج.

وذلك من خلال التصنيف الوصفي والإحصائي من خلال عرض:

- مراحل تطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.
- الفلسفة التي يرتكز عليها التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.
- غايات النظام التكويني الجزائري.
- مرامي التكوين المستمر .

- الأهداف العامة للتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر. المحتوى التكويني.

وهذا بحساب تكرارات هذه العناصر ونسبها المئوية، ليتسنى للباحث ترتيبها، وبالتالي استخلاص النتائج التي لها علاقة بأهداف البحث.

وبناء على كل ما سبق ذكره نحاول من خلال الفصل السادس عرض مفصل،لكل ما توصلنا إليه من خلال عملية التتبع التاريخي لتطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر،منذ الاستقلال في سنة (1962) و حتى يومنا الحاضر.ثم نستعرض نتائج ما توصلنا إليه من خلال عملية تحليل محتوى البرامج التكوينية الموجه لتكوين المعلمين أثناء التكوين المستمر،و التي تمتد على مرحلتين تكوينيتين:

- المرحلة من 2005الى 2015،

- والمرحلة من 1998الى 2004.ثم المقارنة بينهما لاكتشاف أهم التطورات والتحولات التي شهدها التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.

الفصل السادس:عرض النتائج

- تمهيد
- عرض النتائج الخاصة بتطور التكوين المستمر(أثناء الخدمة) في الجزائر
- عرض نتائج تكوين المستمر(2005-2015):
- الفلسفة التي يقوم عليها تكوين(المبادئ – المرامي)
- أهداف التكوين.
- محتوى التكوين.
- ممارسات التكوين.
- مخرجات التكوين.
- التكوينات الموازية والداعمة (الآيلين للزوال– Meda2 - Pare 1& 2).
- عرض نتائج التكوين المستمر(1998-2003) :
- الفلسفة التي يقوم عليها تكوين(المبادئ – المرامي)
- أهداف التكوين.
- ممارسات التكوين.
-إجراءات التكوين.
- مخرجات التكوين.
- محتوى التكوين(الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة– الجهاز المؤقت لتحسين المستوى)
- ملخص

تقديم:

في هذا الفصل سنقوم بعرض النتائج التي توصلنا إليها من خلال:

- البحث التاريخي للتعرف على تطور التكوين المستمر في الجزائر ، عبر فترات زمنية ، نشأته ومساراته وتطوره.

- وعملية تحليل محتوى:

- برنامج التكوين المستمر للمعلمين المعتمد في الجزائر ابتداء من السنة التكوينية(2005-2006) وكل البرامج المرتبطة به:برنامج تكوين المعلمين للترقية إلى سلك أعلى(الآيلين للزوال)-البرامج الداعمة له (Meda & Pare) - القوانين والأدبيات المرتبطة به.

- برنامج التكوين المستمر السابق لهذا التكوين،والذي اعتمد بناء على توصيات المجلس الأعلى للتربية والذي طبق بداية من السنة التكوينية (1998-1999) حيث و كما سبق وأن أشرنا إليه في ثنايا هذه الدراسة،فإن الاهتمام الجدي بالتكوين المستمر في الجزائر،بدأ مع تطبيق توصيات المجلس الأعلى للتربية (1996).

ومن خلال هذا الجانب من دراستنا نحاول:

-التعرف على نوعي هذا التكوين المستمر(1998-1999) و(2004-2005) من خلال أهدافهما وصيغهما ومدتهما وكيفيات تجسيدهما على أرض الواقع،

- ثم المقارنة بينهما- ممارسات التكوين السابق مع ممارسات التكوين المستمر الممارس حاليا- بهدف التعرف على مدى التطور الذي يشهده التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر من خلال محاولة إيجاد العلاقة بين نمطي (نوعي) التكوين.

حيث كلاهما ناتج عن توصيات ختمت عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000) أو المجلس الأعلى للتربية (1996) والمقارنة بينهما لاستنتاج نوع التطور الحاصل أهو استمرار أم قطيعة نحو الأفضل أو

قطيعة نحو الأسوأ. حيث نعرض النتائج طبقا لشبكة تحليل برامج التكوين المستمر في الجزائر،والتي قمنا بوضعها للوصول إلى أهداف الدراسة التي حددناها في ثنايا هذا البحث.

- تطور التكوين المستمر (أثناء الخدمة) في الجزائر:

ينظر القانون الجديد للتربية والتكوين في الجزائر رقم08-04المؤرخ في 23جانفي2008 للتكوين أثناء الخدمة في مواده 77و78و79:

المادة77: "يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم،هو تكوين من مستوى جامعي،ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي،بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية،ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية."

المادة 78 كما يلي:" كل أصناف المستخدمين معنية بنشاطات التكوين المستمر طوالة مسارها المهني. يهدف التكوين المستمر،أساسا،إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين و تحسين مستواهم و تجديد معارفهم.تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وف مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/ أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي."

المادة 79: "تنشأ عطلة التحرك المهني.

يقصد بعطلة التحرك المهني،في مفهوم هذا القانون،عطلة مدفوعة الأجر يمكن منحها لمستخدمي التعليم قصد تعميق معارفهم في مجال تخصصهم أو التحضير لتغيير نشاطهم داخل قطاع التربية،أو داخل قطاع أخر تابع للوظيفة العمومية."

نسجل ومن خلال هذه المواد القانونية، أن التكوين المستمر في الجزائر أصبح:

- موجه لكل مستخدمي قطاع التربية بمن فيهم المعلمين، بهدف:

- *تحسين كفاءاتهم،*

- *و قدراتهم،*

و ترقيتهم مهنيا في أسلاك أعلى.

و لذلك فالتكوين أثناء الخدمة يمس المجالات:

- التكيف مع المنصب بتكوين مركز لفائدة المعلمين الموظفين مباشرة.

- تكميل أو استدراك نقائص التكوين القاعدي.

- التحضير لاختبارات التثبيت.

- تطوير المعارف و طرق التدريس و التقويم.

– الرسكلة لاستعمال المناهج و الطرق الجديدة المقررات الجديدة– التجهيزات التربوية الجديدة.

- التحويل لتدريس تخصص أخر غير الذي في التكوين القاعدي،أوفي لغة أخرى إذا تطلب تطوير الميدان ذلك.

- إتمام أو تكميل التكوين الضروري للمدرسين المعينين على مواد غير التي تكونـــــوا مـــن اجلهـــــا في المرحلـــة القاعدية (التكوين القاعدي).

- استعمال الإعلام الآلي و تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية.

- دراسة الحالات و التدريب على حل المشاكل الحقيقية أو الجوهرية.

- استعمال التوثيق البيداغوجي و الدعائم الديداكتيكية المتنوعة بكل استقلالية،تطوير القدرة على انجاز الوسائل البيداغوجية جماعية أو فردية.

- التحضير التأهيلي أو الاشهادي بغرض الترقية إلى سلك أعلى.

- مراحل تطور التكوين المستمر(أثناء الخدمة) في الجزائر:

يمكننا تقسيم مراحل تطور التكوين المستمر– أثناء الخدمة – في الجزائر، إلى عدة مراحل وفترات تاريخية:مرحلة سد الفراغ – مرحلة التأسيس– مرحلة تعزيز الهياكل– مرحلة التحولات ومرحلة الإصلاحات العميقة. و فيما يلي عرض مفصل لكل مرحلة من المراحل :

أ- المرحلة الأولى: مرحلة سد الفراغ(1962-1971):

حيث ولسد الفراغ الذي تركه المعمرون غداة الاستقلال،ولمواجهة الضغط الناتج عن طلب التمدرس الملح الذي أبداه الشعب الجزائري، لتمدرس أبناءه الذين كانوا محرومين منه أثناء الاستعمار. وتنفيذا لوعود الثورة التحريرية، كان لزاما اللجوء إلى التوظيف المباشر لكل من يحسن القراءة والكتابة، للقيام بمهام التدريس،إلى جانب اللجوء للتوظيف التعاقدي للأجانب. حيث كان إجمالي موظفي القطاع التربوي (19908موظف) في كل المستويات منهم (70 بالمائة أجانب و26 بالمائة جزائريون و4 بالمائة موظفين)(بحوث وتربية،2011،)

كما أن سلك المدرسين في الابتدائي كان متنوعا حيث كان يضم:

- المساعدون الذين لهم مستوى 4 متوسط أو الأولى أو الثانية ثانوي.

- الممرنون لهم شهادة التعليم الابتدائي ومستويات مختلفة.

وقد تطور عددهم في ظرف موسم دراسي إلى الضعف من 6 آلاف إلى 12 ألف في(1970/1969) حيث كانت مراكز التكوين الثقافي والمهني تقوم بالتكوين المستمر لهؤلاء عن طريق التكوين عن بعد ثم بداية عن(22-05-1969)تحولت هذه المهنة إلى(المركز الوطني لتعميم التعليم- Le centre national de généralisée l'enseignement – CNEG)

ب- المرحلة الثانية: مرحلة تأسيس الجهاز التكويني(1971- 1980):

وتميزت هذه المرحلة بظهور(المعاهد التكنولوجية للتربية – ITE – Institut technologique de l'éducation) التي أنشئت عوض (دور المعلمين) ولكن بميزة جزائرية.في هذه المرة استمر اللجوء للاستخلاف والتعاقد.وكان التكوين المستمر يتم عن طريق:

- الملتقيات التكوينية.

- الجامعات الصيفية التي كانت تنظم سنويا.

ج- المرحلة الثالثة:مرحلة تعزيز الهياكل القاعدية(1980-1990):

يمكن اعتبارها بداية فعلية للاهتمام الجدي بالتكوين المستمر – أثناء الخدمة -، ويتجلى هذا في صدور وثيقة دورة اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني (الحزب الواحد الحاكم) في 22/21 جوان 1988، حيث جاء في الوثيقة فيما تعلق بالتكوين"تجديد معارف المعلمين والأساتذة وتحسينها باستمرار، وإعادة النظر في تكوين هذا السلك، وتنظيم العمل بما يضمن النوعية والارتقاء بالمستوى".وقد استفاد(44500) معلما جديدا من دورات تكوينية.علما بأن سياسة التوظيف المباشر كانت لا تزال مستمرة، خصوصا في هذه المرحلة التي تميزت بتنصيب المدرسة الأساسية وإلزامية التمدرس من(6 إلى 16 سنة).وكانت تتم أساسا عن طريق المركز الوطني لتعميم التعليم من خلال التكوين عن بعد، غير أن الجديد هو ربط التكوين بالترقية في العمل والدرجات ،حيث وعلى سبيل المثال استفاد من هذا التكوين في :

- الفترة 1984/1983 _____ 12720 مدرسا.

- الفترة 1991/1990 _____ 08932 مدرسا.

تجدر الإشارة أن المرحلتين الثانية والثالثة شهدت التركيز على التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية للتربية في مدة زمنية محددة مع إهمال التكوين المستمر.

د- المرحلة الرابعة:مرحلة التحولات (1990 -2000):

تتميز هذه المرحلة بظهور المجلس الأعلى للتربية (15-01-1998) حيث أوصى ب:

- اعتماد المقاربة بالأهداف.

- اعتماد منطق التكوين بدل التعليم والتعلم.

وقد تميزت هذه المرحلة بالاهتمام أساسا بالتكوين المستمر– أثناء الخدمة–، مع تراجع عروض التكوين الأولي (التوظيف).غير أن المهتمين بالبحث في الشأن التربوي ، يلاحظون أنها تميزت كذلك، بانعدام إستراتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين أثناء الخدمة. كما شهدت توظيف حاملي الليسانس للتدريس في الابتدائي(نسجل استمرار عملية التوظيف المباشر دون المرور بالتكوين الأولي).

وعن مجرياته يؤكد(بوعلاق،2001،ص184) أن الوصاية قد وضعت مخططا لهذا التكوين .وهو شيء ينم عن جدية واهتمام،وقد بدأ فيه من السنة الدراسية 1998 / 1999 .يتم هذا التكوين في شكل دورات تكوينية،تدور في مجملها حول 03 محاور هي:

- المناهج.

- الكتاب المدرسي.

- والتقويم.

وقد استفاد من هذا التكوين 59000 معلما في الابتدائي.

ه- المرحلة الخامسة: مرحلة الإصلاحات العميقة (2000-2012):

وتميزت هذه المرحلة كذلك بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في(13-5-2000) المعروفة اختصارا(لجنة بن زاغو)،وما تمخضت عنه من نتائج يتم به العمل حاليا فيما يسمى الإصلاحات الجديدة. وأما بخصوص التكوين فإن قرارات اللجنة قد خصصت له محورا كاملا لوحده،جاء فيه ما يلي :

– "في المقام الأول بتحسين تكوين معلمي الطور الابتدائي بشكل محسوس و تحسين مستواهم العلمي ، وذلك بإنشاء معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم ، و جعلها مشتلة لتكوين نخبة المستقبل لهيئة المعلمين،

– و في المقام الثاني ينبغي رفع مستوى توظيف أساتذة الطور المتوسط الذي يجب أن يصل تدريجيا إلى مستوى الليسانس،

– و في المقام الثالث ينبغي وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة ، يكون مكثفا و متنوعا بنفس الوقت و يوجه بالدرجة الأولى لمعلمي الابتدائي و أساتذة المتوسط الأصغر سنا و الأحوج إلى التكوين. و يستند هذا النظام إلى آلية لتحفيز المعلمين و المكونين متلازمة مع تحسين مستوى مؤهلاتهم."(المربي،2004،ص9)

و قد تجسدت هذه القرارات فيما تعلق بهذا المحور كالتالي:

– وضع نظام مستقر ومتجدد لتكوين وتقييم تأطير المعلمين والأساتذة من خلال التكوين الأولي للمعلمين ، والتكوين أثناء الخدمة، والذي يشتمل عدة خيارات منها :

– مواصلة الدراسة على مستوى الجامعة.

– التكوين عن بعد.

– والتكوين المتواصل بفضل التكنولوجيات الحديثة.

– التربصات المغلقة والمفتوحة.

على أن تكون الأولوية لمدرسي الابتدائي والمتوسط.

– وضع هياكل التكوين البيداغوجي على مستوى معاهد التكوين والجامعات وتحسين مستوى المعلمين.

– تنظيم التكوين عن بعد.

وتنفيذا لهذه القرارات شرع في التكوين أثناء الخدمة (المستمر)للمدرسين،نسجل أن مصطلح أثناء الخدمة (En cours d'emploi) هو المستعمل بدل المستمر وهذا لمسايرة التطورات العالمية الحاصلة في الميدان.وقد

استفاد (163433) معلما- هو العدد الإجمالي للمعلمين الجزائريين في مختلف الأسلاك - من هذا التكوين.(نافذة على التربية،2004،ص04) وتم هذا التكوين عن طريق :

- مرفقات البرامج الجديدة وهي عبارة عن مجموعة من العمليات الإعلامية والتكوينية موجهة لمعلمي السنة الأولى ابتدائي.

- التحضير لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال في المؤسسات التربوية.

- التحضير لإنتاج الوسائل الإعلامية.

- تعليمية المواد.

- الكوارث الطبيعية / البيئية.

- مشروع المؤسسة.

- التسيير المالي.

- التحضير للامتحانات المهنية.

- التحضير لمسابقات التبريز مع وزارة التعليم العالي.

أما بخصوص مدرسي الابتدائي فإن عددهم هو(171310) منهم (23 ألف) فقط بنسبة (13%) لديهم مؤهل جامعي، في حين (38 ألف) منهم(22%) يحوزون على الباكالوريا، ومن بينهم (9 آلاف) لم يتابعوا التكوين الأولي،والباقي (110 ألاف- 65 بالمائة) ليس لديهم الباكالوريا، ومنهم (71ألف) لم يتابعوا تكوينا أوليا.(أورده بن بوزيد 2010 : 156) مع تأكيده على أن " 58% من هؤلاء المدرسون سيكونون في النشاط خلال 10 سنوات القادمة ويتطلبون نشاطات لرفع المستوى وإعادة التأهيل".(ص157).

- التكوين المستمر للمعلمين المعتمد في الجزائر(2005-2015):

سنقوم بعرض النتائج التي توصلنا إليها من خلال عملية تحليل محتوى الوثائق المدروسة، والتي تضم:

- كتابين: الأول كتاب إصلاح التربية في الجزائر من تأليف (بن بوزيد،2009،) والثاني كتاب دليل المكون من تأليف (روجيرز،و العامري،2007،)

– برنامج التكوين الموجه لسلك من المعلمين قصد ترقيتهم –آيلين للزوال–

- وبرامج الدعم المساندة لإصلاح المنظومة التربوية(Meda & Pare)

- الفلسفة التي ينطلق منها هذا التكوين في منظورات الإصلاحات الجديدة:

- المنطلقات الأساسية للإصلاح:

في هذه الدراسة نحاول التعرف على الفلسفة التي ينطلق منها التكوين في الجزائر من خلال:

– *كتاب إصلاح التربية في الجزائر -رهانات وانجازات- أبو بكر بن بوزيد* : مؤلف هذا الكتاب هو وزير التربية الوطنية السابق، أشرف على تنفيذ الإصلاحات ، إلى جانب أنه عد من أقدم الوزراء حيث احتفظ بمنصبه رغم العديد من الحكومات التي تشكلت في الجزائر- شغل منصب الوزارة أكثر من 10سنوات - .

- الكتاب يضم عدة أجزاء، اخترنا منها الجزء الثالث، نظرا لعلاقته مع موضوع دراستنا وهو موسوم ب : " تجديد نظام التكوين وتطوير التأطير البيداغوجي والإداري "(ص 145) وهو يتضمن نظرة الوصاية (السلطة) إلى نظام التكوين وأهم الإصلاحات التي شملته أو أدخلت عليه.

- *كتاب دليل المكون*(روجيرس،والعامري،):هذا الدليل هو من إنجاز التربوي البلجيكي(روجيرس) والتونسي(العامري) (روجيرس)مدير (مكتب هندسة التربية و التكوين في بلجيكا- Bureau de l'ingénierie Bief-de l'éducation et de la formation) وهذا المكتب يساهم في الإصلاحات التربوية في الجزائر على

غرار العديد من البلدان الإفريقية. ولهذا فإن إدراجنا هذا الدليل في التحليل، الهدف منه هو معرفة نظرته وتوجهاته نحو التكوين،والتي يمكن إدراجها ضمن فلسفة التكوين المعتمدة في الجزائر–هذا الدليل يمكن أن يكون توجها تقنيا يعكس بالفعل هذه الفلسفة –. الدليل يتضمن

ستة (06) فصول موزعة كما يلي:

– الفصل الأول:يتناول خصوصيات التكوين وفق المنظور الإدماجي،وأهمية التكوين الجيد من أجل التغيير(ص20/04)

– الفصل الثاني: يطرح موضوع التكوين من أجل تحسين نوعية التعلم داخل الأقسام(ص21 /29)

– الفصل الثالث: يتضمن أفكار تتعلق بالتكوين كنظام دينامي ومركب (ص35/30)

– الفصل الرابع: حول التكوين المبني على تحقيق النتائج(ص 45/36)

– الفصل الخامس: يطرح أدوات المهنة المكون(ص71/46)

– الفصل السادس: يتمحور حول تقويم التكوين(ص84/72)

و أما بخصوص ما ورد في الكتابين :

– فيما يتعلق بما ورد في كتاب "اصلاح التربية في الجزائر" يعتبر مؤلفه (بن بوزيد،2009،ص145) مصطلحي(*التكوين والتطوير*) " يكونان قطبا كاملا في برنامج إصلاح النظام التربوي." مذكرا بأهم النشاطات في هذا الميدان، وهي:

– تحسين نظام التكوين الأولي للأساتذة الذي يجب أن يتوافق مع المعايير والمقاييس العالمية في المجال،

– وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة،موجة خاصة للأساتذة الذين هم في الخدمة في التعليم الابتدائي،

– التطوير المستمر لكل المستخدمين،من أجل تحضيرهم لمرافقة أفضل لنشاطات إصلاح النظام التربوي،

– إعادة التبريز لصالح أساتذة الثانوي.

يمكننا اعتبار هذا استعراض لأهم التجديدات التي شهدها قطاع التكوين في ظل الإصلاحات الجديدة للمنظومة التكوينية في الجزائر بدءا من(2005-2006) وهي عبارة عن خطوط عريضة شرحها المؤلف في الكتاب.

لكن ونظرا لموضوع هذه الدراسة، سنركز على التكوين المستمر.فبالنسبة لهذا النوع من التكوين في ظل الإصلاحات الجديدة، يقدم المؤلف بعض المعطيات والتي يمكن اعتبارها مبررات وأسباب للاهتمام بهذا النوع من التكوين،حيث يؤكد أنه في بداية عملية الإصلاح الخاصة بهذا الجانب"الوزارة كانت توظف 171000 مدرس في الابتدائي."(ص151) ويضيف"...أن مستوى التأهيل غير مرضي...حيث أن توظيفهم تم في ظروف استثنائية وتحت ضغط العدد الكبير للمتمدرسين خصوصا فترتي(السبعينيات والتسعينيات)." (ص 152) والمؤلف يستند إلى تحقيق أجرته مصالحه الوزارية في 2004:"...أن مؤسسة التأهيل للمدرسين في الابتدائي غير متوازنة،وهذا يعود إلى تباين مستويات المدرسين والتي على أساسها تم توظيفهم أو تكوينهم أوليا".(ص 153)

- وأما بخصوص ما ورد في كتاب" *دليل المكون*"،فان(روجرز،والعامري،2007،ص5) يريان أن" للتكوين مكانة بارزة في كل سياق من سياقات التغيير." إلى جانب أن"التكوين وتحسينه هو الحل لمواجهة هذه التحديات،خصوصا تحسين تكوين المعلمين."(ص 04) ولتأكيد هذه الأهمية التي يكتسبها التكوين، يورد الدليل عدة عناصر تعكس هذه المزايا:

- يعزز انضمام الأطراف إلى عملية تغيير يجريها النظام التربوي،
- يطور تمثلهم لعملهم،
- يجود ممارساتهم التربوية،
- يضمن للمدرسين نقل الكفاءات المكتسبة إلى داخل الأقسام.

وبخصوص عملية التكوين وأهميتها يطرح الدليل أربعة(04) مستويات يرى على التكوين القيام بها أو أدائها"

لتحقيق هذه الأهمية هناك 04 مستويات يجب أن يقوم التكوين بتنميتها *على أرض الواقع وبطريقة متناسقة*."(ص05) وهذه المستويات هي:

- المستوى الأول: ضمان اندماج المدرسين في مسارات التغيير،

- المستوى الثاني: تطوير نظرتهم إلى العمل الذي يقومون به،

- المستوى الثالث: تنمية مهارات التدريس لدى المدرسين،

- المستوى الرابع: الارتقاء بالمؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي .

هذه المستويات الأربعة يرى الدليل أنها "مرتبطة مع بعضها البعض ولا يمكن المرور إلى المستوى الثاني دون الأول وهكذا." (ص05) مع تأكيدهم على التكوين وفق المنظور الإدماجي حيث يريان" أن التكوين الناجح هو الذي يدار وفق المنظور الإدماجي...لأنه يترك أثرا قابلا للمعاينة والقياس في عمل المدرسين بوجه عام وفي تعلم التلاميذ بوجه خاص...فهو تكوين مشروط ."(ص2)

بعد استعراض ما اعتبرناه الفلسفة المؤسسة للتكوين المستمر في منظور هذه الدراسة،يمكننا التطرق للمبادئ التي يقوم عليها هذا التكوين.

- المبادئ التي يقوم عليها التكوين المستمر في الجزائر:

هذه المبادئ استعرضها(بن بوزيد،2009،ص 160-164) تحت عنوان " *"المبادئ الموجهة للتكوين المستمر"* :

- مدرسي الابتدائي الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب، يتابعون تكوينا عالي يتوج بشهادة ، بمعاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين - (Institut de formation et de perfectionnement des maitres-IFPM) حيث يكون مضمون البرامج مطابق لبرامج هذه المؤسسات الرسمية.

- يتم هذا التكوين أساسا عن بعد .

- إجبارية المشاركة في التكوين للمدرسين أقل من 40 سنة وهو مفتوح للآخرين طبقا للتنظيم المعمول به .

ومن طرف أساتذة جامعيين مشاركين يمارسون في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم .

- التكوين يؤطر من طرف أساتذة التعليم العالي، يكلفون بوضع وإنجاز محتويات الدروس، ودعائم ديداكتيكية أخرى .

- التكوين عن بعد يجري على قاعدة دروس وتمارين ذاتية التصحيح تطبع وترسل بانتظام للمدرسين المسجلين بواسطة الهيئات وإدارات قطاع التربية الوطنية.

- دعائم بيداغوجية أخرى يمكن استعمالها (دروس تنقل عن طريق القرص المرن، دروس ووثائق مختلفة توضح عن طريق الشبكة داخليا وخارجيا).

- التكوين يتم تثمينه (دعمه) عن طريق تجمعات (معسكرات) دورية للتنشيط البيداغوجي بهدف تعميق و إغناء معارف المترشحين للتكوين، إلى جانب إنجاز الأعمال التطبيقية للمواد العلمية.هذه التجمعات التي تكون في كل ولاية، تؤطر حسب الحالة من طرف مكوني معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم وأساتذة جامعة التكوين المتواصل(UFC -Université de la formation continue) الموجودين عبر كل ولايات الوطن.

- مدة التكوين تكون قابلة للتمديد للسماح للمستفدين بالتطور كل حسب طريقته،إمكانية التمديد لمدة عامين بالنسبة للمبتدئين في السنة الأولى(01)وهذا يعني أن مدة التكوين القصوى للابتدائي هي خمسة (05) سنوات هذا من جانب ومن جانب آخر يمكن تقليص المدة بالنسبة للذين لهم مستوى أكاديمي يسمح لهم ببدء التكوين من السنة الثالثة (02)أو الثالثة (03) .

- المرشحون المسجلون في التكوين يخضعون لنفس إجراءات المراقبة والتقويم المطبقة على المتربصين في التكوين الأولي أي يخضعون لنفس الامتحانات الفصلية والسنوية، وحسب الحالات. يتم وضع الامتحانات من من

طرف هيئات التربية الوطنية و طرف مؤطرين من معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم و جامعة التكوين المتواصل .

- يتوج التكوين بالنسبة لحاملي الباكالوريا بشهادة لها نفس مستوى الشهادة التي يحصل عليها المتربصين في معاهد التكوين خلال مرحلة التكوين الأولي ، وبشهادة نجاح تعادل شهادة مهنية لغير حاملي الباكالوريا.

- لكي يكون هذا التكوين مستمر ومتابع بانضباط ، يجب أن يكون محفز ومثمن (مستثمر) من خلال الأخذ بعين الاعتبار مكتسبات التكوين في إطار المسار المهني للمدرسين ، فالترقية يجب أن تكون مرتبطة بالتكوين والحصول على الشهادة.

- يتكفل هذا النوع من التكوين بكل المدرسين غير الحاصلين على الليسانس وعددهم (160000) معلم

- يجسد هذا الهدف في إطار مخطط عشري (يبدأ في سبتمبر 2005 وينتهي في 2015/2014)

هذه المبادئ تجسد الهدف من التكوين أثناء الخدمة وطريقة التدخل التي وضعت بين وزارتي التربية والتعليم العالي، كما يقترح أساليب أخرى للتكوين أثناء الخدمة ك (الأيام البيداغوجية – التكوين على البرامج الجديدة)

- مرامي التكوين المستمر في الجزائر:

يرى (بن بوزيد،2009،ص175) أن التكوين المستمر يرمي إلى :

" - تحسين وتعميق معارفهم الأكاديمية .

- تحسين مستواهم من حيث التأهيل المهني.

- سد نقائصهم في المجالات العملية والبيداغوجية.

- تعليمهم على مبادئ ت.إ.أ.وتطبيقاتها البيداغوجية.

- إتمام تكوينهم فيما يخص التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة."

- أهداف التكوين المستمر(أثناء الخدمة) في الجزائر حاليا:

يذكر(بن بوزيد،2009،) نوعين من الأهداف المتعلقة بالتكوين المستمر للمعلمين بالجزائر:

أ) الهدف العام:يؤكد(بن بوزيد،2009،)أن" الهدف العام من التكوين هو الوصول للمعايير العالمية في الميدان." (ص179) هذا من جهة،ومن جهة أخرى يؤكد"الهدف من التكوين المستمر هو تأهيل وتناسق أنماط التكوين لكل الأستاذة ."(ص175)

ب) الأهداف الجزئية-الفرعية: يذكر(بن بوزيد،2009،ص157) مجموعة من الأهداف الفرعية:

- تحيين وتعميق معارفهم الأكاديمية،
- تحسين مستواهم من حيث التأهيل المهني،
- ملأ نقائصهم في المجلات العلمية والبيداغوجية،
-تعليمهم على مبادئ تكنولوجيا الاعلام والاتصال(ت.إ.أ) وتطبيقاتها البيداغوجية،
- إتمام تكوينهم فيما يخص التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

- المحتوى التكويني:

تحت هذا العنوان سنقدم خلاصة ما توصلنا إليه من خلال تحليل محتوى البرامج التكوينية الموجهة للتكوين المستمر للمعلمين، الذي يتم بالمراسلة و مدته ثلاث (3) سنوات، و تم اعتمد بداية من السنة التكوينية (2005-2006) نستعرضها فيما يلي:

- مكونات البرنامج التكويني:

وهو البرنامج الرسمي المعتمد للتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر، والذي اعتمد بداية من السنة التكوينية (2005-2006) والجدول رقم(06) يوضح لنا محتوى هذا البرنامج. حيث نلاحظ أن الحجم السنوي لبرنامج التكوين، يتصاعد سنويا من حيث الحجم أو عدد الصفحات:

فنجده مثلا في *السنة الأولى* من التكوين يبلغ (2209ص) وتأتي *مادة اللغة العربية* في الصدارة ب(306ص) و *مادة العلوم الطبيعية* تأتي في ذيل الترتيب ب(123ص) أما في *السنة الثانية* من التكوين، فان الحجم يتصاعد بشكل كبير ليصبح (3027ص) أي بفارق(818ص) وتحتل *مادة اللغة العربية* الصدارة دائما ب(791ص) وبفارق عن السنة الأولى ب(438ص) وهنا نلاحظ هذا الفارق الكبير. وتأتي *مادة الإعلام الآلي* في ذيل الترتيب هذه المرة ب(136ص) و يتواصل تصاعد حجم البرنامج في *السنة الثالثة*(3) ليصبح(3112ص) ولكن في هذه المرة الفارق بين السنتين الثانية والثالثة ليس كبيرا،إذ هو(085ص) وتحتل *مادة اللغة العربية* دائما الصدارة ب(563ص) *ومادة الإعلام الآلي* تأتي كذلك في هذه السنة في ذيل الترتيب ب(118ص)

جدول (5) حول مكونات برنامج التكوين المستمر للمعلمين

المواد	سنوات التكوين و عدد الكتب في كل سنة						المجموع الكلي	
	السنة 1	عدد الكتب	السنة2	عدد الكتب	السنة3	عدد الكتب	الصفحات	الكتب
اللغة العربية	306	01	791	02	563	02	1660	05
الرياضيات	274	01	227	01	379	01	880	03
التاريخ والجغرافيا	241	01	190	01	320	01	751	03
التاريخ	113		094		148		355	
الجغرافيا	128		096		172		396	
ع.الطبيعية	123	01	158	01	154	01	435	03
ع.الفيزياء	124	01	222	01	226	01	572	03
مواد الأيقاظ	195	01	226	01	289	01	710	03
ت.فنية	072		079		116		267	
ت.موسيقية	035		071		096		202	
ت.رياضية	088		076		077		241	
فرنسية	270	01	318	01	332	01	920	03
انجليزية	260	01	532	01	405	01	1197	03
ا.ألي	234	01	136	01	118	01	488	03
علم النفس،علوم التربية، التشريع	182	01	227	01	326	01	735	03
علم النفس	093		097		121		311	
علوم التربية	089		130		094		313	
التشريع					111		111	
المجموع	2209	10	3027	11	3112	11	8348	32

- **مواد البرنامج حسب الحجم:** سنتعرف على مختلف مواد البرنامج من حيث المواد المكونة، حيث سنستعرضها حسب الحجم ومرتبة ترتيبا تنازليا من الأكبر إلى الأصغر.

جدول (6) يرتب مواد البرنامج التكويني تنازليا حسب الحجم

المادة	عدد الصفحات	الترتيب	النسبة المئوية
اللغة العربية	1660	01	88،19
انجليزية	1197	02	33،14
فرنسية	920	03	2،11
رياضيات	880	04	54،10
التاريخ و الجغرافيا	751	05	99،8
علم النفس،علوم التربية التشريع	735	06	80،8
مواد الإيقاظ	710	07	50،8
ع . الفيزيائية	572	08	85،6
ا . الآلي	488	09	84،5
ع. الطبيعية	435	10	21،5
المجموع	8348		96،99

في هذا الجدول، نسجل أن حصة الأسد من برنامج التكوين المستمر للمعلمين،و الذي يمتد على مدار ثلاثة (3) سنوات، تسيطر عليه *المواد الأدبية*.حيث نلاحظ أن مواد(*اللغة العربية والانجليزية والفرنسية*) احتلت *المرتبة الأولى* إلى جانب *مادتي التاريخ والجغرافيا*، و التي جاءت في *المرتبة الخامسة*. وهذا ما يشكل *أكثر من النصف*

من الحجم.في حين نلاحظ أن مادتي (*علم النفس والتربية و التشريع المدرسي*) احتلت *المرتبة السادسة*. وجاءت مادتي (*الإعلام الآلي والعلوم الطبيعية*) في *المرتبتين التاسعة والعاشرة* على التوالي.

- **تصنيف المحتوى التكويني حسب طبيعتها**: في هذا الحيز سنقوم باستعراض المحتوى التكويني حسب طبيعة البرنامج والهدف منه (أدبي- علمي، ثقافة عامة، مهني- تخصصي)

جدول (7) يصنف مواد البرنامج التكويني حسب طبيعتها

مواد البرنامج	حجمها	نسبتها	ترتيبها
المواد الأدبية	3331	90،39	1
المواد العلمية	1887	60،22	2
مواد الثقافة العامة	1796	51،21	3
مواد الإيقاظ	710	50،8	4
مواد علم النفس و التربية	624	47،7	5
المجموع	8348	98،99	

في الجدول رقم (7) نلاحظ أن المواد الأدبية (العربية – الفرنسية- التاريخ والجغرافيا) تحتل الصدارة في محتوى البرنامج التكويني بنسبة 90،39. ثم نجد المواد ذات الطابع العلمي(الرياضيات- العلوم والفيزياء) بنسبة 60،22. متبوعة بمواد الثقافة العامة(الانجليزية – الإعلام الآلي و التشريع المدرسي) بنسبة51،21. ثم مواد الإيقاظ (التربية التشكيلية- التربية الموسيقية و التربية الرياضية) بنسبة50،08. وأخيرا مواد (علم النفس وعلم التربية) بنسبة47،07. وضمن هذا السياق نجد أن بعض المواد في البرنامج مجموعة في كتاب واحد ك(مواد الإيقاظ وعلم النفس و علوم التربية):

جدول (8) يرتب محتويات برنامج مواد الإيقاظ

المادة	عدد الصفحات	النسبة المئوية	الترتيب
مواد الإيقاظ	710	50،08	07
التربية التشكيلية والفنية	267	60،37	01
التربية البدنية والرياضية	241	94،33	02
التربية الموسيقية	202	45،28	03

في هذا الجدول نلاحظ أن مواد الإيقاظ تبلغ نسبتها 50،08 من الحجم الكلي للبرنامج التكويني ب(710ص) منها *التربية التشكيلية* بنسبة (60،37) متبوعة *بالتربية الرياضية* ب(94،33) ثم *التربية الموسيقية* ب(45،28).

المادة	عدد الصفحات	النسبة المئوية	الترتيب
علم النفس،علوم التربية والتشريع المدرسي	735	80،08	06
علوم التربية	313	58،42	01
علم النفس	311	31،42	02
التشريع المدرسي	111	10،15	03

الجدول رقم(9) يصنف محتويات مادة علم النفس وعلوم التربية والتشريع المدرسي، حيث نجد نسبة هذه المادة في البرنامج التكويني ككل هي (80،08) منها مقياس(وحدة) *علوم التربية* ب 313ص،وبنسبة(58،42) ومقياس (وحدة) *علم النفس* ب311ص،وبنسبة (35،42) ثم مقياس(وحدة) *التشريع المدرسي* في السنة الثالثة من التكوين ب111ص،وبنسبة (10،15) ونسجل *تقاربا بين مقياسي علمي التربية والنفس*.

- **المحتوى التكويني مفصلا:** من خلال الجدول الأتي رقم(10) نحاول تقديم عرض مفصل عن برنامج التكوين المستمر الموجه للمعلمين في الجزائر:

جدول (10)يفصل محتويات البرنامج التكويني

المحتويات / المواد	مقدمة و تمهيد	%	الفهرس، المحتويات	%	الأهداف، هيكلة المضامين	%	الدروس	%	تطبيقات، تمارين	%	تعليمية علم النفس التربوي	%	مصطلحات، أفعال ،ايات	%	المراجع	%	المجموع	%
العربية	09	0،54	06	0،36			1417	85،36	27	62،1	197	11،86			04	0،24	1660	99،98
الرياضيات	31	3،52	04	0،45	01	0،11	606	68،86	214	24،31	24	72،2					880	99،97
العلوم	13	2،98	08	1،83			311	71،49	49	11،26	53	12،18	01	0،22			435	99،96
الفيزياء	11	1،92	43	7،51			394	68،88	102	17،83			13	2،27	09	1،57	572	99،98
التاريخ	16	5،4	10	2،81			290	81،69	37	10،42					02	0،56	355	99،98

الجغرافيا	18	4، 54	07	1، 76			274	69، 19	30	57،7	67	16، 91					396	99، 97
ت.تشكيلية	08	2، 99	18	6، 74	10	3، 74	194	72، 65	12	94،4	15	61،5	09	3، 37	01	0، 37	267	99، 96
ت.رياضية	14	8،5	07	9،2	05	7،2	141	58، 30	03	24،1	65	26، 97			06	2، 48	241	99، 96
ت.موسيقية	07	3، 46	04	1، 98	03	1، 48	168	83، 16	20	9،9							202	99، 98
انجليزية	24	2	25	2، 08			796	66، 49	336	28، 07			16	1، 33			1197	99، 97
فرنسية	22	2، 39	22	2، 39	07	0، 76	424	8،46	159	17، 28	286	31، 08					920	99، 98
ا.ألي	10	2، 04	08	1، 63	02	0، 40	440	90، 16	28	73،5							488	99، 96
علم النفس التربية تشريع	26	3، 53	27	3، 67	11	1، 49	603	4،82	48	53،6			04	0، 54	16	2، 17	735	99، 97
علم النفس	17	5،	15	4،	06	1،	242	77،	23	39،7					08	2،	311	99،

		46		82		92		81								57	97
علوم التربية	05	1، 99	08	2، 55	05	1، 59	264	84، 34	23	34،7				08		2، 55	313	99، 96
التشريع المدرسي	05	5،4	04	6،3			097	87، 38	02	8،1			01	9،0	02	8،1	111	99، 98
المجموع	209	5،2	89	2، 26	39	0، 46	6057	72، 55	1065	12، 75	707	46،8	43	0، 55	38	0، 45	834 8	99، 98

في هذا الجدول و الذي يعكس محتويات البرنامج التكويني بكل تفاصيله، نجد أن المحتوى في أساسه يركز على الدروس بنسبة55،72 متبوعا بالتمارين و التطبيقات بنسبة 75،12 وتليها الدروس التي تتمحور حول تعليمية المواد وعلم النفس التربوي بنسبة 46،08 .أما باقي المحتويات فتتوزع على (المقدمة – الأهداف- المراجع وقوائم الأفعال) وفيما يلي جدول يرتب هذه المحتويات كالتالي:

- تفصيل محتويات مواد البرنامج التكويني:حيث نقوم باستعراض مضمون ومحتوى كل البرامج بالتفصيل، والجدول الأتي رقم (11) يوضح هذا.

جدول (11) يرتب محتويات البرنامج التكويني

تسمية المحتوى	الحجم الكلي بالصفحات	النسبة المئوية	الترتيب
الدروس	6057	55،72	10
تطبيقات،تمارين،تكوين ذاتي	1065	75،12	20
التعليمية،علم النفس التربوي	707	46،08	30
المقدمة،التمهيد،التقديم،العناوين	209	50،02	40
الفهارس،المحتويات	189	26،02	50
مصطلحات،أفعال،آيات،تنبيهات	430	55،0	60
الأهداف،هيكلة المضامين	390	46،0	70
المراجع	038	45،0	08
المجموع	8348	98،99	

تعليقا على هذا الجدول، يمكننا الإشارة إلى أن بعض المواد مثل (الرياضيات والعلوم الطبيعية والفرنسية والانجليزية) لم تشر في محتوياتها لأي مرجع، كما أن (مادة التربية الموسيقية) أشارت إلى المراجع ضمن متن الصفحة المخصصة لبداية الدرس. و لم تخصص لها صفحة.

- أشكال تقديم المحتوى التكويني:

من خلال الجدول(12) أدناه نستعرض الأشكال التي قدم بها المحتوى التكويني:

جدول(12) يتضمن أشكال تقديم المحتوى التكويني وعددها

المواد	أشكال تقديم محتوياتها											
	المقاييس	الوحدات	الدروس	الحصص	المشروع	المحاور	الأجزاء	الجانب	العناصر	المواضيع	الفروع	النشاطات
العربية	14	62	22									
الفرنسية	05	02	07	103	01	34						
الانجليزية		04		42		52	04				76	
ا.آلي		08	21									
ع.النفس،التربية،التشريع		23	31			10						
مواد الايقاظ		102	77				05			09		
ت.تشكيلية		65	16									
ت.موسيقية		06	45							09		
ت.رياضية		31	16				05					
العلوم	08	03	59						10			
الفزياء		35	38									
التاريخ والجغرافيا		36	28	05	05				101			
تاريخ		22		05	05				61			

جغرافيا		14	28					40			
الرياضيات	08	13	15					22	02		45

من خلال هذا الجدول ، نلاحظ أن أشكال تقديم المحتوى التكويني، تتضمن تنوعا في استخدام المصطلحات المتعلقة بتقسيمات محتويات البرنامج.بحيث نجد تسميات مثل (المقاييس- الوحدات – الدروس – النشاطات – الحصص – الأجزاء – المشاريع) وهذه المصطلحات المستخدمة تستعمل في مادة من البرنامج على حدة، فمثلا برنامج اللغة الفرنسية يتضمن تقريبا كل هذه المصطلحات، بينما نجد البرنامج الخاص باللغة العربية يقتصر على بعضها. أو برنامج الإعلام الآلي (الوحدات و الدروس)

- محتويات و أنشطة التكوين المستمر في الجزائر:

نستعرض هذه الأنشطة و المحتويات من حيث الشروط والكيفيات والمدة و المالات:

أ- من حيث الشروط: كل مدرس ليس له شهادة جامعية معني بهذا النوع من التكوين، وهو ذو طابع جامعي.

ب- من حيث الكيفيات :

- هو تكوين عن بعد ، يتم من خلال المراسلة واستعمال ت.إ.أ. تتخلله تجمعات للتنشيط البيداغوجي.حيث يعتبره (بن بوزيد،2009،ص160) *"الجهاز الجديد للتكوين أثناء الخدمة"*.وهنا لابد من وضع خط تحت *(جهاز جديد للتكوين أثناء الخدمة)*

- كما أشار(بن بوزيد،2009،ص166) إلى وضع جهاز للتكوين عن بعد سماه ب (*جهاز التأهيل والتطوير المتواصل)*هدفه إيجاد تطابق وتقارب ملمح المدرسين الممارسين مع الملمح المرجو من التكوين الأولي (Alignement) الحالي.كأنما هذا النوع من التكوين شهد تجديد كليا وكاملا مع ما سبقه من تكوين مشابه،حسب تأكيد المؤلف-سنكتشف بعد استعراض تحليل محتوى التكوين الذي سبقه،هل هو جديد أم ؟

-كما يخضع المتكونون لإجراءات المراقبة والتقويم المطبقة في القطاع.(بن بوزيد)

- كيفيات أخرى:

يقترح (روجرز،والعامري،2007،ص17) صيغ أخرى يمكن العمل بها:

أ – صيغة التكوين(الوصاية في مقر العمل): وهي مرافقة المكونون المتكونون(فرديا أو جماعيا) سعيا لإنماء كفاءة لديهم،مثل :

- وصي: لفرد واحد أو وصاية جماعية،
- وصاية عن بعد: اعتماد الوثائق المكتوبة،
- وصاية الإلقاء: تبادل المتربصين أنفسهم،
- وصاية الزملاء: وصاية يقوم بها المدرس لعرض خبرته.

ب- صيغة التكوين (بواسطة الانترنيت) : وهي عبارة عن دروس تعرض عن بعد تدعم بنقاش مع المكون.

ج- صيغة التكوين المنتدى أو التعلم التشاركي بواسطة الانترنيت : وتتم عن طريق مناقشة بين الأعضاء في موضوع محدد والإجابة تكون ملزمة والمنشط يجيب عن ما لم تتم الإجابة عنه أو لم تكن كافية ، كما يتولى التأليف وإقامة الروابط بينهم.

د- صيغة التكوين(الحافظة Portfolio):وهي عبارة عن ملف يجمع بطريقة منظمة، إنتاج المتكون الشخصي،كالإجابة عن التمارين والحلول التي يعرضها لمعالجة وضعيات التقويم وتخطيط التعليم وفق المنظور الإدماجي.مع تأكيدهم على صيغتين معتمدتين هما: (تكوين إعلامي يتمحور حول تلقين معارف وتكوين تكويني يتمحور حول اكتساب مهارات) (ص04).

أما بخصوص التكوين الإدماجي والذي يؤكد عليه الدليل ويعمل من أجله فإن الدليل يذكر ما يلي :

– بخصوص الإدماج (Intégration) يرى الدليل أنه"السعي إلى إقامة روابط بين عناصر متعددة بطريقة منسقة من أجل القيام بفعل ما بشكل جيد."(ص10) والإدماج في العملية التكوينية يتمحور حول"إدماج المكتسبات"وهو يتعلق بشقين:

– الشق الأول:إدماج المكتسبات بالنسبة للتعلم هو إدماج المعارف والمهارات والخبرات وغيرها " أي يجعل المدرس التلاميذ قادرين على استعمال معارفهم ومهاراتهم المكتسبة في حل وضعية مركبة ما معروضة عليهم".(ص10) –

الشق الثاني:إدماج المكتسبات في التكوين فهو تنمية مجموعة من الكفاءات لدى المدرسين قصد تأهيلهم، لتغيير ممارساتهم البيداغوجية ، مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل عديدة منها: "حاجات النظام التربوي وحاجات المدرسين وكذلك دروس العمل واستعداد الأطراف على التغيير وهامش التكوين المتاح..." (ص10) .

ولهذا فالدليل يرى أن " التكوين الناجح هو ما ترك في ممارسات المستفيدين منه، أثرا قابلا للملاحظة والقياس في الأسابيع والأشهر التي تعقب الدورة التكوينية مباشرة".(ص12).

الجدول (13) يقارن بين نوعي التكوين المتداول والإدماجي

نوع التكوين / العمليات	التكوين وفق المنظور المتداول	التكوين وفق المنظور الإدماجي
الأعداد	استعداد المشاركين	تحديد توجهات التكوين اعتمادا على تحليل حاجات المشاركين
الأهداف	يستهدف التكوين تحقيق الأهداف المرسومة	يستهدف التكوين تنمية كفاءة أو كفاءتين لدى المشاركين
المدة الزمنية	يوم–أو– نصف يوم	عدد من الأيام بفواصل قصيرة بينها أو تربص من بضعة أيام
الطرائق	عرض يعقبه نقاش ، فعمل ضمن	وضعية مشكل أو دراسة حالة اعتماد العمل ضمن الأفواج المصغرة وداخل الورشات

البيداغوجية	أفواج مصغرة أحيانا	على أن يتخلل ذلك عروض قصيرة تهيكل مكتسبات المشاركين
تطبيق المكتسبات	تمارين وتطبيقات وتوزيع لوثائق تتعلق بموضوع التكوين	إنجاز أعمال فردية ذات طابع مركب أثناء الدورة أو قبل نهايتها، تبرهن على نمو الكفاءات المستهدفة
التقويم	تقويم الدورة بعد الانتهاء منها بالإجابة عن أسئلة الاستمارة	تقويم التكوين في فترات مختلفة (قبل التكوين وأثناءه وفي نهايته) كما تقوم مكتسبات التكوين على أرض الواقع

- المصدر:(روجرز،والعامري،2007،ص13)

ج- من حيث مدته:هي خمسة (05) سنوات باحتساب إمكانية التمديد لمدة سنتين 02 بالنسبة للمبتدئين في السنة الأولى، كما يمكن تقليص مدته بالنسبة للذين لهم مستوى يسمح لهم ببدء التكوين من السنة الثانية (02) أو الثالثة (03) .

د- من حيث مالاته: يتوج بشهادة،تسمح لصاحبها بالترقية والترتيب في السلم الوظيفي. فقد أكد(بن بوزيد،2009،ص162)، اعتبار2006/2005 سنة تجريبية لهذه الإستراتيجية،معتبرا أن المستوى الجامعي للمدرسين في نهاية هذا المخطط العشري،الذي يبدأ من 2005 وينتهي في الموسم الدراسي 2014 /2015 ، سيرتفع إلى 88 بالمائة بعد ما كان 13 بالمائة فقط، مع تأكيد أن هذا البرنامج يدار بالتعاون الواسع مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- مخرجات التكوين ونواتجه:

في الفصل الثاني من الكتاب يستعرض (روجرز، والعامري،2007،) أفكارا يعتبرانها " اقتراح تعديلات ينبغي إجراءها على ممارسات المدرسين من أجل تجويد تعلم تلاميذهم... فمن أجل فعالية تكوين المدرسين ينبغي الرجوع إلى نموذج تعلم في الأقسام يكون صلبا،وقد أثبت نجاعته من قبل في سياق محدد.لأنه لا طائل من وراء إسداء تكوينات تتعلق بممارسات في الأقسام تم تجاوزها."(ص21) ثم يطرحان تصوران للتعلمات في الأقسام:

-التصور الأول من المعارف إلى التطبيق بالتركيز على المحتويات .

- التصور الثاني من الموارد إلى الكفاءات وهي الطريقة المعتمدة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.مع التأكيد(أن التصوران وإن كان ينفصلان عن بعضهما نظريا، فإنهما لا يتعارضان على مستوى التطبيق، ويمكن للمعلم تبادلهما في الممارسة) (ص21) وللانتقال من التدريس بالتصور الأول إلى التصور الثاني، يقترح المؤلفان (البدء بإرساء أنشطة الإدماج وذلك نظرا لكونها تمثل تغييرا في متناول كل معلم.) (ص23)

نسجل أن الفكرة تدعوا إلى ضرورة ربط التكوين بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية من حيث جعل المدرسين يتبنون العمل بهذه المقاربة ويتخلون شيئا فشيئا عن الممارسات السابقة والتي تعد تقليدية."إن الانتقال من التصور الأول إلى التصور الثاني،لا يستلزم إلى هذا الحد إعادة النظر في كل ممارسات المعلم التربوية ،لكنه يستدعي منه أن يتساءل عن :

- ماذا يلزم أن يسيطر عليه التلميذ في نهاية مسلك محدد؟

- أي شيء يمكن من إعطاء دلالة للتعلمات؟

- ماذا يمكن أن يوظف التلميذ من مكتسباته اليومية أو في متابعة دراسته ؟ " (ص25).

- في الفصل الثالث يرى المؤلفان أن التكوين،"نظام ديناميكي ومنظم للتركيز على محور نظم – الصيغ – التكوين المختلفة ومكانة ووظيفة كل واحد من الفاعلين المشرفين على العملية التكوينية." (ص30) فمن حيث التنظيم أو صيغ التكوين فهم يرون أن هناك:

- وهو عبارة عن تنظيم إجباري يهدف إلى التركيز على الكفاءات التي ستنمى تبعا لمستوى مهني معين، يستهدف لدى كل المعلمين، وله محتوى موحد ومحدد يقدم لهم. (ص31)

- هذه الصيغة هي تكوين حسب الطلب،حيث البرنامج يقترح (Programme de formation) : برنامج التكوين

مجموعة من التكوينات لكل نوع محتوى معين ومكون خاص وتاريخ محدد ، والمعلمون يسجلون في نوع التكوين الذي يناسبهم.(ص31) ويمكن القول أن برنامج التكوين هو إعادة التأهيل لمعلمي تخص معين .

- مشروع التكوين (Projet de formation): وهو نوع من التكوين يستجيب لحاجات المعلمين وطبقا لاقتراحهم يعد المحتوى. أي أن "محتوى التكوين يتم إعداده بناءا على اقتراحات المتكونين أنفسهم."(ص31) وهذا النوع من التكوين هو أقرب الصيغ للتكوين تبعا للإدماج حسب المؤلفين.

- أما في الفصل الرابع فالمؤلفان خصصاه للحديث عن التكوين المفضي- المبني- على تحقيق النتائج.حيث يرون أن التكوين الهادف إلى تحقيق النتائج هو التكوين الذي يكون مرنا ويمكن التصرف فيه "التصرف في التكوين هو إدارة مجموعة من الأنشطة (أو العمليات) سعيا إلى تحقيق تكوين ناجح."(ص36) والتصرف في التكوين نوعان :

- التصرف (الأنشطة) ذات طابع تنظيمي ،

- التصرف (الأنشطة) ذات طابع بيداغوجي .

ويرى المؤلفان أن كلا التصرفين متكاملين ومترابطين، كما يريان أن عمليات التصرف تكون في:

أ- تحديد الكفاءات المراد إرساؤها لدى المتكونين ،

ب- إعداد المضمون الملائم لتنمية هذه الكفاءات ،

ج- حشد المواد اللازمة –بشرية ومادية –وتصريفها في مواطنها،

د- القيام بالأنشطة المقررة ،

ه- التقويم.

ويرون أن التكوين المبني على النتائج هو تكوين قادر على تجاوز النقائص التي يشهدها التكوين المبني على المضامين.كما أن نتائج التكوين هي " كل تغيير يلاحظ لدى المتكون ـــثناء الدورة التكوينية أو بعدها وله

علاقة وثيقة بالتكوين." (ص38)

- وأما في الفصل السادس والأخير فخصص لتقويم التكوين وهو فصل يمكن ربطه مع الفصل الخامس ،حيث يرون أن أهم المميزات التي يعتمد عليها عليها في تقويم التكوين والتي تعكس نتائجه هي:

- أن تكون نتائج التكوين منتظرة لا عرضية،

- أن تظهر هذه النتائج على المدى القصير لا الطويل،

- أن ترتبط بالتكوين لا بعوامل أخرى ،

- أن تكون قابلة للتقويم على أرض الواقع كميا ونوعيا.(ص72)

والهدف من التقويم في هذه الحالة هو"تقويم النتائج على أرض الواقع يستهدف فحص نجاعة التكوين وفاعليته ." (ص38)

- التكوينات المكملة للتكوين المستمر للمعلمين:

ويتضمن هذا الجانب التكوينات التي رافقت هذا البرنامج التكويني مثل برنامجي(الميدا و البار) أو التي كانت موازية له كبرنامج تكوين المعلمين (الآيلين للزوال):

أ) التكوين الموجه لفئة المعلمين(الآيلين للزوال):

هذه الفئة سميت بهذا الاسم، لأن التصنيف وفق القانون الجديد،يتضمن تسمية أستاذ التعليم الابتدائي، ويشترط هذا القانون المستوى الجامعي للتصنيف فيها.وهذه الفئة من المعلمين تتمتع بالأقدمية ولكن مستواها التعليمي دون البكالوريا، و لم تتلقى أي تكوين متخصص.ولهذا فالقانون الجديد حدد مدة أمام هؤلاء،إما التكوين أو إزالة هذه الرتبة من التصنيف. ولهذا نجد أن هذا النوع من التكوين هو:"هذا النوع من التكوين يدخل في إطار تكوين قبل الترقية." (نعمان،2014 ،ص3) كما أنه "...هذه الطريقة تذلل الصعوبات والعقبات الزمنية والمكانية والعملية والمرونة في التعامل بين الأطراف الفاعلة في الدورة التكوينية من خلال:-تنظيم مواضيع

البرامج،- تنظيم أساليب التقويم، الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتكونين وظروفهم واحتياجاتهم،-حريتهم في اختيار أنظمة التواصل بصورة فردية أو جماعية وفق ما يتماشى وظروفهم العملية في أماكن تواجدهم".(نعمان،2014،ص3)

– أساليب التكوين: حسب الدليل الذي وضع خصيصا لهذا النوع من التكوين(نعمان،2014،ص4) فان أساليب التكوين تتعدد ، حيث نجد:

– التجمعات المحورية: وهي تتم أسبوعيا(يوم واحد في الأسبوع / السبت) بمدة تسعة عشرة(19) يوم تكويني، تمتد من (01/25)إلى(2014/11/15) وتتميز هذه التجمعات ب:

– الحضور إليها ضروري وملزم (من المعايير الأساسية في المتابعة).

– ينشطها أساتذة جامعيون.

– لا يعتمد على أسلوب المحاضرة بل تنشيط حصص حول الإشكاليات التي يواجهها المعلمين في الميدان كل حسب مجال تخصصه (خصوصا الدروس التي يتلقاها عبر الشبكة).

– اعتبارها مكملة لما يتم على المستوى الافتراضي (الشبكة العنكبوتية) .

– متابعة التكوين على مستوى الشبكة العنكبوتية: والذي يتم وفق الخطوات التالية:

– التسجيل على مستوى الشبكة العنكبوتية:يتم وفقا للقوائم المرسلة من مديريات التربية وبناءا عليه تستخرج كلمة و إسم المستخدم لكل متكون على مستوى الأرضية التعليمية،ترسل إلى الإدارات وتفتح من طرف صاحبها فقط. (نعمان، 2014، ص5)

– مزاولة التكوين : إلى جانب التجمعات الحضورية يعتمد التكوين على الشبكة،حيث يلزم كل متكون بفتح عنوان إلكتروني شخصي يسمح له بالحصول على اسم المستخدم وكلمة السر، للولوج للموقع الخاص بالتكوين في الشبكة، حيث يطلع المتكون على:

– الدروس المقررة وإجراء التقييم الدوري الذاتي (تمارين وحلول) حول مقاطع الدرس المعطى (الهدف معرفة مدى تحكم المتكون في الكفاءات المراد بلوغها/ يتحصل مباشرة على نتائج التقييم).

– يقوم بفتح ملفات متعلقة بالنشاطات والقيام بحلها والإجابة عنها ويسلمها للإدارة مقابل وصل استلام، عدد النشاطات هي 5 طوال فترة التكوين (محددة بشروط:-اختيار نشاط واحد فقط في كل مقطع،- لا تتعدى مدة الإجابة 2 شهر،-إجابة كل شهرين).

– استعمال وسائل الاتصال و فضاءات التفاعل المتاحة وهي :

– المنتدى: طرح التساؤلات على ورقة التكوين(هناك عدة منتديات حسب كل مادة يشرف عليها أساتذة أوصياء). إلى جانب متابعة كل ما يتعلق بعملية التكوين من أخبار ونشاطات .

– البريد الإلكتروني: وهو خاص بكل متكون ، يستعمله فريق التكوين لتبليغ المتكون بالقضايا والمسائل ذات الأهمية و الشأن ، ويستعمل لطرح أسئلة المتكونين إلى فريق التكوين .

– الدردشة :(عملية آنية مباشرة) تتم برمجتها (حصص لكل فئة) لطرح أسئلة مباشرة على الأساتذة والمشرفين الإداريين بخصوص الأمور البيداغوجية ومسائل ذات صلة بالتكوين.(تساهم في التعارف بين كل المتكونين عبر الوطن).

– يمكن للأستاذ الوصي برمجة حصة دردشة بخصوص المادة التي يشرف عليها. (نعمان،2014،ص6-7)

– التقييم النهائي:التقييم في هذا النوع من التكوين محدد حسب (القرار الوزاري المشترك المؤرخ بتاريخ 13/11/17 حول كيفية تقييم الموظف المرشح للتكوين بهدف الترقية،حسب (نعمان،2014،ص7-12) وفق المعايير التالية:

– علامة التقييم الكتابي: التي تتضمن (الامتحان الكتابي عند نهاية التكوين في التجمعات الحضورية + نقطة إنجاز و مناقشة المذكرة). مع العلم بعدم امكانية إجراء التعويض.

– علامة المراقبة المستمرة : التي تتضمن (علامة تقييم النشاطات +علامة استغلال الأرضية + علامة التربص التطبيقي (تربص مدته 2 شهر)).

(النشاطات معامل (1) + التربص التطبيقي معامل (1) + استغلال الأرضية (1).

المعدل العام يتم حسابه كما يلي : المذكرة ×6+ الامتحان الكتابي ×3 + المراقبة المستمرة ×3

12

يعد ناجحا كل من حصل على 20/10.كما لا يمكن الإنقاذ. والطعون تكون في مدة 72 ساعة عن طريق البريد الإلكتروني.

– المحتوى التكويني:بخصوص المحتوى التكويني الموجه لتكوين هذه الفئة من المعلمين، نجد أنه نفس المحتوى،و إنما يختلف باختلاف التخصص.فمعلمي اللغة العربية يدرسون(النحو والصرف، المناهج التعليمية،والتقويم التربوي) باللغة العربية. أما معلمي اللغة الفرنسية فيدرسون (didactique de la discipline - Syntaxe) كما نجد أنهم يشتركون في مقياسي (علم النفس التربوي و تكنولوجيا الإعلام والاتصال) غير أن لغة التدريس تختلف، حسب التخصص كذلك. والجدول الأتي يوضح لنا هذا البرنامج التكويني:

جدول (14)حول المحتوى التكويني الموجه للمعلمين الآيلين للزوال

المحتويات	الحجم الساعي الأسبوعي	التخصص		الملاحظات
		معلم العربية	معلم الفرنسية	
- النحو و الصرف -المناهج التعليمية و التقويم التربوي	2سا 2سا	2سا 2 سا		- يشتركون في مادتي علم النفس التربوي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم. - يختلفون في لغة التدريس،كل حسب تخصصه.
- علم النفس التربوي	2س	2سا	2سا	
- ت.ا.أ.في التعليم	2س	2سا	2سا	
Syntaxe- didactique -	2سا 2سا		2سا 2سا	

ب)البرامج المكملة (الداعمة) للتكوين المستمر للمعلمين:

وهي البرامج المرافقة لبرامج الإصلاحات التي شهدها التكوين في الجزائر،هذه البرامج هي:

: (Pare)- برنامج دعم اليونسكو لإصلاحات النظام التربوي في الجزائر

هو برنامج تكويني قدمته منظمة اليونسكو للجزائر في إطار المساعدات التي تقدمها هذه المنظمة للدول الأعضاء فيها.تم بموجب اتفاق بين وزارة التربية الوطنية في الجزائر واليونسكو في (أكتوبر 2003) وامتد من(2003 إلى 2008) أي مدة ست (6) سنوات ،مقسمة إلى مرحلتين :

المرحلة الأولى: (Pare 1) تمتد على ثلاثة(3)سنوات من 2003 إلى 2006

المرحلة الثانية: (Pare 2) تمتد على ثلاثة(3)سنوات من 2006 إلى 2008

- أهدافه : يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق هدف عام هو:

الإصلاحات التربوية في الجزائر من خلال تجسيد نشاطات المساعدة (Consolider)- تثمين

(المساندة) التقنية و التعزير المؤسساتي، لفائدة المصالح التربوية خاصة المدعوة للعب دور محوري في تجسيد

بعض الخاصيات الإستراتيجية (Option) :

أ/ في المرحلة الأولى (Pare 1: 2003-2006) :

- تجديد البرامج والكتب المدرسية.
- تعزيز جهاز قيادة الإصلاحات البيداغوجية أو نواة قيادة الإصلاحات .
- ضبط الفائض .
- تحسين نوعية التعلمات من خلال التكوين البيداغوجي للمدرسين .
- تعزيز الولوج لتكنولوجيات الإعلام والاتصال. (صبحي،2006،ص225).

ب/ المرحلة الثانية (Pare 2): (2006- 2008)

هذه المرحلة تعمل على تعزيز الشق الثاني من الإصلاحات التربوية في الجزائر، وتتوجه خاصة للمكونات التالية:

- تعزيز جهاز قيادة الإصلاحات أو (نواة قيادة الإصلاحات).
- تدعيم تكوين المدرسين من أجل تجسيد الإصلاحات .
- تدعيم لتقييم مكتسبات التلاميذ في إطار تجسيد الإصلاحات .

- تدعيم لإعادة كتابة البرامج.

- تأسيس(مؤسسة)استعمالات تكنولوجيا الإعلام والاتصال لفائدة الإصلاحات (صبحي،2006،ص226) كما يؤكد(بن بوزيد،2009،ص248-249) أن نشاطات هذا البرنامج"تضمن دينمومة نشاطات الدعم من خلال:

- تدعيم قدرات قيادة الإصلاح البيداغوجي على المستوى الوطني،يضمن تنسيقا أكبر لبن مختلف نشاطات الأقسام، -

تنسيق أفضل بين مختلف نشاطات الدعم للشركاء الدوليين (Unicef-Usaid-Afd-Meda 2 - Pare 2)،

- إنشاء شبكة دعم من50مكون بيداغوجي (واحد 1 في كل ولاية) قادر على ضمان تنويع ومضاعفة التكوين على المستوى رؤساء المؤسسات،المفتشين والمدرسين،

- تدعيم القدرات الوطنية فيما يتعلق بالتقويم التكويني.

تنفيذ هذا البرنامج: نكتفي بعرض عينة —حسب ما توفر لدينا- عن التجسيد الميداني لتلك الأهداف تكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات من خلال ملتقيات جهوية في كل من:

- مستغانم من 12 إلى 22 أفريل 2008 بالنسبة للجهة الغربية للبلاد.

- باتنة من 08 إلى 18 مارس 2008 بالنسبة للجهة الشرقية للبلاد.

- بشار من 08 إلى 18 مارس 2008 بالنسبة للجهة الجنوبية للبلاد.

- **برنامج المساعدة الأوروبي (Meda 2)** :هو برنامج في إطار المساعدة الأوروبية للجزائر (Europe aide) لتدعيم الإصلاحات التربوية.

أو حسب (بن بوزيد،2009،ص249) "مشروع دعم التكوين الأولي و المستمر لإطارات القطاع." يهتم ببناء ووضع حيز الخدمة:

- نظام جديد للتنظيم والتسيير لمؤسسات التكوين،تسمح بالتزويد بخدمات متنوعة للمؤسسات والأفراد، التكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة،
- الاعتراف بالمكتسبات،
- الاستشارة والدعم التقني.

فهذا البرنامج يهتم أساسا بتطوير وتنمية الموارد البشرية وتأهيلها للوصول للأهداف المرسومة،بدمج الشروط الجديدة للكفاءة والقدرات اللازمة.وهذا ما يؤكده (بن بوزيد،2009، ص249) "هذا المشروع يمثل دعم للتكوين... لإطارات القطاع في:

- التقويم والتوجيه،
- تحسين التسيير الاستراتيجي للقطاع من خلال:
- تنمية نظام التكوين،
- وقيادة النظام التربوي،
- ودعم تسيير(مناجمنت) المؤسسات المدرسية، بغرس مشاريع خدمة ومشاريع المؤسسات.

أ- المهام المنجزة من خلال هذا البرنامج :

- إنجاز جرد لوضعية الموارد البشرية العاملة.
- وضع مراجع (مرجع) للأداء والكفاءات .
- وضع مخطط اتصال حول مسار التكوين المستمر من أجل تحيين كفاءات الموارد البشرية .
- وضع والتزويد بالدعائم البيداغوجية .

- تحديد ، برمجة ، إنجاز تنشيط وتقييم نشاطات التكوين .

- تكوين المستخدمين من مختلف الأسلاك .

- انتقاء وتكوين (رجال مصدر) طليعة مكلفة بمضاعفة مسار التكوين لكل سلك.

- وضع مخطط متعدد سنويا للتكوين التكميلي.

- وضع تنفيذ وسائل لتسيير التكوين .

ب- الأهداف العامة للبرنامج : تشتمل على هدف عام كلي وأهداف عامة جزئية :

– الهدف العام: مساندة مجهود الإصلاح الموضوع من طرف الحكومة الجزائرية بمنظور التكوين والتعليم المهني،من أجل بلوغ أربعة (4) أهداف عامة جزئية هي :

- الأهداف العامة الجزئية:

- النظام يكون قادرا للاستجابة لاحتياجات الأفراد والمؤسسات من خلال تكييف أفضل لعروض التكوين مع الطلب السوسيو- اقتصادي .

خلق منطقة نشاطات أورو- متوسطية . (Accrue)- تنافسية المؤسسات تكون في أفق

- نظام التكوين سيكون مكيف أكثر لاقتصاد السوق ، السكان يجدون أفضل الفرص للانخراط (الاندماج) وإعادة التأهيل لاقتصاد السوق .

- التنمية المتناسقة لسياسة التكوين في الجزائر تتطلب وضع:

- أدوات التخطيط والتسيير الإستراتيجي للتكوين .

- أنظمة جديدة للإعلام والتسيير المندمج لمؤسسات التكوين(تنظيم داخلي، وضع المهارات الأساسية، تنمية روح التسيير، العلاقة مع المؤسسات، التعامل بالشبكة مع مختلف المؤسسات،تمويل وتسيير تحليلي للمنتجات والخدمة المقدمة)

– الأهداف الخاصة للبرنامج : تتمثل في تحيين الكفاءات للموارد البشرية لمختلف مؤسسات القطاع ، بإجراء تكوينات لمختلف رتب الموارد البشرية بهدف الحصول على معارف متجانسة بالنظر إلى عملهم ومهامهم – وهي تتوجه أساسا للإطارات والفاعلين الأساسيين للتكوين – .

– الفئات المستهدفة: يشمل البرنامج تكوين:

– رؤساء المؤسسات التعليمية = عددهم 2500 مدير .

– مدراء التربية في الولايات = عددهم 48 مدير ولائي .

– الأمناء العاملون في مديريات التربية = عددهم 48 أمين عام .

– المفتشون عبر الولايات = عددهم 200 مفتش تربية وتكوين.

– مكوني المدرسون = لم يذكر العدد.

– مدراء معاهد التكوين = عددها عبر الوطن 6 معاهد .

– إجراء التكوين: يتم هذا التكوين من خلال خمس 05 فترات (مراحل) في خمسة 05 أيام تكوينية ،كل يوم يدوم 5سا و30 د .

- عمليات أخرى : إلى جانب التكوين النظري (الأكاديمي) للمعنيين بالمنظومة التربوية يقوم البرنامج بعمليات أخرى قصد تدعيم عمله التكويني مثل :

– البطاقة المدرسية ،

– تقييم المكتسبات ،

– التجهيز بوسائل الإعلام الآلي موجه ل :

– مركز البحوث التربوية،

– معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم (IFPM)،

.(DE)- مديريات التربية

- الوثائق والمراجع والوسائل البيداغوجية.

- دراسات مكملة : وتشمل :

. - تعميم التربية التحضيرية.(PE) - التوجيه المدرسي. - التسرب المدرسي. - تمويل

- التوثيق وآفاق معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم .

:(Meda 2) نماذج عن التكوين وفق هذا البرنامج

النموذج الأول: تكوين مدراء معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم (جانفي 2008):

أ / الأهداف العامة للتكوين :

- وضع إستراتيجية للتربص تدعم الاندماج من خلال:

- مراعاة الانتقال من النظري إلى الوضع في المشكل في البرامج ،

- توريط مختلف الفاعلين (المكون- المتربص- المطبق)،

- جعل تقرير التربص رابط بين التدريس في المعاهد وإنجاز التربص.

- جعل التربص وسيلة لتعلم التحكم في القسم ب:

- التعريف على أنواع التربصات ،

- التعرف على احتياجات المتربصين ،

- وضع مخطط للتربصات ،

- تقييم التربصات .

تكوين مستخدمي المعهد ب:

- التحكم في الإعلام الآلي من طرف مستخدمي (الإدارة-المكتبة-المخبر)،

- تطوير المستخدمين (تحسين) في التسيير الإداري،

- تحسين طرق العمل للأعوان المهنيين والخدمات .

- تطوير الحياة المدرسية في المعهد ، من خلال :

- خلق النشاطات الثقافية ،

- خرجات بيداغوجية ترفيهية ،

-استغلال المكتبة ،

- استغلال الانترنيت .

- تكوين مكوني المدرسين :

- المعارف،

،(Savoirs- faire)- معارف أدائية

،(Savoirs- être)- معارف شخصية

- نقل البرنامج في هيئة كفاءات ،

- تحفيز دافعية المكون .

- مشروع المؤسسة.

النموذج الثاني: تكوين إطارات المعاهد في بشار أيام 30/26 ديسمبر 2008.

- المدة : 5 أيام تكوينية ، موزعة على 5سا و30د في اليوم .

- المحتوى :

- اليوم الأول: -/وضع تقييم للزيارات للخارج (ملاحظة النظام الفرنسي) .

-/تقديم الأعمال المنجزة خلال –مابين- المراحل .

- اليوم الثاني : -/مفهوم الكفاءة .

- اليوم الثالث : -/بناء مشروع المؤسسة .

- اليوم الرابع : -/تطوير إستراتيجية لتوريط مختلف الفاعلين .

- اليوم الخامس: -/وضع حصيلة للملتقى وتحضير المرحلة الأخيرة للتكوين.

التكوين المستمر السابق لهذا التكوين (2003/1998) :

هذا التكوين جاء كنتيجة لتطبيق توصيات المجلس الأعلى للتربية (1996). و التي بدأ في تطبيقها بدءا من الموسم الدراسي(1998– 1999) والتكوين المستمر في منظور هذه التوصيات، ينظر له في إطار مخططين أو مستويين:

- **المخطط الأول:الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة**:وهو نوع من التكوين المستمر، موجه لكافة المعلمين الممارسين في الميدان التربوي.

- **المخطط الثاني:الجهاز المؤقت لتحسين المستوى:** وهو نوع من التكوين المستمر، موجه للمعلمين في الميدان التربوي، والذين هم دون مستوى السنة 3 ثانوي، و لم يتلقوا تكوينا أوليا منتظما.

- **الفلسفة المؤسسة للتكوين:**

-) **منطلقات التكوين:** ينطلق هذا التكوين من خلفية حول تكوين الموارد البشرية في التعليم الأساسي "... وتشير أغلب تقارير المفتشين إلى تفاوت كبير في مستوياتهم المعرفية، وإلى أن الخبرة المتراكمة لديهم مهما بلغت درجتها،لا ترتقي بهم إلى مستوى الأهلية المطلوب في أداء مهامهم التعليمية."(المجلس الأعلى للتربية،1998، ص76) نسجل أن هذه الفقرة تتحدث عموما أن الخبرة لدى المعلمين الممارسين في الميدان التربوي لا ترتقي بهم إلى مستوى الكفاءة المطلوبة، بمعنى أن (الخبرة لا تساوي الكفاءة) كما يعتقد الكثير أن

الإنسان يكتسب الكفاءة بمرور السنين ، غير أن هذه القاعدة لا يمكن العمل بها في الميدان التربوي ، لأنه يتطلب قدرات وكفاءات ومؤهلات .ولهذا نجد التقرير يشير إلى أن أغلب هؤلاء المعلمين الذين تشير إليهم تقارير المفتشين" وظفوا دون تكوين قاعدي ولا تكوين في أثناء العمل." (ص76) كما أنهم " في العمل إلى غاية أواسط العشرية الثانية من القرن القادم."(ص76) ولهذا نجد أن الفلسفة التكوينية التي ينطلق منها التقرير – السياسة التكوينية المستقبلية-: "... وترتكز الرؤية المستقبلية في تنمية الموارد البشرية على:

- تكوين متكامل يهدف إلى:

- تكريس الاحترافية في المهن التربوية الخاصة بالتعليم والإدارة والتسيير والمراقبة إلى ،

- اعتماد التكوين في أثناء الخدمة كبعد إستراتيجي ،

- لضمان تحقيق الأهلية لممارسة المهنة .(المجلس الأعلى للتربية،198،ص77)

أ) عوامل النجاح: يشير التقرير إليها فيما يلي:"وأن من يحس بضرورة التكوين هم المعنيون أنفسهم،بشرط أن يستجيب هذا التكوين لغرض بين وأن يقرن بانعكاس إيجابي على المسار المهني،وأن يأخذ في الحسبان حاجات المعنيين وخصوصياتهم.(ص 80) هذه القاعدة اللازمة للنجاح ، يضعها المجلس الأعلى بناءا على تجارب تكوينية سابقة حيث يؤكد "... عمليات التكوين أثناء الخدمة لم تكن منتظمة ولا هادفة في أغلب الأحيان، إنها كانت نمطية، تفتقد الشمول في النظرة والوضوح في الأهداف." (ص80)

- كما يدعو للتفكير في خطة إستعجالية مماثلة لهيئة التأطير الإداري وهيئة التفتيش.(ص81)

ب) مدعمات التكوين: أورد التقرير بعض العناصر التي يرى أنها عمليات لازمة لنجاح خطة التكوين وتتمثل هذه العمليات فيما يلي :

- حاجات المربيين أنفسهم ،

- ضبط الأعداد التي هي بحاجة أكيدة إلى تكوين ،

– حصر الاحتياجات ونوعيتها بناء على تشخيص موضوعي–ميداني ، واستشارة المربيين أنفسهم،

– ترتيب الأولويات بناء على مختلف المعطيات الإحصائية ،

– ضبط برامج وظيفية قابلة للتنفيذ من قبل لجان متخصصة مع تحديد الآجال والمرافق والوسائل ،

– اختيار العناصر التي ستنفعهم في تنفيذ البرنامج ، وتقوم نتائجه وذلك وفق معايير دقيقة وإعدادهم يمكنهم من الاضطلاع بمهام تكوين المتكونين .

– تؤكد على البدء بتكوين طلائع وعينات من مختلف الفئات مع أخذ توزعها الموضوعي على جهات الوطن ، يستعان بها في تنشيط العملية التكوينية تحت إشراف الهيئة المشرفة على التكوين – نظرا لكثرة وضخامة أعداد العاملين. (ص81)

– الإشارة إلى دور الجامعات ومؤسسات التكوين للتكفل بالبرامج التأهيلية .

– التشديد على تحويل من فشل في التكوين إلى مهام أخرى غير التعليم .

– تتضمن تصور تنظيمي يرافق عمليات التكوين وينظمها ويطورها باستحداث نخب طلائعية وأكاديمية متخصصة ومراكز دراسات وبحوث وخبرة.(ص82).

ج) **أسس التكوين**: وضعت الوثيقة ثلاث (3) أسس تراها مبادئ ضابطة لعملية التكوين وتتمثل هذه الأسس في:– الفعالية – الاستجابة – المرونة.(ص89)

د) **تنظيمه**: تنطلق الوثيقة من أن " كل نوع أو كل تكوين ينبغي التحضير له."(ص90) ولهذا فهي ترى التحضير يتمثل فيما يلي:– ضبط الأعداد التي هي بحاجة أكيدة للتكوين،

– ترتيب الأولويات في التكوين ،

– اختيار العناصر الجيدة التي سيوكل إليها تنفيذ البرامج ، وذلك بالاستعانة بالكفاءات الموجودة بالجامعات لضمان تكوين نوعي فعال ،

– تكوين خلايا متخصصة لوضع برامج تكوين لكل فئة وتحديد محتوياتها لتحقيق الأهداف بناء على تحليل تشخيصي للنقائص الملحوظة أو المستجدات ،(هذه الخلايا تنشأ مركزيا ، جهويا ومحليا) وأما بخصوص عملها فهي الاهتمام بحاجات المتكونين مع الأخذ بالاعتبار توجيهات الوصاية وغايات المنظومة التربوية ،

– الدعوة لتوفير حواجز ، والاهتمام بمؤسسات التكوين ،

– ضرورة تقويم التكوين –ناتج التكوين-.(ص 90-91)

-) مبادئ التكوين: التكوين وفق نظرة المجلس الأعلى للتربية (1996) ينطلق من مبدأين،هذه المبادئ تنقسم إلى قسمين:

أ- مبدأ عام:التكوين ينطلق من مبدأ أساسي مفاده"المعلم عنصر أساسي في العملية التعليمية – التربوية."(ص78) وللوصول إلى هذا المبدأ الأساسي وضع المجلس الأعلى للتربية مبادئ فرعية.

ب- المبادئ الفرعية: وتشتمل على:

– التخطيط لعمليات التكوين على المدى القريب والمدى المتوسط والمدى البعيد،

– الشمولية في التكوين ، بحيث تؤخذ مختلف عناصره بعين الاعتبار ضمن عمليات منسجمة ، منسقة متكاملة،

– قابلية التكيف والمرونة في برامج التكوين ،

– إشراك المتكونين في بناء المشاريع التكوينية،

– تكفل الدولة بالحاجات المادية من أجل ضمان تكوين نوعي راقي،

– جعل التكوين عملية مستمرة في الزمان والمكان ،

– جعل التكوين حقا وواجبا وجزءا لا يتجزأ من اهتمامات المكون.

الأهداف العامة للتكوين :

وتتمثل في :

- دعم التكوين الأولي ،

- رفع المستوى المعرفي و المهاري والعلمي والتربوي والثقافي ،

- إعادة تكوين المعلمين والأساتذة في التخصصات الجديدة لتسهيل الانتقال(ص ص89-90).

و بناء على هذه الأهداف يرى التقرير أن أهمية التكوين المستمر وضرورة الإتمام به تكمن في :

- تنامي المعارف وتقدم التقنيات ، يفرض التكوين لتجديد المعارف والاستزادة من العلم ،

- عموما يمكننا القول أن هذه المرحلة من التكوين المستمر، بمنظور المجلس الأعلى للتربية (1996) ومن خلال الوثائق التي تم إنجازها بالمناسبة تحمل بعض الأفكار مثل:

- أنها تصف المتكونين بالمتدربين (الجهاز الدائم،1998،ص1).

- قدمت مخطط التكوين الذي يجب العمل به(الجهاز الدائم،1998،ص1) وهو مخطط عمل للسنة الدراسية (99/1998) واعتباره توثيقا هاما في عملية التكوين(مجموعة من وثائق الدعم وبيانات عن المراجع ، بهدف تحقيق العمليات المسجلة.)

- هذا المخطط المتمثل في (إضبارة خاصة بالمتربصين)،توصي بضرورة الإطلاع عليه قبل كل دورة تكوينية من طرف المتدربين (الجهاز الدائم،1998،ص1) .

- كما يتميز بمميزات أخرى تتمثل في محاور الضبط والتحكم في العملية التكوينية من خلال:

-/ تقديم محتوى برامج المحاور (3 محاور) ،

-/ تقديم شبكة التربص (مقرر مشترك) وهو عبارة عن توزيع الوحدات على أيام الأسبوع ،

-/ تقديم الرزنامة السنوية لسير هذه التربصات .

إدخال التعديلات على البرامج أو إضافات جديدة أو استعمال تقنيات تثبت نجاعتها.(ص83)

- تطبيق التكوين:

-) يعتمد على مخططين للتكوين أو جهازين دائم ومؤقت:

- **الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة**:هو نمط أو أسلوب تكويني يسمح لكل المعلمين من الاستفادة من دورة تكوينية مدة أسبوع في السنة (ص1).

- **الجهاز المؤقت لتحسين المستوى**:هو أسلوب تكويني (نمط) موجه للمعلمين الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي ، بهدف تحسين مستواهم.

-) **صيغه**: ترى الوثيقة أن صيغ هذا التكوين متنوعة.(ص81) حيث ذكرت الصيغ التالية:

- الانتداب لمدة معينة ،

- التكوين التناوبي ،

- التكوين الذاتي،

- التكوين عن بعد وتعزيزه بلقاءات دورية ،

- التكوين الدوري (تجمعات في العطل لفترات قصيرة).

-) **شروطه:**تضع الوثيقة شروطا تراها لازمة لنجاح العملية وهي :

- عدم حصر التكوين في سد النقائص المعرفية أو المهارية ، بل يعد ضروريا مكملا للتكوين الأولي ،

- عدم حصر هذا التكوين في مكان معين أو زمن محدد، أي عدم استبعاد أية صيغة من شأنها الإيفاء بالغرض،

- تحديد أهداف كل دورة تكوينية بوضوح وتحديد مراحلها .(ص89)

إجراءات التكوين:

يهدف هذا التكوين إلى تأهيل المعلمين الممارسين في الميدان بصفتين (تكوين دائم وتحسين للمستوى). ولهذا وضع المجلس الأعلى للتربية (1996) خطة لتنفيذ هذا التكوين:

-) **الفئة المستهدفة:** يرى المخطط أن (132000 معلم) ممارسين في القطاع لا يتجاوز سنهم 35 سنة من مجموع المعلمين (ص80) أي بنسبة 60%

-) **مدته** : تقترح وثيقة المجلس الأعلى للتربية مدة 10 سنوات يمتد فيها هذا التكوين. (ص80)

-) **مخرجاته:** يهدف هذا التكوين إلى رفع مستوى المتكونين إلى المستوى الجامعي بشهادة الليسانس ، مع أخذها بعين الاعتبار في سلم الوظيفة العمومية. (ص80)

المحتوى التكويني:

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل مخطط من مخططات هذا التكوين كل على حدى:

-/ الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة :

أ: مبادئه : يعتمد هذا الجهاز (الأسلوب) على عدة مبادئ هي :

- اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم ،

- إشراك المتكون في العملية من خلال عقد تكويني يعرفهم على الأهداف والمهارات التي يتعين الوصول إليها من خلال هذا التكوين،

- ربط إدماج المضامين النظرية بالتجربة الميدانية (بيداغوجية المشروع ودراسة الحالات)،

- تثمين العمل الجماعي والشراكة (حركية الأفواج) ،

– التركيز على تنظيم أنشطة تطبيقية للمتربصين بإنجاز إنتاجات متنوعة لها علاقة بالمهام التي كلفوا في الميدان.(ص3)

ب: أهدافه: يسعى هذا النوع من التكوين إلى تحقيق أهداف منها:

– إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية الفعلية الضرورية ،

– اكتساب المهارات المهنية القاعدية أو تعزيزها ،

– تحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين .(ص2)

ج: غاياته: تتمثل في:– التحسين الأكاديمي ،

– التحسين المهني،

– تحديث المعارف.(ص1)

د: شروطه : كما قلنا فهذا النوع من التكوين موجه لكل المعلمين الممارسين أي الذين هم في الميدان وعددهم (59ألف) موزعين ما بين:

–) المعلمين الحائزين على شهادة البكالوريا ،

–) المعلمين الذين لهم مستوى الثالثة ثانوي وتلقوا تكوينا أوليا.

ه : مدته : يتم هذا النوع من التكوين على شكل تربص تكويني لمدة أسبوع أي 3 أيام في السنة ، بمجموع (46) ساعة .

و : ممارساته : في هذا النوع من التكوين يتم العمل بنظام وحدات التكوين،ويكون في شكل وحدات ومحاور دراسية– (Modules)،

– المحتوى يتم اختياره بناءا على جرد احتياجات المعلمين ،

- مراعاة التجديد البيداغوجي في البرامج والطرق .(ص1)

موزعة على ثلاثة(3) محاور تشكل مقياس تكويني - وتتم على شكل تربص إقامي في معاهد التكوين- يضم: محور المناهج، محور التقويم ومحور الكتب المدرسية. تمثل 36 ساعة إضافة إلى جذع مشترك يتمثل في إلقاء محاضرات وأعمال شخصية بمدة 10 ساعات :

36سا- المقياس التكويني ـــ يتم في الورشات (دروس وأعمال) .

10سا- الجذع المشترك ـــ محاضرات وأعمال شخصية .(ص9)

ز: التأطير: يعتمد هذا النوع من التأطير على ما يسمى (فرقة التكوين)هذه الفرقة تضم(أساتذة معاهد التكوين + المفتشين وأساتذة المواد الذين استفادوا من تربصات في الخارج + الكفاءات الجامعية).(ص5)

- مهمة فريق التكوين تأطير فوج من المتربصين– يستحسن أن ينسق بينهم أستاذ علم النفس والتربية- .(ص6)

ح : تقييم التكوين/ التربص:يتم التقييم من خلال :

- وضع بطاقة متابعة لكل العمليات التكوينية التي استفاد منها المعلم ، مع ذكر المحاور والمدة.

- وضع آلية لتجاوز الهدف الآتي، المتمثل في منح كل متربص (متدرب) قرض تكويني مدته أسبوع واحد في السنة قابل للتجديد – تكوين إقامي – إلى عمليات تكوينية أخرى لاحقة .(ص11)

-/ الجهاز المؤقت لتحسين المستوى :

– أ : أهدافه : تتمثل أهداف هذا النمط الثاني من التكوين فيما يلي :

- تحسين مستوى المعلمين الذين لم يكملوا التعليم الثانوي و لم يتابعوا مسارا تكوينيا كاملا،

- التكوين للوصول بهم إلى مستوى البكالوريا ،

– تثبيت مستوى المعلمين الثقافي القاعدي وسد العجز في المواد الأساسية ومواد الثقافة العامة التي لها علاقة بأنشطة التعليم الابتدائي والبيداغوجي وعلم النفس .(ص1)

– ب : غاياته: يسعى هذا التكوين للوصول بالمعلمين إلى مستوى البكالوريا .(ص1)

– ج: شروطه: هو تكوين موجه للمعلمين الممارسين في الميدان التربوي بدون إكمال تعليمهم الثانوي أي دون السنة 3 ثانوي ، والذين لم يزاولوا تكوينا أوليا وإنما يتم توظيفهم مباشرة ، وعددهم (73280 معلم) ويجب أن يكونوا دون سن 40.(ص1)

– د : مدته: يتم هذا التكوين بمعدل 4 أسابيع في السنة أي (5 أيام/ أسبوع × 4 مرات في السنة):

– أسبوع واحد في عطلة الشتاء.

– أسبوع واحد في عطلة الربيع .

– أسبوعان في عطلة الصيف.(ص1)

– ه: ممارساته: يتم هذا النوع من التكوين عن طريق المراسلة ، حيث ترسل الدروس من طرف(المركز الوطني لتكوين إطارات التربية) . كما يتم العمل بصيغة الجذع المشترك،يتم خلالها وأثناء التجمعات التطرق لاحتياجات المتكونين التي تم رصدها من طرف المفتشين،هذه التجمعات يتم التطرق فيها للمضامين الأساسية الأكثر تداولا (ص1)

ملخص:

استعرضنا في هذا الفصل خلاصة ما توصلنا إليه من خلال عملية التتبع و التحليل:

- عرض تاريخي لتطور التكوين المستمر في الجزائر منذ (1962) إلى (2005)

- ثم عرض نتائج تحليل محتوى البرامج التكوينية المعتمدة للتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر، وهي ممتدة على فترتين تكوينيتين:

- (2005-2015) والبرامج المرافقة لها.

- (1998-2003).

في الفصل السابع التالي نحاول مناقشة هذه النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا.

الفصل السابع: مناقشة النتائج

- تمهيد

- تطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر

- فلسفة (أيديولوجيا) التكوين المستمر في منظور الإصلاحات الجديدة

- غايات التكوين المستمر بالجزائر

- مرامي التكوين المستمر بالجزائر

- الأهداف العامة للتكوين المستمر بالجزائر

- العلاقة بين فلسفة التكوين المستمر بالجزائر وأهدافه وغاياته

- الكفاءات اللازمة لتكوين المعلمين

- علاقة نوعية الإعداد بالمضمون التكويني والواقع المعاش ميدانيا

- تطور النظرة لدور المعلم وأداءه التعليمي- التربوي في الجزائر

- الاستنتاج العام للدراسة

- اقتراحات الدراسة

- الخاتمة

- قائمة المراجع

- الملاحق

تمهيد:

سنقدم من خلال هذا الفصل تحليل للنتائج التي توصلنا إليها، والتي استعرضناها في الفصل السادس الذي خصصناه للجانب العملي. حيث نستعرض عناصر التحليل وفقا لما تم عرضه من نتائج، كالتالي:

- تطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر:

كما سبق وأكدنا بأن هذا النوع من التكوين، وكما كان ينبغي له أن يكون وفق الأسس والمبادئ التي وضعها المختصون، لم يكن يحضى بالأهمية اللازمة في الجزائر. نظرا لضغط الأعداد المتزايدة للمتمدرسين، ونقص في التأطير، وضعف هياكل الاستقبال.ما أعطى الأولوية للتوظيف المباشر للمعلمين، بدون اشتراط مستوى معين. بل الاتجاه هو كيف يمكن توفير معلمين لمواجهة تزايد أعداد المتمدرسين وضرورة التكفل بهم. ولهذا نجد أن التكوين المستمر في كثير من الأحيان كان يتم بطريقة شكلية إعلامية أكثر منه تكوينا مستمرا كما يجب.هو ما يؤكده (تيلوين،2003،) في دراسة له حول التكوين السابق للتكوين الحالي،بحيث يعتبر تجربة المجلس الأولى للتربية 1998،متميزة في تكوين المعلمين من خلال الإعلان عن مشروعين لتكوين المعلمين:

- الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة وهو المشروع الذي توقف بعد سنة واحدة ونصف عن انطلاقه بالرغم من أن مدته كانت 3 سنوات (ص221).

- الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة يتم بالمراسلة.تؤكد الدراسة أن(الأولوية تتوجه إلى الرفع من الرصيد المعرفي للمعلمين الذين وظفوا في عهد سابق نتيجة ظروف استثنائية للوصول بهم إلى مستوى الباكالوريا). حيث ترى أن لا شيء جدي رغم الحلول المقدمة جديدة :- فالمراسلة كقناة توصيل تم تبنيها من قبل وزارة التعليم والتكوين مع سلك الممرنين منذ بداية الاستقلال.

- أما صيغ التجمعات الأسبوعية خلال العطل (4 أسابيع سنويا) فهي صيغ متداولة.(ص233).معتبرا كل ما سبق "مأساة التكوين التربوي". (ص233).

غير أن هذا لا يمنعنا من التأكيد أن صيغ وإجراءات التكوين المستمر- أثناء الخدمة- تطورت بتطور قطاع التربية في الجزائر والتطورات التي عرفها التكوين بصفة عامة نتيجة لما شاهدته علوم التربية من تحولات كبيرة بناء على ما توصلت إليه البحوث والدراسات في الميدان.إلى جانب التحولات التي عرفها المجتمع الجزائري، والتي فرضت على قطاع التكوين مواكبتها،حيث نقوم باستعراض هذا التطور فيما يلي:

- تطور هياكل التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر:

يمكن النظر لهذا التطور من عدة جوانب:

أ/ من حيث تطور مؤسسة تكوين المعلمين في الجزائر:

من خلال تتبعنا لمسار تطور الهياكل التكوينية في الجزائر، نسجل أن التطور الحاصل في تسمية المؤسسات يعكس التطور الحاصل في الاهتمام بعمل المعلم في الميدان وتكوينه، الجدول التالي يمكننا التعرف على التطور الحاصل في مؤسسة تكوين المعلمين الجزائرية:

جدول (15) حول تطور مؤسسة تكوين المعلمين في الجزائر

المرحلة التاريخية	المؤسسة التكوينية	عددها	إجراءات التكوين وكيفياته	الملاحظات
1970/1962 1963 – 1970 –	دار المعلمين – (E.N)	06 12	– تكوين أولي إقامي ذو طابع أكاديمي مهني	كانت موجودة قبل الاستقلال
1997 /1970 1976 – 1991 – 1996 – 1997 –	المعاهد التكنولوجية للتربية (I.T.E)	29 56 35 27	– تكوين أولي إقامي ذو طابع مهني أكاديمي	ظهرت مع الإصلاحات التي شهدها قطاع التربية (تعادل مراكز التكوين المهني حاليا)
2003/1998	معاهد التكوين أثناء الخدمة (I.F.C.E)	27	– تكوين مستمر تناوبي ذو طابع أكاديمي تخصصي	جاءت نتيجة تحويل المعاهد التكنولوجية للتربية
2009/2004	معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين (I.F.P.M)	06	– تكوين أولي ذو طابع جامعي– مهني. – تكوين مستمر تناوبي ذو طابع أكاديمي– تخصصي.	هي ما تبقى من معاهد التكوين أثناء الخدمة.
2015/2009	معاهد تكوين إطارات التربية	06	– تكوين كل إطارات التربية بمختلف الأسلاك. – التكوين المستمر للمعلمين	نفس معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين مع تعديل في المهام.

من خلال هذا الجدول ،نسجل انتقال تسمية المؤسسة التكوينية من:

- *دار المعلمين* (Ecole normale –EN) التي كانت موجودة قبل سنة 1962،

- إلى *المعاهد التكنولوجية للتربية*(Institut téchnologique de l 'education-ITE)التي ظهرت مع أولى الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية سنة (1970). حيث جاءت بهدف تكوين أكبر عدد من المعلمين وفي أسرع وقت، لمواجهة ضغط الأعداد المتزايدة لطالبي التمدرس من الأطفال الجزائريين. حيث نلاحظ كيف تطور عدد هذه المعاهد من 27 معهدا في 1970 إلى 57 معهدا في سنة 1996 ثم انخفض إلى 27 معهدا في سنة 1997 بعد ظهور توصيات المجلس الأعلى للتربية (1996) والتي بدأ في تنفيذها ابتداء من 1999/1998.

- ثم تحولت تسمية هذه المعاهد إلى(*معاهد التكوين أثناء الخدمة*(– Istutit de formation en cours IFCE d'emploi) وهو ما يعني إهمال التكوين الأولي أي عدم توظيف معلمين جدد وتكوينهم أوليا،وإنما كان التوظيف يتوجه إلى خريجي الجامعة، ومباشرة مهامهم دون تكوين أولي، وإنما يتم التكوين أثناء خدمتهم في هذه المعاهد إلى جانب المعلمين الأقدم منهم.حيث نسجل أن عدد هذه المعاهد تقلص إلى27 معهد موزعة على أرجاء البلاد من أصل 57 معهدا التي كانت موجودة في سنة 1996 .

- وفي إصلاحات (2005) حولت كذلك هذه التسمية إلى *معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين* (Istitut de formation et de perfectionnement des maitres-IFPM) حيث انخفض العدد إلى 06 معاهد موزعة عبر أرجاء الوطن. والتكوين في هذه المعاهد كان ذو طابعين:

- أولي بالنسبة للناجحين في مسابقة توظيف المعلمين،

- ومستمر بالنسبة للممارسين في الميدان.

غير أنه لا تفوتنا الإشارة إلى أن هذه المهام خصوصا الأولى انتهت في سنة 2009. وبعد هذه السنة تحول إلى تكوين كل إطارات التربية(مقتصدين– معلمين– أساتذة – مدراء).

ب/من حيث تطور الصيغ التكوينية و تجسيدها :

إلى جانب التطور الذي شهدته مؤسسات التكوين، فإن صيغه و كيفياته تطورت هي كذلك. خصوصا ما يتعلق بالتكوين المستمر، ويمكننا توضيح هذا التطور من خلال الجدول التالي:

جدول (16) حول تطور صيغ و كيفيات التكوين المستمر

المرحلة الزمنية	صيغة التكوين	كيفية التكوين
1970/1962	– الحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية. – التكوين الثقافي.– المساعدة في الميدان. – تحضير سندات وبطاقات تربوية للتدريس. – الدروس بالمراسلة لرفع المستوى التعليمي.	يتم عن طريق: مراكز التكوين الثقافي والمهني.الجامعات الصيفية،سلك المفتشين والمستشارين التربويين،المعهد التربوي الوطني .
1997/1971	– الورشات الصيفية(chantiers d'été) . – المساعدة الميدانية للمعلمين لتعليم المهنة. – الندوات التربوية.– المحاضرات والبحوث .	يتم بواسطة :المفتشين،المستشارين التربويين، المدراء.
2003/1998	– التكوين على:– المناهج الجديدة،الكتاب المدرسي، التقويم التربوي.	– استحداث معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين ويشمل كل المعلمين.
2015/2005	– التكوين عن بعد ، ذو طابع جامعي للتتويج	– استحداث معاهد التكوين أثناء الخدمة

	بشهادة جامعية	

من خلال هذا الجدول نسجل أن التكوين المستمر للمعلمين مر بعدة مراحل ، نذكرها فيما يلي :

- في المرحلة الأولى(1962/1970):

- الرفع من مستواهم الثقافي،ويتوج بالحصول على(شهادة الثقافة العامة والمهنية)،

- ثم المساعدة ميدانيا في المدارس التي يمارس فيها المدرسون من خلال تدخل المفتشين *والمستشارين التربويين*،

- ثم تزويدهم بوثائق تربوية(بطاقات وسندات)داعمة لعملهم في الميدان يقوم المعلم بإتباعها في عمله الصفي،

- كما تم الاعتماد على صيغة التعلم بالمراسلة بواسطة(المركز الوطني لتعميم التعليم)ليتمكن المعلم من متابعة دراسته بالمراسلة، وهو يتابع عمله الميداني.

- أما في المرحلة الثانية (1971-1997):

فإن نفس الصيغ تواصلت وإن بطريقة أخرى،خصوصا تغيير في المسميات حيث تم العمل بصيغ:

- الورشات الصيفية،

- والندوات التربوية،

- والمحاضرات،

- والمساعدة الميدانية المباشرة .

التي يقدمها كل من المفتش أو المستشار التربوي أو مدير المدرسة.

- في مرحلة الثالثة (1998-2003):

تم مأسسة التكوين المستمر من خلال إسناده إلى(معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين)،كما تم تحديد برنامج هذا

التكوين المتمثل في:- المناهج الجديدة،حيث تم الاعتماد على طريقة جديدة في التدريس في المدرسة وهي التدريس الهادف، - الكتاب المدرسي حيث تم تغيير مضامين الكتب المدرسية كليا، - إلى جانب التقويم التربوي والذي يختلف عما كان سائدا قبله من طرق في التقويم.

- في مرحلة الرابعة-الإصلاحات-(2005-2015):

استمر الاهتمام بالتكوين المستمر من خلال التأكيد على مأسسة هذا التكوين حيث أصبحت المعاهد تسمى (معاهد التكوين أثناء الخدمة) ويهدف إلى تكوين ذو طابع جامعي يتوج بشهادة جامعية للتكوين.

فمثلا حول تجربة (المعاهد التكنولوجية للتربية- م.ت.ت- ITE) التي دامت من(1970 إلى 1998) يؤكد (تيليوين،2002،) " حيث كان التكوين سنة واحدة ثم مدد إلى سنتين في (94/93) وكان الهدف تكوين "*المعلم الاشتراكي*" ثم في 1991 كان هدف الإصلاح هو تكوين " *المعلم النمط للمدرسة الأساسية* " التي انطلقت في 1980 ويعلق الباحث على هذه الفترة بكل ما شهدته من تحولات بقوله :" لقد امتد هذا الوضع المأسوي على مدى التسعينيات مع توالي محاولات مجهضة لإعادة التوازن للمنظومة التربوية والتكوينية" (ص220). وأما في تعليقه على التكوين الأولي الذي يتم في المعاهد ابتداء من (2000/1999) يؤكد(تيليوين 2003،) على الرغم من تحول وصاية التكوين إلى وزارة التعليم العالي:" لم يتم الاتفاق على ملمح التخرج والأهداف الإجرائية لهذا التكوين، وبرامج التكوين الأكاديمي مازالت موضع أخذ ورد في لجان الأساتذة رغم مرور 03 سنوات عن التنفيذ." (ص227) كما أن " التكوين التطبيقي لازالت لم تصدر بشأنه النصوص التنظيمية التي تحكم العمل بين الوزارات ناهيك عن برامج التكوين الميداني التي لم يتم حتى الاقتناع بجداولها وضرورتها في أوساط الممارسين للتكوين." (ص227) إلى جانب "ندرة أو غياب الإطارات المتخصصة والمؤهلة للإشراف على التكوين."وهنا يطرح هذا التساؤل(ما جدوى التغيير إذا كنا لازلنا نعمل بإطارات وعقلية المعاهد التكنولوجية للتربية؟)" (ص227)

عموما وحول التطور الذي يشهده التكوين في الجزائر،إن من حيث مؤسساته ومضامينه أو كيفياته، يمكننا القول أنه تطور منطقي- تاريخي يعكس تطور النظرة لدور المعلم خصوصا والمدرسة ككل، خاصة مع التحولات التي يشدها المجتمع الجزائري.والذي تأثر ويتأثر فعلا بما يدور حوله من تطورات. وما أحداث(أكتوبر1988 والتسعينيات) إلا عينة عن هذه التطورات وما نتج عنها.إضافة إلى التطورات التي شهدتها ميادين علوم التربية و العلوم بصفة عامة.

- تطور الاهتمام بمضامين البرامج التكوينية للمعلمين في الجزائر:

نستعراض محتويات ومضامين التكوين منذ تجربة (المعاهد التكنولوجية للتربية) ومرورا (بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم) وصولا إلى (معاهد التكوين أثناء الخدمة)، للخروج بتصور واضح حول طبيعة ومضمون التكوين المستمر بالجزائر- خصوصا السابق لهذا التكوين-، حيث يؤكد(تركي،1990،ص436) أن عملية التكوين في الجزائر كانت،" تتمحور حول:

- مواد الثقافة العامة ،

- المواد الأكاديمية التخصصية (الثقافة التخصصية والمواد المهنية التربوية) ،

- التدريب العملي قبل الخدمة(التربصات في الأقسام) ."

وانطلاقا من ما أورده (تركي) فإن التكوين الممارس في المعاهد التكنولوجية للتربية و هي التجربة التي دامت من(1970إلى1997) أي حوالي 27 سنة، يتركز حول محورين:

- /محور المواد المدرسة في المدرسة ،

- /المواد التي تساعد على التدريس، وهي بدورها تنقسم إلى:

أ/ التكوين البيداغوجي، ويتلخص عموما في دروس في علم النفس .

ب/ التكوين المهني،ويتم على شكل تربصات في الأقسام،في وضعية ملاحظ ووضعية التقليد .

ولعل (فروخي 2002 :12) يوضح محتوى هذا البرنامج التكويني خصوصا الموجه لتكوين (معلم التعليم الأساسي) والذي يمتد على مدى ثلاثة(3) سنوات حيث يورد ما يلي:

-بخصوص البرنامج مواد التخصص: فهو موزع كما يلي:

) من الحجم الساعي الأسبوعي. %)إلى(80%-/ في السنة الأولى: تمثل هذه المواد من (75

من الحجم الساعي الأسبوعي.%أ/ معلم اللغة العربية ، تمثل هذه المواد 53 في السنة الثانية: /-

) من الحجم الساعي الأسبوعي.%إلى 80% ب/ معلم اللغة الفرنسية، تمثل من (75

-/ في السنة الثالثة: بالنسبة لمعلم اللغة العربية فإن مواد التخصص في هذه السنة تمثل من25 الى46بالمائة من الحجم الساعي الأسبوعي، ويمثل التربص(10/1 هذا الحجم ب 3 سا / أسبوعيا) .

في حين يشير(كروجة،2006،) إلى محاور التكوين في الجزائر(2003-2004)، والتي حددها المنشور الوزاري رقم(167 المؤرخ في 07-12-2003)الصادر عن مديرية التكوين بوزارة التربية (ص07): - / المناهج الجديدة.

- / مقاربة المدخل بالكفاءات، والمستجدات التربوية الجديدة.

- / تكنولوجيات الإعلام والاتصال(ت.إ.ا.)

- / التسيير والعمل بمشروع المؤسسة.

- / الحاجات التكوينية للمعلمين والأساتذة في المجالين المعرفي والمهني لكل ولاية.

- /التسيير البيداغوجي،الإداري والمالي.

- / البعد البيئي.

- / الكوارث الطبيعية.

كما أن البرنامج التكويني في ظل الإصلاحات الجديدة(2004) يشمل ما يلي:

- تكوين أكاديمي،

- تكوين بيداغوجي،

- تكوين تعليمي،

- تكوين نفسي،

- تكوين تكنولوجي،

- وتكوين في التربية المدنية والجمالية.(المربي،2008،ص9)

تعليقا على ما أوردناه حول تطور الاهتمام بمضامين التكوين الموجه للمعلمين بالجزائر عموما والتكوين المستمر خصوصا. نشير إلى رأي (M.Berbaum) حول برنامج التكوين و ما يجب أن يتضمنه حيث يؤكد:" نتكلم عن فعل التكوين عندما يكون التغيير هو المبحوث عنه، عن طريق تدخل تكون مشاركة المتكون بوعي من خلاله،عندما تكون إرادة معبر عنها، لكل من المتكون والمكون للوصول لهدف معلن." أورده (Kherfouchi) ،2001،p.39وهو ما يوضحه (بوعلاق،2001 ، ص291) في دراسته عن التكوين السابق لهذا التكوين في الجزائر، " التكوين النظري والتطبيقي في مجال بيداغوجيا الأهداف مازال بعيدا عن المستوى الذي يسمح لفئات المدرسين الجزائريين لتحديد أهدافهم بطريقة إجرائية سليمة، وبالتالي الانتقال إلى مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث لا يمكن الحديث عن الكفاءات دون الإشارة إلى بيداغوجيا الأهداف،لأن الكفاءات في نهاية المطاف هي أهداف تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى التلميذ". كما أن(بلقيدوم،2004،ص295) و انطلاقا من وصف أهداف التكوين الممارس سابقا في الجزائر وتحليلها يصل في دراسته إلى عيوب التكوين في الجزائر حيث يذكرها فيما يلي:

- التركيز شبه الكلي على الجانب الأكاديمي، حيث الدروس التي يتلقاها المعلم الطالب أغلبها نظري،

- قصور في المحتوى-لا تختلف عن برامج المرحلة الثانوية- إلا أنها أكثر كثافة،

- دروس تقدم بطريقة تقليدية ويعامل فيها الطالب المعلم كتلميذ،

- محتوى التكوين نجده في برامج ذات نمط موحد للعرض على شكل قوائم للدروس،مطلوب من الأستاذ تقديمها دون مجال آخر للاختيار.

- اقتصار دور الأستاذ على ما يملى عليه من أعلى،

- قصور وضعف التكوين العملي والتطبيقي، والذي يتم من خلال تربصات و خرجات ، يقوم بها المعلمون الطلاب بمعية المدرسين المطبقين للمدارس.ويتجلى هذا القصور والضعف خصوصا في:

أ- المدة المتخصصة له قصيرة جدا 2 شهران.

ب- اقتصارها على أساليب الملاحظة البسيطة والإلقاء والتقليد والمحاكاة للأدوار.

ج- غياب الأساليب العملية كتحليل التفاعل والتعليم المصغر.

- العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية.

وأما فيما تعلق بالتكوين المهني للمعلمين- التدريب- ورغم أهميته تشير دراسة (تيليوين،2003،) إلى ما يسمى التكوين الوظيفي وهو يحمل معنى " تعلم التعليم" (ص357). وهو ما يعني التدريب ، حيث يتسأل الباحث عن " واقع هذا التدريس، والتصحيحات التي يجب أن تتم من أجل الرفع في فعاليته؟ " وكانت الإجابة أن " التدريب يتم عند معلم ذي أقدمية (المعلم المطبق) من خلال طريقة المشاهدة فالمحاكاة، هذا المعلم المطبق لم يتلقى أي تدريب حول تدريب المعلمين".(ص358) ويتم هذا بمرافقة الأستاذ المؤطر في المعهد لهؤلاء المتربصين ." الأستاذ المؤطر هو كذلك ليس لديه تأهيل لممارسة هذا الدور." (ص359) ويعلق الباحث على طريقة التدريب هذه (إن وجود المتربص إذن بين مشرفين الأول تعلم المهنة كحرفة ، ويعلمها تماما كحرفة ، والثاني يملك المعارف النظرية ويفتقد

في أغلب الأحيان – البعد العملي أو الميداني لها- يجعل من المتربص يعايش صراعا وصعوبات كبيرة قد تعيق لديه المبادرة والتركيز الضروريين في جميع المواقف التدريبية ". (ص359) إلى جانب غياب برنامج أو تصورات واضحة للكفايات أو المهارات التي يجب على المتربص التحكم فيها كأساسيات لممارسة المهنة. وهذا ما يعكس في رأينا ضعفا وقصورا في وجود تصور واضح لكيفية التكفل بالتكوين المستمر للمعلمين،تكون له انعكاسات ايجابية واضحة وذات أثر على عمل المعلم في المدرسة ومخرجات العملية التربوية ككل.

فلسفة(ايديولوجا)التكوين المستمر في منظور الإصلاحات الجديدة في الجزائر:

يجمع المهتمين أن مصطلح الايدولوجيا يحمل معنى "علم الأفكار" أي الأفكار التي تؤسس للنظام التكويني في الجزائر.كما أن فلسفة التربية هي تطبيق التفكير الفلسفي على ميدان التكوين في مجال تجربة الإنسان وخبرته، فهي إذن فحص وتمحيص وتحليل ونقد وتنسيق وتنظيم العملية التكوينية، والعمل على انسجامها وبيان القيم والمعايير والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها،ولهذا فهي تهتم بإشكالية ماهية التكوين وغاياته وأهدافه وبإشكالية قيمته وبإمكاناته وحدوده.يؤكد (O.Reboul)"ليست فلسفة التربية علم التربية، كما أنها ليست سيكولوجية الولد.إنها كفرع من فروع الفلسفة لا تسعى إلى لباقة أو حتى إلى معرفة بل أولا إلى البحث في كل ما نعتقد أننا نستطيعه ونعرفه." أورده (إسماعيل علي،1978،)فلسفة التربية إذن هي تجريد نظري للوقائع التربوية في مجال التكوين.فإذا ربطناها بالايدولوجيا،فإننا نحاول التعرف على الأفكار التي تؤسس للتكوين في الجزائر،وتعتبر منطلقا له.ولهذا تؤكد (فرجاني، 2001، ص175) أن"الواقع التربوي من حيث هو مجال الممارسة التربوية في فضاء اجتماعي وثقافي معين يولد باستمرار تساؤلات فلسفية تنشأ أساسا من الصعوبات." هذه الصعوبات التي تعاني منها المنظومة التربوية الجزائرية، تتمثل أساسا في ضعف مستوى الكفاءة التعليمية لدى المعلمين والناتجة أساسا هي الأخرى عن ضعف التكوين و التأهيل لديهم. وهو ما يؤكده وزير التربية السابق (بابا احمد) حيث ورد في" *ملف خاص بمناسبة انعقاد الملتقى الدولي حول إسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النظام التربوي" موسوم ب(تكوين المكونين)*الذي

أصدرته مجلة بحوث وتربية للمعهد الوطني للبحث في التربية ، كلمة افتتاحية للوزير جاء فيها:" أن الهدف من الإصلاح،تحسين نوعية التربية،وأن التكوين هو الحجر الأساسي لهذا الأساس." ولهذا فهو يؤكد على نوعية المخرجات والتدخلات التي يجب أن تتم على مستوى التكوين،" إن نتاج عمل المدرس على تلاميذه لا يجب أن يظل هو نفسه نتاج المراقبات المدرسية، بل يجب أن يتوسع ليصل إلى الوسط المدرسي للمؤسسة وكذلك المردود الداخلي للنظام التربوي داخل مؤسسة...يجب على المدرس أن يتلقى تكوينا من شأنه أن يجعله قادرا على التحكم في مهنته (العمل كفاعل اجتماعي وثقافي، منشط لفوج بيداغوجي– شريك تربوي) مبرزا بذلك هويته المهنية." (بابا أحمد،2011،ص1) فالوزير يؤكد على النوعية في النظام التربوي التي يعتبر المدرس الفاعل الرئيسي فيها، ولهذا فهو يلح على دور المدرس في ميدان عمله،وأهمية التكوين في ذلك لجعله كذلك.كأن هذا الإصلاح لنظام التكوين هو قطيعة مع ما سبقه من تكوين مشابه (وضع نظام جديد للتكوين المستمر) بتأكيد بن بوزيد كما هو معروض في (الفصل السادس من هذه الدراسة) هذه القطيعة يوضحها (بن بوزيد) في ذكر نتائج التكوين السابق، حيث يلاحظ أنه يتميز ب :

- التكوين غير المرضي للمكونين ،

- تباين مستويات المكونين ،

- عدم توازن مؤسسة التأهيل.(يمكن الرجوع للفصل السادس) ،

لهذا يؤكد(بن بوزيد،2009،)أن الإصلاحات الجديدة لنظام التكوين جاءت ب(*جهاز جديد للتكوين أثناء الخدمة*)، وبالتالي فإن المطلوب من هذا الجهاز الجديد للتكوين أثناء الخدمة العمل على تلافي مميزات(نتائج نظام التكوين السابق) حيث يجب أن يقوم إذن ب:

- التأهيل المناسب للمتكونين،

– الأخذ بعين الاعتبار تباين مستويات المتكونين(مستوى دون البكالوريا – البكالوريا – مستوى جامعي).

– مراعاة التوازن في مؤسسة التأهيل.

و نجد أن (بن بوزيد،2009،) يؤكد على استحداث جهاز يسمى(*جهاز التأهيل والتحسين*) وهو المنوط به التكفل بتكوين المعلمين الذين ليس لديهم مستوى البكالوريا أو المستوى الجامعي.

وفي نفس الاتجاه نجد أن(روجرز، والعامري، 2007،) يرون أهمية التكوين "*كداعم للتغيير*" من خلال "*تكوين المعلمين* " للانخراط في مسار الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية في الجزائر. فالمعلم كما نعرف عنصر فاعل ومهم، ولا يمكن لأي إصلاح أن يؤتي أكله،إذا لم ينخرط المعلم فيه ويعمل من أجل نجاحه. ولهذا نجد(روجرز، والعامري، 2007،) يعددون مزايا الاهتمام بتكوينهم:

– انضمام المعلمين لعملية التغيير ،

– يطور التكوين تمثل المعلمين لعملهم،

– يجود التكوين ممارسة المعلمين لعملهم،

– يضمن التكوين نقل الكفاءة من المعلمين إلى المتعلمين.(يمكن الرجوع للفصل السادس من هذه الدراسة) ولكي يقوم التكوين بما هو مطلوب منه يقترح (روجرز،والعامري، 2007،) أربعة (04) مستويات " *يجب على التكوين تنميتها* " : –

المستوى الأول: ضمان اندماج المدرسين في مسارات التغيير،

– المستوى الثاني: تطوير نظرتهم إلى العمل الذي يقومون به ،

– المستوى الثالث: تنمية مهارات التدريس لدى المدرسين،

– المستوى الرابع: الارتقاء بالمؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي.(يمكن الرجوع للفصل السادس من هذه الدراسة) وتجدر

الإشارة إلى أن المؤلفان يؤكدان على " الترابط بين هذه المستويات. حيث لا يمكن المرور للمستوى الثاني دون المرور بالمستوى الأول وهكذا ."

عموما يمكننا الاستنتاج بأن الفلسفة التي ينطلق منها التكوين المستمر هي القطيعة مع الممارسات المشابهة التي سبقته، حيث نجد أن هذه الفلسفة ترى في التكوين المستمر،عملية لتأهيل المعلمين للقيام بدورهم في المدارس، ولهذا فإنها تضع منطلقات لإحداث هذه القطيعة والوصول إلى الغايات المنتظرة من خلال الأخذ بعين الاعتبار وضعية الانطلاق، من خلال:

- مراعاة تباين المستويات لدى المعلمين العاملين في القطاع التربوي الجزائري ،

- إلى جانب أخذ حاجاتهم التكوينية بالاعتبار. كمنطلقين أساسيين يضمنان اهتمام المعلمين بعملية التكوين وبالتالي انعكاس أثر التكوين المقدم لهم على عملهم اليومي في القسم، من خلال تطوير أدائهم الصفي أمام التلاميذ. وبناءا عليه يمكننا ومن المطالعات التي قمنا بها لانجاز هذه الدراسة، و من خلال استعراض رؤيتي الوزيرين (بن بوزيد وبابا أحمد) خصوصا،الحديث عن أن فلسفة التكوين تتمحور حول إيجاد المدرس المحترف (المهني) و دور التكوين في الوصول إلى هذا المستوى، ليصبح لدينا تعليم محترف. إذن وكاستنتاج أولي يمكننا القول أن الفلسفة التكوينية الممارسة حاليا تتبنى" *الاحترافية في التكوين وخصوصا التكوين المستمر*." فكيف هو هذا التكوين و هل هو محترف وفق المعايير المعمول بها في ميدان التكوين؟

التكوين الاحترافي للمعلمين:

يعرف(Mecharbet،2004،) الاحترافية، بأنها:" الاحترافية تستند على " الكفاءة " و تنتج هوية تقود الفاعلين إلى تقاسم القيم." (ص2) كما يؤكد (Wittorsky) أن الاحترافية في التكوين،مفضية إلى الاحترافية في التعليم ويعرفها " كونها مسارا تفاوضيا، بلعبة المجموعات الاجتماعية، من اجل التعريف بالاستقلالية ونوعية مجموع نشاطات،وعملية تكوين الأفراد في محتويات مهنة موجودة." حسب(فرجاني،2011،ص43) واعتمادا *على هذا*

التعريف للاحترافية تقترح (فرجاني)،طريقتين أوحالتين للتكوين الاحترافي:

-الحالة الأولى: يجب بناء مهنة مستحدثة.

-الحالة الثانية: يجب تكوين أفراد لمهنة موجودة.

ما يمكن استنتاجه هو أن (فرجاني،2011،) تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتكوين الأولي (القاعدي) بالنسبة للملتحقين الجدد، وعلى ضرورة الاهتمام بالتكوين المستمر (أثناء الخدمة) لمن هم في الميدان.

فإذا أخذنا باقتراح (فرجاني،2011،) فإننا بصدد الحديث عن الاقتراح الثاني (تكوين أفراد لمهنة موجودة) بحكم الواقع الذي تعيشه المدرسة الجزائرية، و الذي أشرنا إليه في ثنايا دراستنا هاته.

مع التأكيد (فرجاني،2011،ص44) " بان محور المعارف،المعرفة الفعلية والمعرفة الذاتية، هي القاعدة التي من خلالها تبنى احترافية المعلم." وهو نفس ما دعا إليه (صدقاوي،2001،ص48) نقلا عن(Porte & Brophy ،1988 ،(" أهمية جمع المعلم، بين معرفة المادة ومعرفة البيداغوجيا وخصائص متعليمه، وطرق توصيل المعرفة لهم، لكي يكون تعليمه فعالا." ما يؤكده (تيليوين،1998،) كذلك " هناك ربط بين جهل المعلمين للكثير من الممارسات والمعارف التربوية وضعف مردودية المدارس."أورده(صدقاوي،2011، ص 48) فهل برنامج التكوين المستمر الممارس حاليا في الجزائر، يأخذ هذه المعطيات التي تطرقنا إليها أنفا – خصوصا الاحترافية في التكوين للوصول إلى المعلم المحترف– بعين الاعتبار؟

– الإجراءات التي اعتمدها النظام التكويني الجزائري للوصول للاحترافية:

اهتم النظام التربوي الجزائري وبهدف الوصول للاحترافية، بتكوين المدرسين. حيث اعتمد على مسار تكويني ضمن التكوين أثناء الخدمة– التكوين المستمر– يعتمد على:

أ)الرقي بالمستوى المعرفي والعلمي للمعلمين بالرفع من مستواهم العلمي إلى المستوى الجامعي "

L'universitarisation "

ب) الحرفية " La professionnalisation " من خلال تكوين متخصص للمعلمين يجعلهم محترفين بالاعتماد على

التربصات الميدانية حسب(Snouci) وقد بدأ التفكير ثم العمل بهذا التوجه في سنوات 98/1997 - 99/1998 و 2000/1999، ولهذا نجد أن الإصلاحات التي شهدها قطاع التكوين في الجزائر قد أعادت النظر في الكثير مما كان يحدث سابقا. حيث أخذت هذه الإصلاحات اتجاهين، فقد أشارت (المربي،2008،ص08) إلى أن " مسعى وزارة التربية في مجال الإصلاحات في نظام التكوين ينصب في اتجاهين:

الاتجاه الأول: اشتراط توافر مستوى علمي ثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس ويتم هذا بـــــ :

– مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس(بالنسبة للابتدائي الحصول على البكالوريا)

-إعادة النظر في وظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها، وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية. ولهذا فان المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين المعلمين لمدة 03 سنوات ويشترطا لحصول على البكالوريا.

الاتجاه الثاني:البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يتحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل، علميا وتربويا. وذلك من خلال:

– التكوين أثناء الخدمة (يشكل ابرز الانشغالات) ويتولاه حليا مفتشوا التربية والتكوين و مفتشوا التعليم الأساسي في شكل تجمعات تكوينية .

– الاعتماد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال (بتوفر فضاءات على مستوى المؤسسات التعليمية).

تعليقا على هذا المسار التكويني الاحترافي لإيجاد المعلم المحترف، في النظام التكويني الجزائري، نستشهد بقول (Altet marguerite) حول احترافية المعلم، جاء فيه:" مهنية – المدرس- تتشكل هكذا عن طريق مسار عقلاني للمعارف الموضوعة للخدمة، ولكن أيضا بالممارسات الفعالة في الميدان. المهني يعرف وضع كفاءاته في الخدمة في كل الوضعيات، انه "رجل المرحلة "،قادر على" التفكير أثناء الفعل "و التكيف ، على إعطاء كل وضعية جديدة. نحبذ المهني لقدرته على التكيف ، فعاليته ،خبرته ، قدرته على الاستجابة و التأقلم مع الطلب، للسياق ، للمشاكل المعقدة

و المتنوعة ولقدرته على إظهار معارفه ، أفعاله... ولكن نطلب منه أيضا معرفة التصرف مع القواعد وتبريرها ."

p.12)،2003،(Haddab

ما يمكننا قوله عن الاحترافية و التكوين الاحترافي في الجزائر، واستنادا على هذا القول،أن الاحترافية كما هي ممارسة، وكما ينبغي أن تكون، تشكلان خطان متوازيان لا يلتقيان، لأنها لم تأخذ بكل الجوانب اللازمة للتكوين الاحترافي وإنما اكتفت بجانب واحد فقط، هو الرفع من مستوى المعلمين أكاديميا للوصول بهم إلى المستوى الجامعي، وهذا وحده لا يصنع المعلم المحترف، وهو ما يؤكده (Mecharbet،2004،):" الشهادة الجامعية وحدها لا تضمن مهنية *المدرس حيث يجب التكفل بالتحضير البيداغوجي. "(ص2)* وفي نفس الاتجاه،وتأكيدا لوجهة نظره هذه حول مسار الاحترافية بالجزائر،يدعمMecharbet،2004،() رأيه، بقول (Vincent lang) حول الاحترافية، جاء فيه: "الاحترافية ككل تحيل إلى جانب التطبيقي ، إلى كفاءات مستخرجة من ميادين متنوعة ، في صورة مهنة في طور التحول ، نمر إذن من مفهوم وسيلي للمهنة إلى مقاربة و التي يمكن وصفها ب" الاتصالية" تقوم على تصورات الهوية الاجتماعية و المهنية ."(ص2)

هو ما يؤكد النظرة النمطية للاحترافية عند المهتمين بالتكوين في الجزائر، والمتمثلة أساسا في تتويج المتكون وإيصاله إلى المستوى الجامعي. فهل الغايات والمرامي وأهداف التكوين المستمر تذهب في هذا الاتجاه؟ أي هل تكرس الاحترافية أم شيء أخر؟

- غايات التكوين المستمر بالجزائر:

الغايات (Les finalités) تتم على المستوى السياسي وتصف أفكار وقيم نظام التكوين، يؤكد(هاملين) على أنها:" تأكيد مبدئي يتعرف المجتمع (أو جماعة اجتماعية معينة) من خلاله على قيمه ويمررها عبره، إنها (غاية) النظام التربوي بالخطوط الموجهة له وبطرق التعبير عن الخطاب في التربية."(موحي،1988،ص80) وعليه فان غايات

نظام التكوين المستمر في الجزائر، تتمثل في المبادئ التي ينطلق منها التكوين المستمر في الجزائر (2005/ 2006)

: - فهو تكوين موجه

للمعلمين الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب.أي ليس لهم مستوى جامعي(معلمون ليس لديهم البكالوريا أو معلمون لهم البكالوريا ولكن لم يتابعوا دراستهم في الجامعة)، بمعنى أخر أن التكوين المستمر الحالي يرتقي بالمعلمين إلى المستوى الجامعي، ويتوج بشهادة جامعية :

أ- فبالنسبة للمعلمين الحائزين على شهادة البكالوريا ، يتحصلون على شهادة جامعية ، هي نفسها التي يتحصل عليها المتربصون في معاهد التكوين الأولي،

ب- وأما المعلمين الذين ليس لهم شهادة البكالوريا (مستوى النهائي وما دونه) فتمنح لهم شهادة مهنية معادلة.

كما لا يفوتنا التأكيد أن الشهادات التي يحصل عليها المتكونون تسمح لهم بالترقية .-

- نسجل أيضا بأن هذا التكوين هو إجباري لكل المعلمين الذين يقل سنهم عن 40 سنة.

- ومدته القصوى هي خمس (5) سنوات لكل متكون، أي تمديد لسنتين (2) حيث المدة الرسمية هي ثلاثة (3) سنوات ، كما أن المتكونين الذين لهم مستوى أكاديمي (بكالوريا +) يمكنهم البدء من السنة (2أو 3) كل حسب مستواه الأكاديمي .

وهذا العمل في رأينا، يتضمن مرونة قد تساعد المتكونين وتدفعهم للانخراط في عملية التكوين.

- مرامي التكوين المستمر في الجزائر:

المرامي (les Buts) تصف ما هو متوقع من برنامج تكويني محدد(ماذا نريد؟)، يؤكد(هاملين): " أن المرامي تستدخل في المشروع البيداغوجي معنى النتيجة، أي النتيجة المطلوبة فعلاً، دون أن نستطيع افتراض أدنى درجة من الائتمان في أننا سنصل إلى هذه النتيجة.أن المرامي يفرض على الغايات أن تأخذ بالاعتبار،الشروط العامة، والسياق والخصائص

الشمولية لحقل التطبيق." (موحي،1988، ص85) وتتمثل أهميتها كونها تؤدي إلى تحقيق الغايات، فمرامي التكوين المستمر في الجزائر (2006/2005) فيما أكده (بن بوزيد،2009،) تتمحور حول :

- التحسين والتعميق للمعارف الأكاديمية .

- تحسين مستوى التأهيل من خلال سد النقائص العلمية والبيداغوجية وتعليمهم، على مبادئ (تكنولوجيا الإعلام والاتصال) وتطبيقاتها في الوسط التربوي ،

- وإتمام التكوين فيما يخص التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة .

تعليقا على كل من الغايات و المرامي، نؤكد أن هذين العنصرين المترابطين فيما بينها، حيث:

- الغايات هي التي تصف الأفكار و القيم العامة لنظام التكوين.

– و المرامي تصف ما هو متوقع من البرنامج التكويني .

و بالتالي تعكس توجه المنظرين والفلسفة التربوية المتوخاة من التكوين (التكوين المستمر)، فهي المفاتيح الأساسية للتعرف على هذا التكوين والكشف عن توجهاته، باعتبار المناهج هي التي تعكس السياستين التكوينية والإيديولوجية للمجتمع، متمثلاً في السلطة السياسية التي أصدرت التعليمات للمنظرين، حول كيفيات بناء المناهج التكوينية. وأهدافها كما أن هذه العناصر المذكورة أعلاه، تسهل من عملنا في استنتاج الأهداف التكوينية المتوخاة من التكوين المستمر.

عموما وانطلاقا مما ذكرناه سابقا، يمكننا القول أن فلسفة التكوين المستمر في الجزائر(2005-2015) ترى التكوين المستمر وسيلة لتأهيل المعلمين أكاديميا، بالرفع من مستواهم العلمي إلى المستوى الجامعي. وهو ما يحيلنا إلى التعرف على الأهداف وفحصها، لمحاولة اكتشاف الترابط بين توجهات المنظرين وأهداف التكوين المستمر في الجزائر.

- الأهداف العامة للتكوين المستمر بالجزائر:

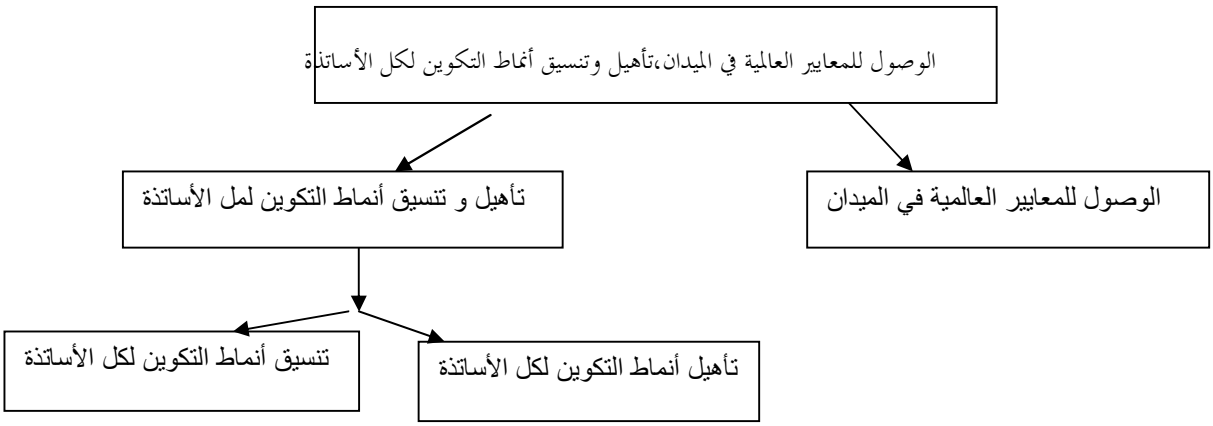
الأهداف العامة (Les objectifs généraux) تصف النتيجة الفعلية التي سيحققها البرنامج التكويني، فهي تعكس النتائج المنتظرة والنشاطات المقترحة للوصول للمرامي المقترحة على مستوى التسيير.تتمثل أهمية الأهداف في أي برنامج، كونها تحدد لنا ماذا نستطيع فعله؟ حيث يعرفها(هاملين) بأنها: " إعلان عن مقصد بيداغوجي يصف في شكل قدرات للمتعلم- إحدى النتائج المؤملة- في فترة تعليمية."(موحي،1988،ص87).

فما هي طبيعة ومضمون أهداف التكوين المستمر في الجزائر؟

تتمحور أهداف التكوين المستمر (2005-2015) حول:

- ***هدف عام كلي***:" الوصول للمعايير العالمية في الميدان،تأهيل وتنسيق أنماط التكوين لكل الأساتذة."

ويتفرع هذا الهدف العام إلى هدفين عامين جزئيين،الشكل التالي يبين بالتفصيل هذه التراتبية لأهداف التكوين بالجزائر:



الشكل (05) أهداف التكوين المستمر في الجزائر

من خلال هذا الشكل ،يمكننا تفصيل أهداف التكوين المستمر في الجزائر، فيما يلي:

- **هدف عام جزئي أول:** *الوصول للمعايير العالمية في الميدان*، فيما يخص هذا الهدف الجزئي الأول، نجد الأنواع التالية للتكوين الممارسة عالميا.(يمكن الرجوع للفصلين الأول والثالث من هذه الدراسة) :

أ/الإعداد الأكاديمي،وهو إعداد يتمحور حول المادة التي سيدرسها المعلم.

ب/الإعداد المهني، ويدور حول أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها.

ج/الإعداد الثقافي العام ويشتمل على إعداد المعلم ثقافيا بصفة عامة وخاصة.

د/الإعداد الاجتماعي والشخصي، وهو إعداد يهتم بتنمية شخصية المعلم. يؤكد(الرجواني،2008،ص23) " أن جوانب الإعداد في الدول الأوربية تختلف باختلاف الدول:

- في دول مثل(فلندا-هولاندا-النرويج-المملكة المتحدة) تعزيز الطابع المهني للتكوين،

- في كل(فرنسا-بلجيكا) ايلاء الأولوية للجانب الأكاديمي،

- في(النمسا-اسلندا-السويد)تركيز التكوين حول البحث العلمي."

كما يؤكد عمل هذه الأنظمة على " البحث عن التوازن الأمثل بين التكوين الأكاديمي و تحسين المهارات المهنية لتكوين الأستاذ الجيد.وتتجه هذه الإصلاحات نحو إلزامية التكوين المهني و إعطاءه حيزا أهم في مجموع التكوين."

- **هدف جزئي ثاني:** *تأهيل وتنسيق أنماط التكوين لكل الأساتذة*، و ينقسم بدوره إلى هدفين:

أ- تأهيل أنماط التكوين لكل الأساتذة،

- بخصوص تأهيل أنماط التكوين، فهو الأخذ بعين الاعتبار تباين مستويات المعلمين التي تتنوع مابين مستويات(دون البكالوريا – البكالوريا – جامعي) .

ب- تنسيق أنماط التكوين لكل الأساتذة .

- بالنسبة لتنسيق أنماط التكوين،فهو مراعاة هذا التباين في التوجيه نحو التكوين.في هذا المجال يؤكد(بن بوزيد، 2009،) أنه تم استحداث جهازين جديدين للتكوين، هما:

– جهاز للتكوين أثناء الخدمة وهو موجه للذين (لديهم البكالوريا فما فوق) ،

– و الجهاز الأخر للتأهيل والتكوين المتواصل وهو موجه لمن (هم دون البكالوريا) ويتم التكوين فيه عن بعد، ويهدف إلى إيجاد تطابق وتقارب ملمح الممارسين مع الملمح المرجو من التكوين الأولي. بخصوص الكيفية التي يتم بها هذا التكوين، يؤكد(بن بوزيد،2009،ص166) أن " التكوين المستمر يمارس بصيغ متعددة: بين الإجباري والاختياري، وبين منظمة داخل الوقت الكلي للعمل أو خارجه، أو ممارسته على شكل عطل دراسية من عدة أيام. حيث نجد أن هذه الصيغ المعمول بها في بعض الدول كما يلي :

أ/ صيغة التكوين الإجباري: يمارس في كل من (بلجيكا – السويد وبريطانيا).

ب/ صيغة التكوين الاختياري:في كل من فرنسا وإسبانيا، ولكنها تؤخذ بعين الاعتبار في الترفيه والتقييم.

ج/ صيغة التكوين المتضمن داخل الوقت الكلي للعمل: كما هو معمول به في فلندا، ولكن يتم تعويض المدرسين الغائبين بسبب ذهابهم للتكوين.

د/ صيغة التكوين المنظمة خارج أوقات العمل: كأيرلندا ولكسمبورغ.

ه/ صيغة التكوين على شكل عطل دراسية: في كل من إيطاليا – بلجيكا والبرتغال، وهي عبارة عن عطل من أجل التكوين تتكون من عدة أيام."

غير أن الكيفية التي يتم بها في الجزائر لم يوضحها الوزير،علما أنه يتم عن طريق المراسلة، وأما الامتحانات فيخصص لها أيام معلومة يجتمع خلالها المعنيون في مراكز معينة. في هذا الإطار يؤكد (بشور 115:2005)" فالحديث عن الجودة و الاعتراف بأهميتها،لا يغني عن تحديد المعايير و الأسس التي لا بـــد منها للحكم على وجودها أو عدمه، و للحكم على درجة هذا الوجود. و فيما إذا كان التغيير يحدث باتجاه الدرجات الأعلى أو الأدنى من الجودة، و كل ذلك لايمكن تصوره في غياب تحديد واضح للأهداف، تكون هي المرجع أو المصدر

لتعيين الحدود الفاصلة بين درجات الجودة و الحكم على وجودها أو عدمه، و الحكم على التغيير الحاصل صعودا أو هبوطا على هذه الدرجات."

- العلاقة بين فلسفة التكوين و أهدافه ومحتواه:

نحاول تحليل العلاقة التي تربط مابين الفلسفة المؤسسة للتكوين المستمر في الجزائر،والأهداف العامة لهذا التكوين ثم محتوى التكوين المستمر، لاستجلاء نوع هذه العلاقة، وكيف هي مبنية؟

أ/أهداف التكوين المستمر في الجزائر بين الاشتقاق و التقويم:

حول اشتقاق أهداف التكوين، يقترح(D'hainaut) مقاييس لاشتقاق الأهداف هي:"المجال أو السياق- سهولة المنال - قيمة الهدف والأثر الوجداني للهدف." أورده (الدريج،1989،ص163)

- فبخصوص مقياس المجال أو السياق:فهو مجموع المواقف الواقعية والتي سيطبق فيها المتكون ما اكتسبه من قدرات ومهارات.

- وأما مقياس سهولة المنال:فهو ما يقتضيه الهدف الموضوع من كلفة سواء في الزمن أو كلفته البشرية أو كلفته المادية. - بخصوص مقياس قيمة الهدف، فتحدد بطرح الأسئلة التالية:

- هل يعتبر السلوك المستهدف ضروري لاكتساب سلوك آخر مقبول؟

- ما هي الفائدة المباشرة التي يمكن أن يجنيها المتكون من تحصيله لهذه المهارة؟

- ما هي الفائدة التي يمكن أن يجنيها من تحصيله لهذه المهارة على المدى البعيد؟

- ما هي الفائدة (سواء على المدى القصير أو على المدى البعيد) التي ستجنيها الجماعة من تحصيل المتكون للسلوك المستهدف؟

- هل يعد السلوك المستهدف مناقضا لمصالح الفرد أو لمصالح الجماعة؟

– في حين مقياس الأثر الوجداني للهدف ، فيتمحور حول الآثار التي سيخلفها اكتساب الهدف في نفسية المتكون ووجدانه ، مثل آثاره حول مدى تقبله للتكوين ومدى انتباهه ، ومثل الآثار التي سيخلفها في إقباله على المشاركة وفي مدى احتضانه للقيم وتنظيمها واندماجها في شخصيته .

فإذا أسقطناها على أهداف التكوين المستمر في الجزائر، نجد:

– أن المحتوى التكويني،والذي يغلب عليه الطابع الأكاديمي–التثقيفي،سوف لن يضيف جديدا للمجال أو السياق الذي سيطبق فيه المتكون ما حصله من عملية التكوين،ذلك أن هؤلاء المتكونين ذوي خبرة في مجال عملهم وهم يمارسون التدريس، بل أصبحت لديهم خبرة مكتسبة بفضل الممارسة والتكرار .

– وأما بخصوص مقياس سهولة المنال، فنجد أن واضع البرنامج قد بسط عملية التكوين، حيث مددها إلى 5 سنوات من أصل 3 سنوات تكوينية بصفة رسمية.أو خفضها بسنة واحدة(1) أو بسنتين(2) بالنسبة للذين لديهم مستوى تعليمي جامعي.

– وأما بالنسبة لمقياس سهولة المنال من حيث التكلفة الزمنية أو البشرية أو المادية، فهذا التكوين حتما مكلفا، لأنه يعتمد على طبع الكتب لإرسالها للمتكونين ، وكذلك إنجاز الأقراص المرنة ونشر الدروس على الشبكة العنكبوتية إلى جانب تجنيد الموارد البشرية والمادية.غير أن ما يلفت الانتباه، هو هل هذه التكلفة تؤدي إلى الهدف المنشود أم لا؟ – وفيما يتعلق بالأثر الوجداني للهدف ، فرغم عدم وجود دراسات تقيس كيف هو هذا الأثر (باستثناء ما نشرته الصحف الوطنية (بن شهرة، 2007،ص9) التي نشرت مقالا لمدير مدرسة، يعبر فيه عن عدم رضا المعلمين عن هذا التكوين.) فإن انطباعات بعض المتكونين تؤكد عدم رضاهم،على أساس أنه تكرار لما سبق و لو بشكل مختلف. عموما يمكن القول أن عدم ربط التكوين بالترقية المباشرة من جهة،حيث تأخرت الترقيات بالنسبة للمتكونين،رغم أنها من المبادئ التي يعتمد عليها التكوين كما أشرنا إليها في الفصل الخاص بعرض النتائج .وأن هذه الزيادات والتصنيفات إنما جاءت إثر

مطالب نقابية وبعد إضرابات وأخذ ورد بين المعلمين والوصاية. في هذا السياق لابد من الإشارة أن الإصلاحات التي تمت في أوربا جعلت من "إعادة الاعتبار للوضعية الاجتماعية للأستاذ، وتحسين شروط الممارسة المهنية،أهم نقطة في الإصلاح."(الرجواني، 2008، ص22) ولنا أن نقارن بين الوضعيتين.و أما من جهة أخرى فرغم حصول التكوين وانخراط المعلمين فيه فإن الوضع الميداني في المدارس لم يتغير، بل بقي كما كان عليه قبل البدء بالإصلاحات وبالتكوين. وهو ما يثبط من عزيمة المتكونين ويقلل من فرص نجاح العملية من أساسها. –

حول معايير تقويم الأهداف :أورد (آيت، وآخرون،1988،ص238) مجموعة من المعايير التي يمكن استعمالها لتقويم الأهداف التكوينية نذكرها فيما يلي :

– المعيار الأول:هل تعبر الأهداف عن الفلسفة التربوية أو النظرية التربوية ؟

– المعيار الثاني:هل اشتقت من مصادرها الحقيقية بشكل متوازن،أي هل أنها تعبر عن حاجات المتكون والمجتمع وثقافته واتجاهات العصر؟

– المعيار الثالث:هل تدرجت في المستوى بين العمومية (في الأهداف التربوية العامة) والخصوصية بالنسبة للمجالات الدراسية والمراحل والصفوف، بحيث كان مستواها الأخير مستوى سلوكيا ؟

– المعيار الرابع:هل راعت الجوانب المختلفة لشخصية المتكون (معرفية – وجدانية – مهنية) بشكل متوازن ؟

– المعيار الخامس:هل روعيت في صياغتها الشروط الواجبة كالوضوح والتحديد.

وفيما يتعلق بموضوع دراستنا فإذا طبقنا هذه المعايير لتقويم هدفي التكوين اللذان هما:

– المطابقة مع المعايير المعمول بها في الميدان.

– توحيد مصادر التكوين والمستوى لدى المتكونين .

فإننا نجد ما يلي:

– بخصوص تعبير الأهداف عن الفلسفة التربوية ، فإن الشكوى بخصوص واقع المنظومة التربوية هو تدني المستوى وانعدام الكفاءة والجودة،وهو ما يؤكده الهدف الأول (المطابق مع المعايير العالمية في الميدان) وهو هدف جدير ومباشر، غير أن ممارسات التكوين تقتصر على الوصول بالمتكونين إلى المستوى الجامعي ، وهو عنصر غير كافي في نظرنا،بل هو معيار جزئي وليس كلي.فالشهادة وحدها لا تكفي لإيجاد معلم كفء.باعتباره ناقصا أو قاصرا للوصول إلى تجويد عمل المنظومة التربوية. – وفيما يتعلق بالمعيار الثاني ، هل الأهداف تعبر عن الحاجات ، فنجد أن حاجات المتكونين معمول بها بشكل نظري عموما أو جزئي وهو ما يؤكده (كروجة،2006،) . –

ونفس الشيء يمكن قوله بخصوص المعيار الثالث حيث أن (التطابق والمعايير العالمية في الميدان) مفهوم واسع وفضفاض، و لم يتم توضيح كيف ينعكس هذا التطابق على واقع الممارسة التربوية والتعليمية في الميدان .

– وفيما يتعلق بالمعيار الرابع فإننا نجد المحتوى التكويني يعطي أهمية للجانب الأكاديمي والثقافي وهو مطابق لرفع المستوى التعليمي الجامعي في حين يتم إهمال باقي الجوانب خصوصا ما تعلق منها بتدعيم جوانب النقص المهنية و الديداكتيكية والشخصية لدى المتكونين.

– وهي نفس الملاحظة التي يمكن أن نلاحظها حول المعيار الخامس، حيث معايير التقويم ليست دقيقة ولا يمكن معرفة كيفية تحسين وارتقاء مستوى المتكونين ،خصوصا وأن التقويم يعتمد الامتحانات الكتابية المعتادة والتي تتطلب الحفظ أو أساليب أخرى معروفة نستحي من ذكرها،بحكم تعاملنا مع الواقع .

في هذا الصدد تؤكد كل من (بلعنتر، وبوكرطوطة،2008،ص23)" أن التكوين أثناء الخدمة يعاني من تدني التأطير بشكل مزمن ، كما أن كثيرا من الأهداف يتم إهمالها ، وهو يؤثر على نوعية هذا التكوين وبالتالي يؤثر على المردودية في المدارس."

من خلال هذا الاستعراض للفلسفة التي تؤطر التكوين بالجزائر وغاياته ومراميه ثم أهدافه، نؤكد على الطابع

الشكلي للاهتمام بالتكوين الاحترافي للمعلم لإيجاد المعلم المحترف الذي يضمن تعليم جيد للمتعلمين، ويتجسد هذا الاهتمام الشكلي بالتركيز على الوصول بالمعلم إلى المستوى الجامعي، وهذا في رأينا يعتبر جزء واحد من عدة أجزاء تؤدي إلى الاحترافية.

ب)-برنامج التكوين المستمر للمعلمين بالجزائر:

التعرف على برنامج التكوين المستمر وما يتضمنه من معارف ومجالات معرفية للتكوين المستمر وبالتالي محتواه والمجالات التي يهتم بها التكوين و الكيفيات التي يتم بها.هو ما يمكننا من الكشف عن السلوكات والقيم المتضمنة في الممارسات التكوينية في ارتباطها بالفلسفة المؤسسة للتكوين وأهدافه العامة، وبالتالي المعايير المعتمدة في التكوين المستمر للمعلم الجزائري، ومنه استخلاص طبيعة التكوين المستمر في الجزائر وتوجهاته. فمن خلال استعراضنا لكل أنماط التكوين ومحتوياته منذ تجربة(المعاهد التكنولوجية للتربية) ومرورا (.بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم) وصولا إلى (معاهد التكوين أثناء الخدمة)، نسجل ورغم الإصلاحات وتعديل أو تغيير محتويات البرنامج وتسمياتها.فإن التركيز على مواد التخصص مازال سائدا،وهو ما اكتشفناه من خلال تحليل برنامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر-البرنامج الحالي-،حيث نجد أن البرنامج التكويني يغلب عليه *الطابع الأكاديمي التخصصي*، فهو مكون في كليته من البرامج التي يقوم المعلم بتدريسها للتلاميذ في المدرسة، حيث نجد:

- المواد الأدبية المتمثلة في(اللغة العربية واللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا) تأتي في الصدارة بنسبة 90،39
- ثم المواد العلمية المتمثلة في(الرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية) بنسبة 60،22
- ثم مواد النشاط – الإيقاظ -(التربية التشكيلية-الفنية والتربية الموسيقية والتربية البدنية– الرياضية) بنسبة 50،8

كلها مواد يدرسها المدرس في القسم، وهي في عمومها تشبه البرنامج الذي يدرسه تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما استخلصه (تيليوين، 2002،) في دراسة له، كما أن الكثير من المختصين (Meirieu،2003،p.38) ينبهون إلى اعتبار هؤلاء المتكونين زملاء مهنة وليسوا تلاميذ في الثانوي " كما أدعو إلى بناء طرق للتسيير مكيفة نحو زملاء

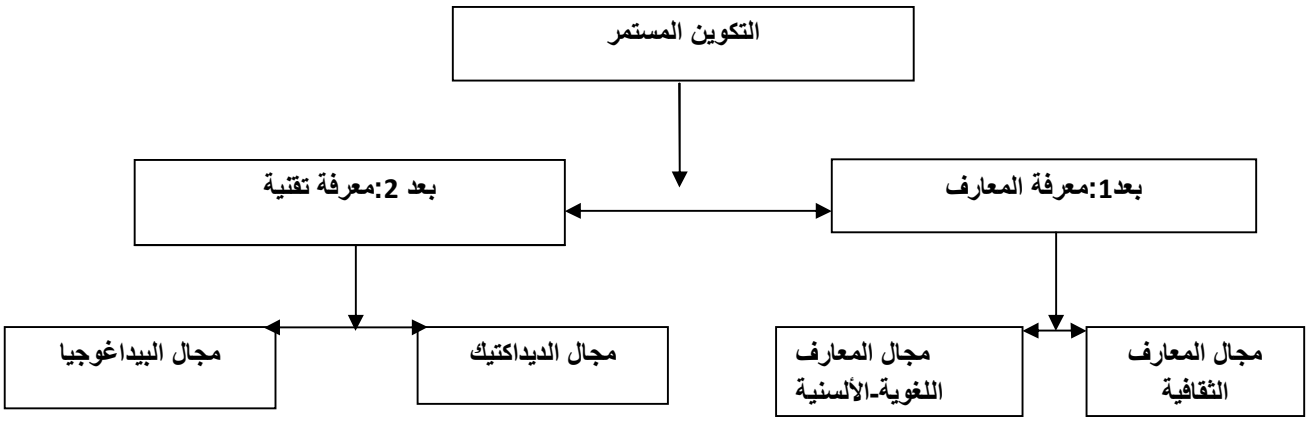
في المهنة وليس تلاميذ في الثانويات."

هذه المواد مجتمعة تمثل ما نسبته(10،70) من المجموع الكلي لمحتوى البرنامج التكويني. بينما باقي محتوى البرنامج موزعة على:

- مواد الثقافة العامة مجتمعة تمثل(الإعلام الآلي والتشريع المدرسي واللغة الإنجليزية) بنسبة(51،21) من البرنامج التكويني،

- والمواد الخاصة بعلم النفس وعلوم التربية بنسبة (47،07)ما يعكس استمرار نفس العقلية السائدة سابقا للتكوين المستمر.

بناء على هذه المعطيات التي أوردناها عن المحتوى التكويني لبرامج التكوين المستمر المعتمدة لتكوين المعلم،فإذا ربطناها مع أبعاد التكوين المستمر.فان كل تكوين يستهدف المعلم،يجب أن يكون كما يلي:



شكل (06) حول أبعاد التكوين المستمر

في هذا الشكل حول أبعاد التكوين المستمر، والذي يمكن أن يكون شكل كل تكوين سواء كان أوليا أو مستمرا، نلاحظ أن التكوين المستمر يتجسد في بعدين معرفيين(المعارف والمعارف التقنية) هذين البعدين يغطيان 04 مجالات تكوينية تشمل كل ماله علاقة بعمل المعلم في الميدان.هذا ما يؤكده (التل، وآخرون،1993،ص678) " إن الذات المهنية للمعلم تتكون العناصر الأساسية التالية:- المعلومات والمعارف و الكفايات العقلية والأكاديمية التي

يشتمل عليها تحصيل المعلم،العلمي والتعليمي العام،

- الكفايات الأدائية المسلكية التي يحتاج إليها المعلم لتحقيق الأداء الكيفي المؤثر الفعال للمهمات والمسؤوليات والأدوار المنوطة به،بوصفه معلما ومنظما للتعليم ومسيرا له،

- القيم والاتجاهات والقناعات والأخلاق المتصلة بمهنة التعليم التي تشكل بمجوعها سمة الالتزام بالمهنة والإنماء إليها والإقبال عليها والاعتزاز بها."

خصوصا وأن(التل، وآخرون،1993،) يرون أن للمعلم وظيفتان(الوظيفة التعليمية- الفنية لتنظيم التعلم، والوظيفة الإدارية لتنظيم التعلم):- فالوظيفة التعليمية—الفنية لتنظيم التعلم: "تتمثل في عملية توفير القيادة التربوية لتنظيم التعلم وجعله تعلما." (ص663)

- وأما الوظيفة الإدارية لتنظيم التعلم:"وتتمثل في عملية توفير القيادة الإدارية لتنظيم التعلم وجعله تعلما."(ص668) كذلك

جاء في موقع (المركز الوطني للوثائق البيداغوجية،2011، ص224) موضوعا حول (ملامح الكفاءة بعد التكوين) جاء فيه أن" المجالات التي يكون المعلم متحكما فيها هي:- المفاهيم والمعارف المتخصصة،

- المعرفة الفعلية—البيداغوجية،

- المعرفة الفعلية التعليمية،

- فهم التطورات العلمية والتكنولوجية والحداثة في المعلومات والمفاهيم والتقنيات والمناهج الجديدة التي تتماشى والعصر الحديث،

- كفاءة الاتصال والتعاون مع الزملاء المعلمين لنفس المادة لتبادل الآراء معهم ،

- القدرة على القيام بنشاطات مهنية أخرى أو في مجالات غير تخصصية."

لزومية هذه الكفاءات للمعلم وتكوينه فيها،لأن المعلم حسب هذه الوثيقة الإلكترونية (المعلم يجعل المتعلم "يتعلم

كيف يتعلم.")

أما فيما تعلق بمحتوى البرنامج التكويني السابق لهذا التكوين(1998-2003) فإننا سنكتفي بعرض نتائج دراسة(تيليوين، 2003،ص73-112) ا لتي هدفت إلى:"الغرض من الدراسة توفير بعض المعطيات الميدانية التي تسهل التمعن في نقاط القوة والضعف في البرامج الحالية لتكوين المعلمين من وجهة نظر المتكونين أنفسهم."(ص77) فالدراسة تطرقت بالتحليل لنظام التكوين المعروف ب (الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة).

- أول ملاحظة يبديها الباحث هي أن الشروع في تنفيذ التكوين المشار إليه قد تم دون الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في المستويات بين المعلمين ".(ص79)

- بعد استعراض حوصلة العمليات في سنوات (2002/2000) و2003/2002) يستخلص الباحث:" إن ما يصطدم به الباحث في موضوع تكوين المكونين في الجزائر هو الإحباط الذي مصدره هذا التناقض الصريح لدى رسميي التربية في الجزائر، فهم من جهة واعون كل الوعي بأسباب الإخفاق ولكنهم من جهة أخرى يكررون نفس الإجراءات وبنفس الدورية التي تصدر عن قمة الهرم التربوي حتى اليوم:- كغياب الغاية،- وغياب الرؤية الإستراتيجية،- وغياب الالتزام في التنفيذ وغياب التقويم المناسب،- وغياب التوثيق وغياب...*إن هذا الوضع الغريب أوصل مصطلح الإصلاح التربوي في منظومتنا إلى حالة من العبثية والشكلية، أصبح التكوين فيها طقوسا لا معنى لها*."(ص84)ثم يصل إلى طرح تساؤلات حول هذا الواقع:هل هناك مخطط رئيسي للتكوين؟ هل هناك مخطط للتواصل؟هل هناك تنظيم عقلاني للتكوين؟(ص87) و الإجابة جاءت فيما يلي:

- البرنامج يسير في ضبابية مطبقة من حيث الأهداف.-قلة المحتويات الخاصة بالمحتويات التكوينية. - جزئية تلبية حاجات المعلمين.- قلة التشجيع. (ص90)

و دائما في إطار تجربة المجلس الأولى للتربية 1998،يؤكد (تيليوين،2002،) في دراسة أخرى مبديا رأيه حولها "يعتبرها خطا متميزا في تكوين المعلمين من خلال الإعلان عن مشروعين لتكوين المعلمين:

1- الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة وهو المشروع الذي توقف بعد سنة واحدة ونصف عن انطلاقه بالرغم من أن مدته كانت 3 سنوات.

2- الجهـــــاز المؤقـــــــــت للتكوين أثناء الخدمة يتم بالمراسلة ،وحول هذين الجهازين تؤكد الدراسة أن(الأولوية تتوجه إلى الرفع من الرصيد المعرفي للمعلمين الذين وظفوا في عهد سابق نتيجة ظروف استثنائية للوصول بهم إلى مستوى الباكالوريا). (ص221)

هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص التكوين أثناء الخدمة الذي تم وفق توصيات المجلس الأعلى للتربية(1996) والذي رغم كونه تجربة رائدة في المجال،إلا أنه يعاني من هذه النقائص! فهل تم أخذها بعين الاعتبار في هذا البرنامج الجديد الناتج عن الإصلاحات.إن مقارنة بسيطة توضح لنا أن الفروق بين البرنامجين (1998-2004) و(2005-2015) بسيطة بل يمكننا التأكيد بأن هذا البرنامج مكرر بنفس الصيغ و الصور، وإنما تم تغيير المصطلحات.و الجدول التالي يوضح هذه المقارنة بين برنامجي الكوين المستمر للمعلمين في الجزائر(2005-2015) و(1998-2003):

جدول(17) يقارن بين نوعي التكوين الحالي و السابق عليه

إجراءات التكوين	المرحلة التكوينية 2004– 1998	2015–2005	الملاحظات
الأجهزة التكوينية	دائم للتكوين أثناء الخدمة. مؤقت لتحسين المستوى.	جديد للتكوين أثناء الخدمة.التأهيل والتطوير المتواصل.	نفس الأجهزة، والاختلاف يتمثل في التسميات فقط.
أهداف التكوين	دعم التكوين الأولي،رفع المستوى المعرفي و المهاري والعلمي والتربوي والثقافي. إعادة تكوين المعلمين والأساتذة في التخصصات الجديدة لتسهيل الانتقال.	الوصول للمعايير العالمية في الميدان.تأهيل وتناسق أنماط التكوين لكل الأساتذة.	الأهداف في المرحلة السابقة كانت أكثر عملية من المرحلة الثانية
شروط التكوين	المعلمين دون المستوى الجامعي.	المعلمين دون المستوى الجامعي. إجباري.	بقاء نفس الشروط
كيفيات التكوين	عن بعد،الانتداب لمدة، تناوبي، ذاتي،دوري.	– عن بعد.	تنوع الصيغ يسمح بسيولة أكبر للتكوين.
مدة التكوين	10سنوات،غير محصورة بمكان معين أو زمن محدد	تدوم 10سنوات مقسمة على دفعات،كل دفعة تدوم:–3 سنوات(تمدد إلى 5 سنوات أو تقلص إلى 1سنة أو سنتين)	نفس المدة،غير أن التكوين الحالي يضبطها بشكل عملي.

مخرجات التكوين	–رفع مستوى التأهيل إلى الليسانس.	–لحاملي البكالوريا: شهادة لها نفس مستوى خريجي معاهد التكوين الأولي. – لغير حامليها: شهادة مهنية معادلة.	هي نفسها وبدون تغيير.
عدد المتكونين	132000معلم لا يتجاوز سنهم 36سنة	160000معلم إجباري لكل من سنهم 40 سنة وما دونها.	
المحتوى التكويني	–التكوين أثناء الخدمة (تحليل المناهج الدراسية، تحليل الكتاب المدرسي، أساليب التقييم)– التكوين لتحسين المستوى (اللغة والأدب، الرياضيات،دراسة الوسط) بالنسبة للمعلمين باللغة العربية ،(اللغة الفرنسية وتعليميتها كلغة أجنبية) بالنسبة لمعلمي الفرنسية، (التعليمية العامة وعلم النفس) مشترك	–البرنامج يشبه برامج المرحلة الثانوية،إلى جانب برامج مواد الإيقاظ وعلم النفس والتربية والتشريع المدرسي.	نلاحظ أن المحتوى التكويني في المرحلة السابقة متنوع يراعي كل المستويات ويأخذ بعين الاعتبار تنوع المستويات واختلاف الحاجات لدى المعلمين.

حاولنا من خلال هذا الجدول المقارنة بين نوعين من التكوين المستمر شهدتهما المنظومة التكوينية في الجزائر، ومن خلال الجدول والملاحظات التي خرجنا بها ،نسجل فروق طفيفة بين التكوينين رغم اختلاف المرحلة ، وتطور الظروف، ورغم الانتقادات التي وجهت للتكوين المستمر في المرحلة السابقة(1998-2003) كما لا يفوتنا الإشارة إلى البرنامج التكويني الموجه لفئة المعلمين الآيلين للزوال والذي يختلف في مضمونه وفي مدته عن ذلك البرنامج الموجه للمعلمين الآخرين،بالرغم من أن هؤلاء المعلمين خدموا وما يزالون في الخدمة وهذا ما *يطرح علامة استفهام* كبرى حول هذا التكوين والطريقة التي تم بها.علما أن التكوين المستمر في كليته سواء الموجه لكل المعلمين أو لفئة الآيلين للزوال استفاد القائمون عليه من تكوين قبلي متعدد التخصصات والتوجهات خصوصا

برنامجي (Meda & Pare) إلى جانب الدعم اللوجستيكي ، غير أن هذه الدراسة تسجل انعدام أو قلة تأثير هذا في مجريات التكوين! يحيلنا هذا إلى التطرق للكفاءات اللازمة للمعلم وعلاقتها بالتكوين المستمر للمعلم الجزائري:

- الكفاءات اللازمة لتكوين المعلمين فيها:

جاء في تقرير اللجنة الدولية للتربيـــــــة للقرن 21 الذي أعدهDolor)،1998،(p.179 "إن تحسين جودة التعليم يتوقف أولا على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتفاع بمكانتهم و ظروف عملهم، *فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة و امتلاك خصائص شخصية و رؤى مهنية*، إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم."أوردته(الواحدي،2010،ص3)وفي هذا الباب لابد من التأكيد على إن الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلم مستنبطة من تحليل المهام، ومن تصورات يتفق أغلب الباحثين والتربويون على أهمها، وإن يختلفون في التفاصيل، فلا يختلفون في الجوهر. وأغلب الدراسات التي تناولت خصائص المعلم وكفاءاته لا تتجه إلى معرفة كفاءات المعلم بقدر ما تتجه إلى ترتيبها، وإبرازها بالنظر إلى أهميتها حسب (كروجة،2006،)

فالمتصفح لبرامج تكوين المعلمين يجد أنها تتجه إلى تنمية ثلاثة مجالات أساسية، ما يعرف بمجالات التعلم وهي:

-) المجال المعرفي، ويتمثل في المعارف والمعلومات المختلفة التي تخدم وظيفته ورسالته.

-) المجال الوجداني، يتمثل في تكوين اتجاهات ومواقف وعادات ضرورية للحياة بشكل عام وللحياة المهنية بشكل خاص. -)

المجال الحس حركي، ويتمثل في اكتساب المهارات والحركات الضرورية لأداء المهنة.

وتدخل تحت هذه المجالات مجموعة من الكفاءات الفرعية التي يوضحها(تركي،1990،) فيما أسماه" أهم الصفات الضرورية للمعلم." و التي يضع على رأسها: - إلمام المعلم بالمادة،

- والمعرفة وبخصائص الطفولة وحاجاتها،

- ومعرفة المناهج وسبل تطبيقها،

- وأن يكون على قدر من الذكاء،

- يبحث وينتقد ويبادر،

- ويمتلك ويتحكم في تقنيات التقويم وطرق التدريس،

- حريصا على مواكبة التطورات العلمية والتربوية وتجديد معارفه وإثراء خبراته المعرفية والمهنية،

- مع المشاركة في كل الدورات التكوينية التي تنظم لهذا الغرض،

- كما يحرس على المعاملة الحسنة مع التلاميذ واحترام شخصيتهم،

- ويكون قدوة حسنة لهم بشخصيته وسلوكه مع كل من حوله من زملائه ورؤسائه وأولياء التلاميذ،

- ويكون حبه للأطفال المحفز الأساسي لأداء مهمته على أحسن وجه.(كروجة،2006،)

كما أن (ديكيتل،2011،ص37) ذكر مجموعة من الأنظمة المرجعية المعتمدة في التكوين في عدة دول،وهي في عمومها دول فرانكفونية،عدا دولة فنلندا(أنظر الجدول رقم18). حيث قام بعرض هذه الأنظمة ثم أجرى مقارنات بينها.مسجلا التالي: - أن هذه الأنظمة المرجعية كلها مصممة وفق الكفاءات المهنية.

- أنها متشابهة جدا رغم بعض الخصوصيات.

و يلخص (ديكيتل،2011،ص38-39) هذه الأنظمة المرجعية في ستة(6)أفكار- كفاءات،هي:

-) التحكم في محتويات التعليم.

-) جوهر مهنة التدريس.

-) تكنولوجيا الإعلام والاتصال(ت.ا.ا).

-) الكفاءات المرتبطة بوظيفة التواصل مع الشركاء التربويين.

-) الكفاءات المرتبطة بالتطوير المهني طيلة المسار.

-) الكفاءات المرتبطة بمسؤولية المدرس.

- جدول (18)حول بعض النظم المرجعية في التكوين

البلد	المكونات المرجعية للنظام التكويني
فرنسا	–التصرف بطريقة أخلاقية ومسئولة باعتباره موظف لدى الدولة.–التحكم في اللغة الفرنسية باعتبارها لغة التعليم و التواصل.–التحكم في المواد واكتساب ثقافة عامة جيدة.–إعداد و تطبيق التعليم المكلف به.–تنظيم العمل داخل القسم.–الأخذ بالاعتبار تنوع التلاميذ.–تقييم التلاميذ.– التحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال.–العمل ضمن فريق والتعاون مع الأولياء والمتعاملين داخل المدرسة.–التكوين الذاتي والابتكار.
بلجيكا	–تكوين خبرة في المضامين التعليمية ومنهجيات التدريس والتكوين الذاتي مدى الحياة المهنية.–تنظيم،قيادة ومرافقة التعلم والتطور الذاتي للمتعلم(في كل مرحلة)–التربية أثناء التعليم واستهداف التكوين الشخصي لدى كل تلميذ،والأخذ بالاعتبار كل أبعاد الشخصية.–تسيير العلاقات البينية لمصلحة التعلم بطريقة ديمقراطية.–تنظيم العلاقات داخل عملية التعلم.–التصرف كعضو فاعل داخل فريق التدريس.–التصرف كشريك في الفعل التربوي.–التصرف كعضو محترف داخل هيئة التدريس.–التصرف كفاعل اجتماعي وثقافي.
فالي السويسرية	–التصرف باحترافية ناقدة وناقل للمعارف.–الالتزام في مسار فردي وجماعي تطوري–مهني.–التصرف بأخلاقية ومسؤولية في أداء وظائفه.–إعداد وتنشيط وضعيات تعليم وتعلم على أساس التلاميذ ومخطط الدراسات.–تقييم تقدم التعلمات ودرجة اكتساب معارف التلاميذ وكفاءاتهم.–تخطيط تنظيم وضمان طريقة عمل القسم،يولي الأفضلية لتعلم التلاميذ واندماجهم في روح جماعية.–تكييف التدخلات مع حاجات و خصائص التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم والتأقلم أو في إعاقته.–إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال لغايات تحضير قيادة أنشطة التعليم والتعلم المهني.–العمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة مع كل الشركاء المعنيين.–التعاون مع أعضاء الفريق البيداغوجي لتحقيق المهام المشجعة لتهيئة وتقويم الكفاءات المستهدفة.–التواصل بصورة واضحة ومناسبة في سياقات مختلفة مرتبطة بمهنة التقييم.
الكيبيك	–التصرف كمحترف وريث،ينتقد ويترجم موضوعات المعرفة والثقافة في أداء وظائفه.–التواصل بوضوح وصحة

	بلغة التعليم مشافهة وكتابة في مختلف السياقات المرتبطة بمهنة التعليم.
فلندا	–التكوين و التربية لا ينفصلان.–تكوين شخصية كاملة،تعرف حدودها،تتحمل مسؤولية أحاسيسها،واعية بتصورها للطبيعة الإنسانية وقادرة على الإحساس بالآخرين.–المعرفة والسماح بوجود الشخص عند تلاميذه.

- المصدر:(بحوث وتربية،2011،ص32-33

(

إضافة إلى هذه الكفاءات التي ذكرناها،لا بأس من الإشارة إلى كفاءات المعلم في تونس،البلد الجار للجزائر، وذلك للاستئناس فقط–خصوصا وأن النظام التربوي التونسي يتميز بجدته حتى لا نقول جودته–، حيث أوردها (كروجة، 2006،) فيما يلي: "– المستوى الأول وتندرج تحته المعارف (Savoir)،

– المستوى الثاني وتندرج تحته المعارف الكيفية (Savoir -faire)،

– المستوى الثالث وتندرج تحته سمات الشخصية (Savoir-être)

و حول هذا التصنيف للكفاءات في تونس، يؤكد(كروجة، 2006،) بأنه" لا يبتعد كثيرا عما سنراه عند (Perrenoud)فما هو إلا اختلاف ظاهري، ويمكن إرجاعه إلى طريقة التناول أكثر من كونه وجهة نظر، وقد يكون بني على أساسه.كون الإصلاحات التونسية تمت بالتعاون مع " Bief" "مكتب هندسة التربية والتكوين" الموجود في بلجيكا، والذي يهتم ببناء المناهج وفق طريقة المقاربة بالكفاءات، ويتعاون مع عدة دول إفريقية، من بينها تونس من أجل إصلاح التعليم في بلدانها." نشير إلى أن الجزائر من بين الدول الإفريقية المعنية بخدمات هذا المكتب.(أنظر الجدول رقم (19) الذي يبين ذلك بالتفصيل):

الجدول (19) كفاءات المعلم حسب وزارة التربية التونسية

المجال	الكفايات		
	المعارف Savoir	المهارات Savoir-faire	السمات الشخصية Savoir-être
المنظومة التربوية	أن تكون له معارف في مجال:– النظام التربوي والقوانين والأوامر والقرارات التي تنظمه. – القانون الداخلي للمؤسسة التربوية.–مشروع المؤسسة	أن يكون قادرا على:–فهم هيكلة النظام التربوي وغائياته.–تحليل محتوى النصوص القانونية وتوظيفها في عمله. – التحكم في منهجية إعداد وإنجاز وتقييم مشروع.	– التمسك بمقومات الثقافة العربية الإسلامية – حـــب الوطـــن – الانخراط في مشروع المؤسسة

- المصدر:(كروجة،2006،)

وأما عن التكوين في الجزائر فقد أورد كل من (بن عيسى،و بلقيدوم،2006، ص153) مجالات مقترحة للتكوين المستمر فيها، هي كفاءات يمكن أن تكون مضمون لبرنامج تكويني مستمر للمعلمين في الجزائر:

- كفاءة (مجال) تخطيط التعليم .
- كفاءة(مجال) بنية المادة أثناء التدريس .
- كفاءة (مجال) اختيار الأنشطة و تنظيمها .
- كفاءة (مجال) إجراء التقويم .
- كفاءة (مجال) تحقيق ذات المتكون.
- كفاءة (مجال) تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمكونين.

وهي كفاءات (مجالات) قاعدية يرى الكثير من المختصين ضرورة توفرها وإتقانها لكل معلم لتجويد عمله الصفي. كحوصلة للكفاءات التي يجب على المعلم تملكها والتحكم فيها والتكوين عليها، يمكننا البحث عنها وتصورها من

خلال البرنامج التكويني. فهل برنامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر، يعمل على تكوين المعلمين عليها وامتلاكها وإتقانها؟

- علاقة نوعية الإعداد بالمضمون التكويني والواقع المعاش ميدانيا:

أ)- الواقع المعاش ميدانيا:

نقصد بالواقع المعاش التركيبة البشرية للهيئة التربوية– التعليمية في الجزائر، حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) التالي،أن عدد المعلمين في ارتفاع مضطرد من الموسم الدراسي (1963/1962) بداية أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة، فمن (19908) معلم انتقل في ظرف موسمين دراسيين إلى (30672) معلم أي بفارق يقدر ب(10764) معلم. وبنفس الوتيرة استمر هذا الارتفاع سنة 1969 ب (9328) معلم. وكان هذا قبل الإصلاحات الأولى التي شهدها القطاع التربوي. وبعد الإصلاح أي منذ (1970إلى1995) ارتفع العدد إلى (167000) معلم أي بزيادة قدرها (127000) معلم، فإذا قسمنها على عدد السنوات نجد أن الزيادة هي(5522) معلم سنويا، ثم في سنة (2004) قدرت الزيادة (4310) في مدة 9 سنوات، فإذا وزعناها على هذه السنوات فإن الزيادة هي (479) معلم سنويا.

- نسجل من خلال هذا الارتفاع المضطرد لأعداد المعلمين، اللجوء للتوظيف المباشر، وأحيانا بمستويات دراسية متدنية مثل (شهادة التعليم الابتدائي،شهادة التعليم المتوسط والمستوى الثانوي) يمكن الرجوع (للفصلين الثالث والرابع من هذه الدراسة) ولعل الجدول التالي يفصل لنا هذه الوضعية جيدا:

جدول (20) يفصل أعداد المعلمين ومستوياتهم

السنة	أعداد المعلمين	المستويات		
		دون البكالوريا	مستوى	مستوى جامعي

			البكالوريا				
1998	167000	141950	85%				
2004	171310	110000	% 65	38000	%22	53000	%13
المجموع	171310	110000	% 65	38000	%22	53000	%13

كتعليق على هذا الجدول،لابد من الإشارة إلى أنه:

- من أصل65% من المعلمين الذين هم دون مستوى البكالوريا (أي لهم مستوى ثانوي) يوجد 71ألف معلم بنسبة 64،54 لم يتلقوا تكوين أولي أي تم توظيفهم مباشرة،

- إلى جانب أن الذين لهم مستوى البكالوريا(أي الحاصلين على شهادة البكالوريا فقط) يوجد منهم 9ألاف معلم بنسبة 23،68 لم يتكونوا أوليا.

- لهذا نجد أن 80ألف معلم لم يتكونوا أوليا،يمارسون في التعليم الابتدائي وهو ما تقدر نسبته ب 72،73من العدد الإجمالي للمعلمين الممارسين.

وهذا ما يشكل عددا كبيرا على أساس أن التكوين الأولي الذي يسبق الالتحاق بمهنة معلم أكثر من ضروري، بل ولازم لممارسة المهنة بكل اقتدار. حيث حددت منظمة التعاون والتنمية الأوروبية (OCDE) مدة التكوين للمعلمين قبل الالتحاق بالمهنة ما بين 15و17 سنة، حسب ما أورده كل من(كازي أول،و أيت مهدي،2001،ص99-102) حيث يؤكدون أن المدة هي 19 سنة في ألمانيا. وأما في الجزائر فقد تطورت، قبل الموسم الدراسي (2000/1999) كانت 14 سنة،أما بعدها فأصبح 16 سنة.أي أن هذه المعايير تأخذ بعين الاعتبار سنوات التمدرس النظامي، مضاف إليها سنوات التكوين الأولي قبل الالتحاق بمهنة معلم. وكما نعلم أن هذا النوع من التكوين في الجزائر كان لمدة سنة

واحدة ثم انتقل إلى سنين وحاليا هو ثلاثة سنوات. وأما بخصوص مخطط التكوين المستمر الحالي فإن هذا المخطط مدته 10 سنوات.يبدأ من الموسم الدراسي(2004-05) وينتهي في (2013 -14):

- جدول (21) يحوصل مخطط التكوين المستمر في الجزائر

الترتيب	عدد الفئة	تاريخ بداية التكوين	تاريخ الخروج	خروج مؤجل بسنة	خروج مؤجل بسنتين
01	6000	سبتمبر 2005	جوان 2008	جوان 2009	جوان 2010
02	25000	سبتمبر 2006	جوان 2009	جوان 2010	جوان 2011
03	25000	سبتمبر 2007	جوان 2010	جوان 2011	جوان 2012
04	26000	سبتمبر 2008	جوان 2011	جوان 2012	جوان 2013
05	27000	سبتمبر 2009	جوان 2012	جوان 2013	جوان 2014
06	27000	سبتمبر 2010	جوان 2013	جوان 2014	جوان 2015

- المصدر Benbouzid)،2009،(p.161

تعليقا على هذا الجدول الذي يحوصل مخطط التكوين المستمر، والذي أكد بشأنه(بن بوزيد،2009،ص05) أن مدته 10 سنوات:- يبدأ من الموسم الدراسي(2005-2006) - وينتهي في (2013 -14) أو

(2014-15) علما أن هدفه العام

هو رفع مستوى المعلمين الكلي إلى المستوى الجامعي،أي أن مخطط التكوين المستمر يستهدف 123750 معلما، بنسبة 88 %،وهو ما يمثل بنسبة75 % من العدد الكلي للمعلمين العاملين في الميدان.طبعا في سنة (2004) قبل الشروع في تطبيق هذا المخطط كانت نسبة الجامعيين 13%،كما أن التكوين السابق لهذا التكوين أي في المرحلة(2003/1998) شهد تكوين(59000) معلم في العام التكويني(1999/1998) حسب(بوعلاق، 2000،)

ب) نوعية الإعداد التكويني للمعلم الجزائري:

فيما يتعلق بهذا المجال، يمكننا تناوله في جانبين، من حيث الوقت المخصص له ومن حيث صيغه:

-) الوقت القانوني المخصص للتكوين المستمر:

يؤكد (بن بوزيد،2009،ص166)أن التكوين المستمر في الجزائر،يسيره المرسوم التنفيذي رقم 99/96 حول المخطط السنوي للتكوين، والذي يحدد 06 ساعات للتكوين سنويا وهو وقت قليل إذا ما قارناه مثلا بالوقت المخصص للتكوين في بعض الدول حيث نجد :

من الوقت مكرس للتكوين .%- في الأراضي المنخفضة هو 10

- السويد:هو 104 ساعة تكوينية في العام.

- في كل من المملكة المتحدة وبريطانيا:ما بين 32 إلى 42 ساعة في العام.حسب(بن بوزيد،2009،ص176).

-) صيغ إجراء التكوين المستمر:

بخصوص صيغ هذا التكوين فإن(بن بوزيد،2009،ص166) يؤكد أن التكوين المستمر يمارس بصيغ متعددة:بين الإجباري والاختياري، وبين منظمة داخل الوقت الكلي للعمل أو خارجه،أو ممارسته على شكل

عطل دراسية من عدة أيام. حيث نجد أن هذه الصيغ المعمول بها في بعض الدول (صيغة التكوين الإجباري- صيغة التكوين الاختياري- صيغة التكوين المتضمن داخل الوقت الكلي للعمل- صيغة التكوين المنظمة خارج أوقات العمل- صيغة التكوين على شكل عطل دراسية.) يرى (تيليوين،1998،)حول التكوين المستمر في الجزائر"اكتساب ميدان تكوين المعلمين نوع من التحجر مع مر السنين جعل منه ميدانا لطقوس وممارسات سطحية اختزاليةأقل ما يقال عنها هو أنها لا تترك مجالا للتحسن أو التعديل أو الإصلاح"(ص397) وهو يدعم مقولته هذه بعرض صورة لهذا التكوين النمطي فمثلا التكوين المستمر (أثناء الخدمة) " أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات لمعلمين، تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بما يسمى مناقشة."(ص398) وهي نفس الصورة في التكوين الأولي"فالأمر لا يختلف كثيرا ما عدا ما يتعلق بالمدة الزمنية،والتركيز على المعارف النظرية أو الأكاديمية، حتى أن الانتماء إلى معهد تكوين المعلم لا يختلف كثيرا عن الدراسة في الثانوية ، فالبرامج هي نفسها ، والمؤطرون هم من أساتذة الثانويات ." (ص398)

ج) مضمون الإعداد التكويني الذي يتلقاه المعلم الجزائري:

مما عرضناه سابقا عن المحتوى التكويني الذي يتلقاه المعلم الجزائري في التكوين المستمر،لابد من عرض أنواع الإعداد التكويني المتداولة في مجال التكوين (يمكن الرجوع للفصلين 1 و3 في هذه الدراسة) حتى نستطيع الخروج بتصور واضح عن نوع الإعداد الممارس في الجزائر، ليتسنى لنا الحكم بكل موضوعية. حيث نجد الأنواع التالية للتكوين (الإعداد الأكاديمي- الإعداد المهني- الإعداد الثقافي العام- الإعداد الاجتماعي والشخصي)فقد أورد (الرجواني،2008،ص23) " أن جوانب الإعداد في الدول الأوربية تختلف باختلاف الدول، فهي:- تعزيز الطابع المهني للتكوين، في دول مثل(فلندا-هولاندا-النرويج-المملكة المتحدة)

- ايلاء الأولوية للجانب الأكاديمي، في كل من (فرنسا- بلجيكا)

- تركيز التكوين حول البحث العلمي، كما هو معمول به في (النمسا-اسلندا-السويد)

كما يؤكد أن " البحث عن التوازن الأمثل بين التكوين الأكاديمي و تحسين المهارات المهنية لتكوين الأستاذ الجيد. وتتجه هذه الإصلاحات نحو إلزامية التكوين المهني و إعطاءه حيزا أهم في مجموع التكوين." وبالرجوع إلى نوع الإعداد الممارس في الجزائر حاليا فهو إعداد يغلب عليه الإعداد(الطابع) الأكاديمي حيث وجدنا أن نسبة البرنامج التي لها علاقة بما يدرسه المعلم في القسم تمثل ما نسبته71% من مواد البرنامج، متبوعة بالإعداد في مواد الثقافة العامة ب51،21 ثم مواد علم النفس و علوم التربية ب47،7. وبناء عليه يمكننا القول أن طبيعة التكوين المستمر في الجزائر هو تكوين ذو طابع أكاديمي، يتمحور حول إعداد المعلم في المواد التي سيدرسها في القسم ك(اللغة العربية والمواد التابعة لها والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزيائية ومواد النشاط) وهو ما تؤكده (Snouci،p.55) التي ترى أن العناصر التي ترسخ المهنية لدى المعلمين هو تكوينهم في:" – المعارف المتعلقة بالمواد المدرسية – مضمون نظري وتطبيقي،- المعارف المهنية المتعلقة بتدريس المواد،– البيداغوجيا و الديداكتيك،- و وسائل أخرى للتواصل." و

دائما حول هذا التكوين، يؤكد (كروجة،2006،) في دراسته التي شملت(674 معلم و63 مديرا) والتي جاءت نتائجها، كما يلي:-/ أن الاتفاق بين المعلمين والمديرين على ضرورة اهتمام التكوين المستمر ب:

- استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الجديدة.

- الجانب المعرفي من حيث الإلمام بالمواد المعرفية.

- الاهتمام بعلم النفس والبيداغوجيا.

- الاهتمام بالتشريع والتنظيم المدرسي.

-/ و اختلفت العينة فيما يخص أهمية وأولوية الحاجة ب:

- التخطيط والتحضير.

- التقويم التربوي.

- العمل الجماعي والبحث التربوي.

- تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ.

وهذا ما يعكس نوع من عدم الرضا سواء عند المدراء الذين يتعاملون مباشرة مع المعلمين في المدارس أو لدى المعلمين المعنيين الأوائل بهذا التكوين.فمثلا حول التكوين المهني للمعلم أو مايسمى التدريب. يرى (تيليوين،1998،)" التدريب يتم عند معلم ذي أقدمية(المعلم المطبق) من خلال طريقة المشاهدة فالمحاكاة." هذا المعلم المطبق " لم يتلقى أي تدريب حول تدريب المعلمين".(ص358). ويتم هذا بمرافقة الأستاذ المؤطر في المعهد لهؤلاء المتربصين،" الأستاذ المؤطر هو كذلك ليس لديه تأهيل لممارسة هذا الدور."(ص359) ويعلق الباحث على طريقة التدريب هذه (إن وجود المتربص إذن بين مشرفين الأول تعلم المهنة كحرفة ، ويعلمها تماما كحرفة ، والثاني يملك المعارف النظرية ويفتقد أغلب الأحيان- البعد العملي أو الميداني لها- يجعل من المتربص يعايش صراعا وصعوبات كبيرة قد تعيق لديه المبادرة والتركيز الضروريين في جميع المواقف التدريبية ".(359) إلى جانب غياب برنامج أو تصورات واضحة للكفايات أو المهارات التي يجب على المتربص التحكم فيها كأساسيات لممارسة المهنة. إن هذا الاستعراض لواقع الهيئة التربوية-التعليمية و نوعية الإعداد و مضمونه، قد يعطينا تصورا واضحا عن الواقع المعاش في قطاع التربية والتكوين بالجزائر، والذي يعكس وضع قطاع التكوين وحساسية الدور الذي يجب أن يقوم به ، لتطوير أداء قطاع التربية الوطنية في الجزائر مع الأخذ بالاعتبار واقع هذا القطاع، خصوصا الهيئة التربوية – التعليمية.ما يحيلنا إلى التعرف على تطور النظرة لدور المعلم وأداءه التربوي- التعليمي.

- تطور النظرة لدور المعلم و أداءه التربوي- التعليمي في الجزائر:

تطور دور المعلم في المجتمع بتطور المجتمع البشري، ففي البداية كان المعلم محور العملية التربوية ويمثل سلطة معرفية مطلقة، فهو البيداغوجي(المربي) العارف لما يفعل، و لا يسأل عن ذلك. وبتطور التربية في العصر

الحديث (الحداثة)،انتقلنا من التربية التقليدية إلى التربية الحديثة، حيث تحول المعلم إلى مكون واحد من مكونات العملية التربوية، إلى جانب كل من المتعلم والبرنامج، وأصبح ينظر للمعلم كونه خبيرا فنيا دوره إصلاح سلوك المتعلم وتعديله وفق قوانين معدة سلفا. في وقتنا المعاصر(ما بعد الحداثة) تحول هذا الدور للمعلم ليصبح مجرد منشط و وسيط ومرشد للمتعلمين في مسار تعلمهم، فهو مجرد مسهل للتعلم،أنظر. (نصار، 2005،ص103) في الجزائر يمكن التأكيد بتطور دور المعلم وفق هذا المسار،غير أن الظروف التي واجهتها الجزائر–خصوصا منذ الاستقلال–جعلت من هذا التطور يختلف نوعا ما. ويمكننا تقسيم تطور هذه النظرة إلى مرحلتين أساسيتين هما:

أ– مرحلة معلم الضرورة:

حيث تطلبت الضرورة اللجوء للتوظيف المباشر بدون تكوين أو اشتراط شروط معينة، لتغطية العجز الحاصل آنذاك ومواجهة ضغط التلاميذ، وما يتطلبه من حلول تكوينية لمواجهة هذا الضغط من جهة. ولمواجهة ضعف التكوين العلمي والأكاديمي والثقافي لدى هؤلاء المعلمين من جهة الثانية. ولهذا نجد أن التكوين المستمر في مرحلتي (1962-1970 و1971-1997) كان شكليا وذو طابع إداري ومكرر.أي كان عملية لا بد منها لملأ التقارير حول هذا الجانب. تميزت هذه المرحلة (1962- 1997) بتنوع في تشكيلة الهيئة التدريسية في الابتدائي حيث كانت تتكون من(الممرنون،المساعدون، المدرسون).علما أن فئة المعلمين من (صنف الممرنين– Les moniteurs)كانت تشكل قاعدة الهرم أو الفئة الغالبة – تطرقنا إلى شرح هذه الأصناف في الجانب النظري من هذه الدراسة – كما أنهم لايملكون أي مؤهل علمي لممارسة التعليم.

ب– مرحلة معلم النوعية و الجودة(المعلم المهني– الاحترافي):

حيث تطورت الأوضاع نوعا ما، و لإبراز دور المدرسة وتأثيرها في المجتمع ولمواجهة التحديات والتطورات الحاصلة في البلاد وفي العالم. فما حصل في البلاد هو ظهور الأزمة الأمنية في التسعينات وما نتج عنها.وأما يحصل

في العالم فهو التطور التكنولوجي الكبير، والذي بفضله أصبح العالم قرية كونية صغيرة.ما يجعل من دور المدرسة والمعلم خصوصا أكثر من أساسي لمواجهة هذه التحديات. وهذا ما ينعكس في المرحلتين التاريخيتين (1998-2003 و2005-2015) حيث نجد أن كلتا المرحلتين شهدتا تنصيب هيئات وطنية لإصلاح المنظومة التربوية،المجلس الأعلى للتربية (1996) واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000) وما نتج عنهما من توصيات للاهتمام بالمدرسين وتكوينهم وتحسين مستواهم. حيث نسجل أن التكوين المستمر أخذ اهتماما كبيرا، ويتجلى هذا في مأسسته من خلال معاهد خاصة به.تطورت تركيبة الهيئة التدريسية للمعلمين في الابتدائي، تطورا ملحوظا ، حيث مر هذا التطور بمرحلتين:

- المرحلة الأولى وتبدأ من (1998 إلى 2003) أي المرحلة التي تلت إصدار المجلس الأعلى للتربية (1996) توصياته و البدأ في تطبيقها.حيث كانت الهيئة التدريسية في هذه المرحلة تتكون من فئتين :

- مدرس التعليم الأساسي/ (Maitre d'enseignement fondamentale-M.E.F)

- أستاذ مجاز/ (Professeur certifier d'enseignement primaire-P.C.E.P)

- أما في المرحلة الثانية والتي تواكب الإصلاحات الجديدة (2004-2015) فيوجد تصنيف واحد ووحيد وهو :

- أستاذ التعليم الابتدائي Professeur d'enseignement primaire-P.E.P) (

يجدر بنا الإشارة إلى الارتقاء في المستوى العلمي للمتقدمين لمهنة التعليم في الجزائر في هذه الحقبة ،إذ أصبح المستوى الجامعي هو المطلوب.كما أن تصنيف المعلمين تطور هو الآخر وأصبح يعتمد على مستوى الشهادة التي يحملها المعلم. وهو ما يعكس نوعا من الاهتمام بالجودة، لكنه اهتمام يبدوا غير كاف لوحده، لأن الرفع من المستوى العلمي الأكاديمي للمعلمين وتزويدهم بشهادة جامعية يبدو غير كاف في نظرنا للخصوصية التي

تسم سلك المعلمين في الجزائر،ألا وهي غلبة (فئة المعلمين الممرنين) على السلك التدريسي في الابتدائي مايرهن أي محاولة تكوينية لا تشمل جميع مناحي التكوين وفق حاجات هؤلاء المعلمين.

من خلال هذه المراحل الزمنية الثلاثة والتي استعرضنا من خلالها مختلف أصناف المعلمين الذين عرفتهم المدرسة الجزائرية ومدى التطور الحاصل في هذه التصنيفات،نتيجة تطبيق مختلف الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية والتي أدت إلى الاهتمام بالتكوين عموما وتحسين شروطه و كيفياته، خصوصا التكوين المستمر. نسجل و من خلال هذه المراحل التي تمتد على مدار 53 سنة أن القاعدة الرئيسية للهيئة التدريسية هم(فئة الممرنون) ثم(فئة المساعدون) ثم بدأت هذه الأصناف تختفي تدريجيا نتيجة للتكوين المستمر. حيث تم الانتقال من الممرنون والمساعدون إلى المدرسون والأساتذة المجازون وهم حملة الليسانس الذين التحقوا بالتعليم. ثم أصبحنا أمام تصنيف واحد فقط وهم أساتذة التعليم الابتدائي.غير أن المعضلة تكمن في أن الصفة الأولى التي رافقت الهيئة التدريسية في الابتدائي ورغم اختفاء صنفي الممرنون والمساعدون،إلا أنهم هم الذين أصبحوا يؤطرون المدرسة الجزائرية ولهم تأثير فاعل. فرغم توظيف الجامعيين حاملي الشهادات، ورغم اعتماد التكوين ذو الطابع الجامعي،إلا أن الصورة لم تتغير كثيرا وإنما النمطية هي سيدة الموقف. ومازال قطاع التعليم خصوصا في الابتدائي ينظر إليه على أساس أنه وظيفة الضرورة للهروب من البطالة. وبالتالي مازالت النظرة المصلحية هي المحرك الرئيسي للولوج لقطاع التعليم عند الكثير من المتقدمين بدون وجود دافع الحب للمهنة وهو ما يعوق تطور القطاع وإيجاد معلمين مبدعين فيه. وهي صفة تطبع عموما كل الأنظمة التربوية العربية، وليست خاصة بالجزائر. حيث يؤكد (السنبل،2002،ص130)" و تعزى مسألة ديمومة النظرة التقليدية لمهنة التعليم لأسباب أخرى، أهمها سهولة الدخول لهذه المهنة وسهولة التخرج فيها،إذ أن كليات التربية في الغالب تحتضن الطلاب الذين لا تقبلهم الكليات الأخرى، فيصل إليها من هو غير مؤهل لها وغير راغب فيها.فلا يمكن له أن يبدع أو يتميز كي يحضى

بتقدير المجتمع و احترامه، ويصبح فيما بعد عالة على النظام التعليمي،إذ أن فاقد الشيء لا يعطيه، ومن لا يرغب في شيء لا يمكن أن يبدع فيه." يؤكد(ديفز،2000،ص 16) " أن التغيرات التي يشهدها العمل و مكان العمل ذاته ،علاوة على العولمة تتطلب تغيرات في التعليم والتدريب على حد سواء...التعليم و التدريب يمكن أن تؤثر في العولمة كما يمكن أن يساعد على أعداد الأفراد و المجتمعات لمواجهة عواقبها" .أن هذا القول يؤكد حقيقة مفادها أن العالم أصبح قرية كونية صغيرة بفعل العولمة و ما نتج عنها من تطور سريع و كبير في عالم الاتصال و تدفق المعلومات، حتى أصبح العصر الحالي يوسم بعصر المعلومات لما يشهده من تدفق كبير و سريع للمعلومات بمختلف أنواعها و أصنافها ، ما اثر على عدة حقائق كانت تعتبر في حكم المطلق لوقت قريب. و هذا ما انعكس على تطور العالم و بنيته و تركيبه ، حيث يؤكد (ديفز،2000،) في مقولته "انه حتى العمل و مكان العمل يشهد تغيرات متأثرا في ذلك بهذا التطور الذي ضرب العالم." هذه التغيرات تستلزم بالضرورة تغيرات في التعليم و في التدريب، كون التعليم و التدريب عمليتان ضروريتان لمواكبة التطور الحاصل إلى جانب أهميتهما في التأثير على هذا التطور. فهما ليس بمعزل عن هذا التطور الحاصل في الكون، لأنهما يتأثران بشكل متواصل بالتغيرات الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية التي تحصل في المجتمع نتيجة هذا التطور الحاصل في العالم. و لهذا يؤكد (ديفز،2000،) " يمكن أن يصمم التعليم لمساعدة الأفراد على فهم ثقافتهم و تاريخهم و عاداتهم و تعميق قدراتهم على فهم الآخرين و تقويمهم "(ص09)، و لهذا فهو يعطي (يقترح) وصفة لنوع التعليم الذي نحتاجه و نحن في الألفية الثالثة (ديفز،2000،ص17) ، حيث تتكون هذه الوصفة من النقاط التالية :

– إننا بحاجة إلى تعليم للصغار و الكبار على حد سواء مهارات و معرفة أكاديمية متينة و تجربة و مهارات مرتبطة بالعمل .

– المعرفة الأكاديمية وحدها و المهارات التقنية غير كافية بحد ذاتها و لا يمكن فصلها عن التطورات الاجتماعية و العاطفية و الأخلاقية و البدنية.

– عمل الفريق و تعلم التعاون هما عنصران رئيسيان في منهج إدارة الجودة الشاملة في الأعمال و في المؤسسات التربوية.

– النجاح التربـــوي للجميع على مستويين الأكاديمي و الاجتماعي على حد سواء و ترسيخ المساواة في التعليم و هذا لتحقيق النجاح في الاقتصاد المعولم.

– سيكون المعلمون في السنوات المقبلة من القرن 21 م العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات (التقنية سوف تزيد و لن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين و أساليب تدريسية بارعة ... إننا بحاجة إلى زيادة استثماراتنا في الموارد البشرية و في التنمية المهنية للتربويين لا في المناهج التقنية، مثل" التعليم في الوقت المناسب "، كمفهوم مفيد لأهداف محددة .

– بناء مجتمع مدني،حيث الدولة تحقق لمواطنيها الاحتياجـــات الأساسية من سكن و غذاء و تعليم و حماية من الجريمة و العنف، إضافة إلى الفرصة لحياة اجتماعية مستقرة، و مساندة روحية و بيئة مرضية من الناحية الجمالية وفرصة للعمل و الترقية على حد سواء.

– الأسرة و المجتمع يشاركان المدرسة.

– التعلم مدى الحياة، بتطوير لدى التلميذ نزعة نحو التعلم مدى الحياة كما أن تدريس الموظفين جزء من التعلم مدى الحياة.

كانت هذه وصفة (ديفز،2000،) للألفية الثالثة من اجل الانسجام و التطورات الحاصلة في العالم ، حيث نسجل اهتمامه بالمدرسة و دورها و كيفية تطوريها و مهامها ، خصوصا أن المدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بما نسميه " التنشئة و التطبيع الاجتماعيين– التثقيف و المثاقفة – لأبناء المجتمع الصغار حتى

يصبحوا كبارا و يمكنهم التكـــيف و المجتمع بسهولة و يسر. كما أكد (ديفز،2000،) خصوصا في النقطة (5) على دور المعلم و أهمية هذا الدور الذي لن يتغير كثيرا، و يبقى دائما هو حجر الأساس في أية عملية تربوية – تعليمية ،وبالتالي فان المعلم دوره محوري .كما أن هذا التطور الحاصل في المجتمع و أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية لمواكبته،يتطلب بالضرورة إعادة النظر في أساليب التسيير و التدريس و التكوين و لما لا الأخذ بأسلوب إدارة الجودة الشاملة،خصوصا في تكوين المعلمين ليتمكنوا من مواكبة الوصفة التي قدمها (ديفز، 2000،) مثلا ،و مواجهة التحديات التي يواجهها التعليم في هذا العصر"العولمة"،هذه التحديات يوردها (بدران، 2000، ص134) الذي يؤكد على "إعداد الأفراد لمجتمع عصر المعلومات ليكونوا قادرين على :

- إدارة طوفان من المعلومات ،
- إعداد رأس المال البشري الأكثر كفاءة للأسواق المعتمدة على الابتكارات العقلية،
- إعداد الموارد البشرية المرنة في مواجهة حالة عدم اليقين في الاقتصاد العالمي،
- الابتكار من اجل مواكبة اقتصاد تنافسي ذي سرعة فائقة قائمة على المعرفة .

هذه التحديات حسب(بدران،2000،)تقابلها احتياجات لا بد منها على النظام التعليمي من الاستجابة لها(ص135) :

- إن يستجيب للحاجات الاجتماعية المتمثلة ب "الحق في التعليم"،
- توفير "التعليم للجميع"،
- التعامل مع الموارد المحدودة (المادية و المالية)،
- تعزيز تطوير روح المواطنة،
- المحافظة على نظم القيم الثقافية و الأخلاقية.

مع تأكيده على إن" التعليم و التعليم العالي تحديدا يجب إن يتغير، لتلبية المتطلبات الجديدة في إعداد شكل جديد من رأس المال البشري." (ص135) في هذا المجال و كما قلنا فان دور المعلم يبقى دائما دورا مهما و لهذا يؤكد (بدران، 2000، ص143) " دور المعلم في عصر العولمة هو الانتقال من دوره القديم كملقن للمعرفة ،إلى دوره الجديد باني المعرفة مع طلبته." و عليه فان (بدران،2000،) يرى أن هناك نموذجان للتعليم (ص215):

- النموذج الأول هو النموذج القائم على المدرسة، حيث الطالب متلقي سلبي.

- النموذج الثاني هو النموذج القائم على المتعلم النشيط، و هو نموذج قائم على(TQM) حيث المدرس قائدا أو مدرسا أو معلما خاصة و يساعد الطـــــالب في تعلم كيف يتعلم و كيف يعمل ضمن فريق. و بالتالي فان(TQM) هي ثقافة متخصصة في تحسين الجودة المستمرة ،من خلال بذل جهود إلى تقويم التعلم ذي القيمة المضافة ، فالجودة هنا هي جودة نوعية،التي هي أكثر من مجرد درجة الجودة المرتبطة برضا المساهمين أو المشاركين ، بما في ذلك احتياجات أصحاب العمل و مطالبهم .

أن هذه الجودة بهذا المعنى تؤدي حسب (سبرينج،2000،ص220)" إن الدولة التي تتبنى فلسفة تعليمية تقوم على الجودة النوعـــــية، تنتـــج أناسا يتمتعون بالمهارات و المعرفة و الفهم المطلوب للقيام بالمهام التي انحصرت في السابق، التنمية المهنية و الإدارية، بعبارة أخرى لقد ازداد عمق المهارات مداها". ما يمكن قوله في هذا الصدد هو وجود عدة نماذج للجودة في المنظومة التربوية – التعليمية و تكوينية النموذج الأمريكي و النموذج الأوروبي، و النموذج الياباني. غير إن تطبيق (TQM) هو ثقافة في المقام الأول بتأكيد احد رواد هذه الفلسفة (Deming) عندما سئل عن الكيفية التي يمكن بها تطبيق الجودة ، فرد "لا شيء سوى أن ننفذها– هذا كل ما في الموضوع – لا شيء سوى أن ننفذها." أورده(اتكنسون، 1996، ص21) حيث يعلق(اتكنسون) على هذه المقولة "(TQM) ليست علاجا عاما ولكنها الأقرب إذا أردت أن تحقق النجاح

،إن العلاج العام ليس أسلوبا و لكنه التزام نحو الابتكار المستمر و التحسين، من خلال الالتزام بان تكون الأفضل و بان تحقق النجاح من خلال الآخرين أنها إستراتيجية تهتم بتغيير المعتقدات الرئيسية و القيم و الثقافة في الشـــــــــــركة ،باستخـــدام الحماس و مشاركة كل فرد في الشركة سواء كانت شركات إنتاجية أم خدمية ،و توجيه نحو المثالية لأداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى." (ص22).

- الاستنتاج العام للدراسة:

من خلال هذه الدراسة يمكننا استخلاص، ورغم إلحاح (بن بوزيد،2009،) -كما تطرقنا لذلك في الفصول السابقة من هذه الدراسة- على أن التكوين المستمر الممارس حاليا في الجزائر، يهدف للوصول إلى المعايير العالمية في المجال. و رغم حديث الكثير من إطارات وزارة التربية الوطنية والمسئولين الجزائريين عن ضرورة التكوين من أجل الجودة. وعلى الرغم ما تمخضت عنه لجان الإصلاح التربوي من توصيات تتعلق بضرورة الاهتمام بالتكوين وتجويده و إيجاد المعلم المحترف - خصوصا(المجلس الأعلى للتربية،1996،) و(اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية،2000،)- حيث يؤكد(بن بوزيد،2009،) أن" الهدف العام من التكوين هو الوصول للمعايير العالمية في الميدان." (ص179) هذا من جهة، ومن جهة أخرى يؤكد"الهدف من التكوين المستمر هو تأهيل وتناسق أنماط التكوين لكل الأستاذة ."(ص175) فان مضمون البرنامج التكويني للتكوين المستمر في الجزائر، يغلب عليه الطابع الأكاديمي- التثقيفي، هذا من جهة . ومن جهة أخرى فان الهدف الثاني من أهداف التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر الذي يتمثل في رفع المستوى التعليمي للمعلمين إلى المستوى الجامعي، أي التكوين ذو طابع إشهادي- يتوج صاحبه بشهادة جامعية أو تكون معادلة لها- وهو ما يؤكد النظرة الأكاديمية للتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر يؤكد Deperitti ،1993،(p.17)" أن *التكوين بالمنظور الثقافي أو الفكري* – *L'* illusion *intellectualiste* ": " يكتفي بتزويد المتكون بالمعلومات العامة للرفع من المستوى الثقافي للراشد،ولو باستعمال طرائق فعالة ." أي (منظور أكاديمي- جامعي).هو ما يحيلنا إلى تساؤل مفاده هل حصول المعلم على شهادة جامعية أو تمتعه بالمستوى الجامعي، يجعل منه معلما محترفا؟ وهل يجعله يقدم تعليما جيدا ؟ فرغم أن التوجه الحالي في مجال توظيف المعلمين- عالمي ومحلي- يشرط الحصول على الشهادة الجامعية. غير أن هذا العامل وحده ليس كافيا في نظر هذه الدراسة،خاصة ما يتعلق بالجزائر. حيث نجد عدة نماذج تكوينية تمارس في العالم فيما يختص بالتكوين المستمر.كما أن القانون الجديد للتربية والتكوين في الجزائر ينظر للتكوين أثناء

الخدمة في(مادته78)"كل أصناف المستخدمين معنية بنشاطات التكوين المستمر طيلة كل مسارهم المهني .. . التكوين أثناء الخدمة يرنو تحيين المعارف، تطويـــــر و رسكلة المستخدميـــــــن المستفيدين."(بلعنتر، و بوكرطوطة، 2008، ص23). إذا ومن خلال هذه المادة القانونية، فان التكوين أثناء الخدمة – المستمر- هو موجه لكل مستخدمي قطاع التربية بمن فيهم المدرسين بهدف *تحسين كفاءاتهم وقدراتهم و ترقيتهم مهنيا في أسلاك أعلى* . ولذلك فالتكوين أثناء الخدمة في الجزائر من المفترض أن يشمل المجالات:

- التكيف مع المنصب بتكوين مساعد و مكثف لفائدة المدرسين الموظفين مباشرة.

– تكميل أو استدراك نقائص التكوين القاعدي.

– التحضير لاختبارات التثبيت.

– تطوير المعارف وطرق التدريس والتقويم.

– الرسكلة لاستعمال المناهج والطرق الجديدة المقررات الجديدة.

– التجهيزات التربوية الجديدة.

– التحويل لتدريس تخصص أخر غير الذي في التكوين القاعدي، أو في لغة أخرى إذا تطلب تطوير الميدان ذلك .

– إتمام أو تكميل التكوين الضروري للمدرسين المعينين على مواد غير التي تكونـــــوا مـــن اجلهـــــا في المرحلـــة القاعدية (التكوين القاعدي).

– استعمال الإعلام الآلي و تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية.

– دراسة الحالات والتدريب على حل المشاكل الحقيقية أو الجوهرية.

– استعمال التوثيق البيداغوجي والدعائم الديداكتيكية المتنوعة بكل استقلاليه، تطوير القدرة على انجاز الوسائل البيداغوجية جماعية أو فردية.

– التحضير ألتأهيلي أو الاشهادي بغرض الترقية إلى سلك أعلى.

فأين التكوين المستمر في الجزائر من كل هذا؟ تؤكد كل من(بلعنتر، و بوكرطوطة،2008،ص23) على وجود عوامل تؤثر على التكوين أثناء الخدمة الذي يعاني من:- تدني التأطير بشكل مزمن،

- كما أن كثيرا من الأهداف يتم إهمالها.و هوما يؤثر في رأيهن على نوعية هذا التكوين،وبالتالي يؤثر على المردودية في المدارس.

وهذه عيوب لا تختص به الجزائر فقط و إنما يشمل معظم الدول العربية إن لم نقل كلها، حيث يؤكد هذا (السنبل،2002،ص130)الذي استعرض ملاحظات(بشارة، 1986،) عن دراسة حول " *واقع المعلم العربي*" جاء فيها: "- عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعليم الذاتي ، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي و التكنولوجي في العصر الحديث.

– لا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يركز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلاب الجامعيين،الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أدواره في عملية التعلم.

- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج ، مما ينعكس سلبا على عملية الإعداد ، ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.

- استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب و خاصة تقويم الجانب التحصيلي."

فإذا تمعنا في ما توصلت إليه هذه الدراسة فيما يخص برنامج التكوين المستمر في الجزائر، نجد نفس هذه الملاحظات تنطبق على هذا التكوين. خاصة و أن (كروجة، 2006،) يؤكد في دراسته في يتعلق بالمحتوى التكويني الذي يجب تكوين المعلم فيه " أغلب الدراسات التي تناولت خصائص المعلم وكفاءاته،لا تتجه إلى معرفة كفاءات بقدر ما تتجه إلى ترتيبها و إبرازها بالنظر إلى أهميتها." ولهذا فهو يؤكد على أن برامج تكوين المعلمين عموما تتجه إلى تنمية 03 مجالات أساسية لها علاقة بالتعلم:

– المجال المعرفي: ويتعلق هذا المجال بكل المعارف و المعلومات المختلفة التي تخدم المدرس في وظيفته التدريسية و تساعد على أداء رسالته على أكمل وجه.

– المجال الوجداني: و يمثل التكوين في هذا المجال تمكين المعلم من تكوين اتجاهات و مواقف و عادات ضرورية للحياة بشكل عام و للحياة المهنية بشكل خاص.

– المجال الحسي الحركي: تكوين المعلم على اكتساب المهارات والحركات الضرورية لأداء المهنة. كانت هذه المجالات الأساسية الثلاثة حسب (كروجة،2006،) التي يتمحور حولها تكوين المعلمين عموما.

غير إن هذه المجالات الأساسية تتضمن مجموعة الكفاءات الفرعية يمكن اعتبارها"*أهم الصفات الضرورية للمعلم*". بتعبير(كروجة،2006،) وهذه الصفات تكون نتائج (مؤشرات) على حسن تكوين المعلم في تلك المجالات الثلاثة و من هذه الصفات نذكر:

– إلمام المعلم بكل من:المادة،المعرفة، خصائص الطفولة و حاجاتها،

– معرفة المناهج و سبل تطبيقها،

– أن يكون المعلم على قدر من الذكاء،

– يبحث و ينتقد و يبادر،

–يمتلك و يتحكم في تقنيات (التقويم – طرق التدريس) ،

– أن يكون حريصا على مواكبة التطورات العلمية و التربوية و تحديد معارفه و أنماء خبراته المعرفية و المهنية،

– المشاركة في كل الدورات التكوينية التي تنظم لهذا الغرض،

– الحرس على المعاملة الحسنة مع التلاميذ و احترام شخصياتهم،

– أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ بشخصيته و سلوكه مع كل من حوله،

– أن يكون حب الأطفال حافزه الأساسي أداء مهنته على أحسن وجه.

أما فيما يخص التكوين المستمر و حاجات المعلمين في الجزائر، فلا بد من التأكيد على أنها نتاج مشاكل،يجدها المعلم في الميدان، ويبحث عن حلول لها بواسطة التكوين المستمر.و هي مشاكل أوردها (نشواني،1986،ص17) عن (Cage1979،) مصنفة في خمس (5) فئات أساسية كما يلي:

– فئة المشاكل المتعلقة بالأهداف، حيث يواجه المعلم مشكلة في اختيار الأهداف و صياغتها و طرق تزويد الطلاب بها.

– فئة المشاكل المتعلقة بخصائص الطلاب ،و هي متعلقة أساسا بالفروق الفردية التي يجب إدراكها من طرف المعلم، لتحديد مدى استعدادات التلاميذ و قدراتهم على انجاز الأهداف.

– فئة المشاكل المتعلقة بالتعلم، و تتمثل في مشكلة اختيار مبادئ التعلم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية – التعليمية المتنوعة، و التي تفرضها عليه شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به .

– فئة المشاكل المتعلقة بالتعليم أو التدريس،تتعدد طرق التدريس و تختلف باختلاف المواد الدراسية والطلاب و الشروط التعليمية الأخرى، و المشكل يتعلق بأي الطرق و الوسائل يمكن اختيارها و الأكثر نجاعة .

– فئة المشاكل المتعلقة بالتقويم، والتي يواجه بشأنها المعلم مشكلة اختيار أو تطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدم و الوقوف على ما إذا كان التعليم يجري على نحو جيد أم لا .هذا فيما تعلق بالمشاكل التي يواجهها المعلم أثناء الممارسة في القسم والمدرسة. و كنتيجة لهذه المشاكل ظهرت الحاجات التكوينية للمعلم. حيث يخلص(كروجة،2006،) في دراسته عن الحاجات التكوينية وأهميتها في التكوين في الجزائر،إلى حصر الحاجات التالية: "–

جوانب أدائية (كتحضير وسائل العمل مع التلاميذ، والطرائق الجديدة للتدريس).

– والمسائل المتعلقة بتنفيذ مناهج التدريس(كالرياضيات واللغة ودراسة الوسط ومواد أخرى أدخلت حديثا في

البرنامج). - والحاجة

لاكتساب تقنيات نفسية لمواجهة المشاكل التي تطرحها وضعيات التدريس على المعلمين."(ص08) كما أن (طوطاوي،2008،ص20) قد حصرت ورتبت هذه الحاجات من الأهم إلى أدنى حسب طلب المعلمين من المفتشين،خلال الزيارات التي يقومون بها وهي: (طرق التدريس(7،78) ، محتوى الدروس(8،75) ،تحضير المدكرات(7،72) ، الصعوبات التي تعترض التلاميذ(6،57) ،البرامج(4،39) ، توزيع سير الدروس(4،36) ، التوثيق(3،33) ،النتائج المدرسية للتلاميذ(3،30)، المشاريع المستقبلية التربوية(3،27) ،سير الفرق التربوية (2،21)،الامتحانات المهنية(1،9))

كما أن(تيليوين،2003،) يصنف فيه الحاجيات التكوينية في الجزائر إلى فئتين :

- فئة الحاجات التكوينية التي تناولها التكوين أثناء الخدمة.

- فئة الحاجات التكوينية التي لم يتناولها التكوين أثناء الخدمة.أورده (كروجة،2006،ص8)

و أما عن الكيفية التي يتم التكفل بها بهذه الحاجات التكوينية عند المعلمين في الجزائر.فان (كروجة،2006،ص8) يؤكد أن هناك منشورا وزاريا في الجزائر يشير إلى أن التكوين المستمر الممارس حاليا في الجزائر،سطر وفقا على تحديد الحاجات التكوينية للمتكونين. وأن هذه الحاجات تم تحديدها عن طريق" *المسوحات الميدانية* "التي تقوم بها " *الخلية الولائية للتكوين*"، حيث تتمثل مهامها في:

"– تشخيص الحاجيات التكوينية من خلال المسوحات الميدانية،

- تقارير التفتيش،

- ثم تحليلها."

غير أن الباحث يلاحظ أن" هذه الخلية غير موجودة واقعيا، وعدم وجود هذه المسوحات الميدانية كذلك."(ص08)

ولهذا يؤكد الباحث أن " اغلب الموضوعات وإن كان بعضها يستجيب لحاجيات المعلمين والجانب النظري ، إلا أن معظم المعلمين يشددون على ضرورة تجاوز النظري الأكاديمي إلى الميداني – العملي." (ص8)

من خلال هذا الاستعراض للحاجات التكوينية للمعلمين الجزائريين نتيجة إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة وبالمقارنة مع ما استعرضناه عن الحاجات الفعلية التي يحتجها المعلمين كما جاءت في الدراسات الأكاديمية ، فان البرنامج المعتمد للتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر ضمن الإصلاحات (2005-2006) لا يأخذها بعين الاعتبار، بل يمكن القول أن البرنامج السابق له (1998-2003) يتضمن بعض تلك الحاجات التي أشرنا إليها.في المقابل يرى المختصون في ميدان التكوين وخاصة المستمر (Boisssinot)،بأن الاستجابة بكل موضوعية لحاجات المعلمين،يجب أن يتمحور حول03 محاور.هذه المحاور تشكل في كليتها مجموعة من الكفاءات يجب على المعلم أن يكون متحكما فيها:

"- محور ممارسة المسؤولية في النظام التربوي،

– محور ممارسة المسؤولية في القسم،

– محور ممارسة مسؤوليته في المؤسسة." (فرجاني،2008، ص 43-44)

هذه المحاور الثلاثة (03) تتمحور بدورها إلى كفاءات،نذكرها فيما يلي:

- كفاءة المحور الأول: وتتضمن تصرف المدرس كموظف في الدولة وبطريقة أخلاقية ومسؤولة.

- كفاءة المحور الثاني: فتتعلق بكفاءة المادة المدرسة والمهنية. ويتجزأ إلى03 مفاصل (معارف):

أ) معرفة مادته بـــــ:

- التحكم في المادة وامتلاك ثقافة عامة،

- التحكم في لغة التعليم والتواصل،

- يتكون ويبتكر،

- معرفة بناء وضعيات التعليم والتعلم.

ب) إعداد و تنفيذ تعليمه، ب:

-تقييم التلاميذ،

-التحكم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال،

ج) معرفة تسيير القسم،ب:

- تنظيم العمل داخل القسم،

- الأخذ بعين الاعتبار تنوع التلاميذ.

- كفاءة المحور الثالث: تتعلق بالمعرفة الذاتية،وتتمثل في:

- العمل ضمن الفريق،

- التعاون مع الأولياء وشركاء المدرسة.

هذه مجموعة من الكفاءات التي يجب على المدرس التحكم فيها(فرجاني،2011،) من اجل القيام بعمله بطريقة أفضل والوصول إلى الأهداف المرسومة، والتي يمكن اعتبارها خطوطا كبرى لبرنامج تكويني في إطار التكوين المحترف *للمعلمين*.إلى جانب مجموعة المحددات التي يجب أخذها بالاعتبار، و التي تعكس وجاهة هذا البرنامج. والتي يمكن اعتبارها عوامل كونية حاسمة في جودة التعليم العالي كما يراها (Amrani،1997،p.18) "هذه المحددات معترف بها كونيا، كمحددات لا يشق لها غبار في جودة التعليم العالي."هذه المحددات هي:جدارة الأهداف ومناسبتها و ملاءمتها، حداثة برامج التكوين،أهلية الأساتذة، فعالية طرائق التدريس،وضعية البحث العلمي.و هذا لإعطاء قدرة للمعلم على مواجهة تطورات هذا العصر، و الاستجابة لما هو منتظر منه، سواء من المتعلم أو المجتمع.

في هذا المجال يؤكد (ليتش،1983،ص08) " ... ينبغي نقل الاهتمام من المعايير التي تهتم بصفات المدرس الشخصية، إلى المعايير التي تهتم بكفاءة المدرس وأدائه." وانطلاقا من هذا التصرف لدور المعلم وتكوينه يؤكد (ص16) تعليقا عن نظرة (منظمة التعاون والتنمية الأوربية– OCDE) لعمليتي التعليم والتعلم "المعلم عليه أن يعمل على تنظيم الخبرة التي لا تسمح فقط بتعلم طلابه، بل كذلك تسهل أمر تعلمهم ... وأن يضيقوا الفجوة بين ظروف التعلم المثالية وتلك الظروف الواقعية." وبالتالي يصل إلى ذكر المعرفة التي يحتاجها المعلمون، والمستخلصة من نتائج دراسة معدة من قبل جمعيات المعلمين، قدمت في المؤتمر الدولي حول دور المعلم سنة 1975،" ... يحتاج المعلم إلى قدرات اجتماعية وديناميكية لحل المشكلات، وإلى معرفة عامة، ومعرفة تخصصية وتماسك ذهني، وقدرة على التكيف."(ليتش،1983،ص19) ويؤكد أن المطلوب هو "معرفة متخصصة أقل وإعداد تربوي أوسع وأفضل،(نظرا لأن المعرفة تتقادم)(ص31) كما يورد (آلان،2000، ص63) مقترحا (Goodld) في كتابه (مدرسون لمدارس أمتنا) حول إصلاح إعداد المعلمين. حيث يقترح (جودلاد) إنشاء مركزا لأصول التدريس:" الذي يعتبره شكل من أشكال الشراكة". ويؤكد (آلان، 2000،) أن هذا الاقتراح جاء كنتيجة لقيام (جودلاد) بفحص 29 برنامجا لإعداد المعلمين، حيث خلص إلى أن" واصفات البرامج الجيدة لإعداد المعلمين كانت غائبة بشكل مستمر في هذه البرامج." ولتفادي هذه العيوب يؤكد (آلان،2000،) أن (جودلاد) اقترح 19 مبدأ لإعادة تشكيل إعداد المعلم، ذكر منها (5 مبادئ) و التي يرى واضعها " أن هذه المبادئ ليست أهدافا يجب الكفاح من أجلها، ولا هي طروحات يجب اختبارها من خلال البحث التجريبي، ولكنها بالأحرى التزامات أخلاقية، استنبطت من خلال الحوارات المنطقية بالنظر إلى ما هو صحيح وعادل، بغية الوصول إلى مفهوم خاص للتدريس." (ص65) وحول هذه المبادئ التي يتكون منها اقتراح (جودلاد) يرى (آلان،2000،ص74) أن هذا النموذج " يذهب إلى ما وراء جعل المعلمين على معرفة بأساليب التدريس،إذ يشمل مفهومه إعداد المعلمين لينخر طواحي إصلاح تعليمي مستمر ومتجدد ، يهدف إلى تربية الصغار للعيش في مجتمعاتهم خصوصا وأن دور و صورة المعلم قد تحولتا، في هذا

العصر الموسوم بعصر الانفجار المعلوماتي، الذي حول العالم إلى قرية صغيرة وجعل العلم مشاعا بين الناس، بفضل وجود الشبكة العنكبوتية ،إذ يكفي الضغط على مجرد زر وأنت جالس في بيتك أو في أي مكان آخر، ليصبح أمامك كم هائل من المعارف والمعلومات لم يكن بالإمكان الحصول عليها لولا هذا التطور التكنولوجي الذي يشهده عصرنا هذا. ما يفرض عليه التكيف مع هذه المستجدات والتطور وفقها للحفاظ على مكانته ودوره.هذا الدور الذي تحول، حيث كان للمعلم في منظور الحداثة مهمة ودورا محددين،تحولا إلى القيام بأدوار ومهام أخرى في منظور ما بعد الحداثة، وهو ما يؤكده (نصار،2005، ص 103):

-" المعلم ، في هذا التصور الحداثي " تحول دوره من مربي – ما قبل الحداثة – إلى خبير فني، مهمته إصلاح سلوك التلاميذ وتعديله وفق قوانين معدة سلفا."

- وأما المعلم في التصور ما بعد الحداثي فهو " مشروع فيلسوف، مهمته دفع التلاميذ إلى إثارة التساؤلات حول المعرفة وليس مجرد اكتسابها وتشجيعهم على تكوين رؤية جديدة ".

فمن خلال هذا التصور لدور المعلم فإنه يمكن الحديث عن تطور دور المعلم:

-/ من مرب، مالك للمعرفة كما في التربية التقليدية،

-/ إلى وسيط وناقل للمعرفة كما في التربية الحديثة، حيث المعلم أصبح جزءا من العملية التربوية، بعدما كان هو كل العملية التربوية، (خير ما يجسد هذه الصورة نموذج التدريسي الهادف)

-/ ثم ودائما في نفس منظار التربية الحديثة، أصبح في عصرنا منشطا، ومرشدا ومسهلا للمعرفة أي " مشروع فيلسوف "، كما هو معمول به في نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

هذا التحول في صورة المعلم وفي أدواره،يفرض تحولا وتطورا في تكوينه ونوعية البرامج اللازمة لذلك،ولهذا نجد (ليتش،1983،) يؤكد على عدم الاهتمام بالمعارف النظرية ،لأن المعرفة أصبحت بفضل التطور التكنولوجي

مستهلكة وتتقادم.ودائما في هذا المنظور فإن (نصار،2005،ص109) يرى أن المعلم الناجح هو "المعلم الفعال الذي تتحدد فعاليته بمستوى أدائه في مختلف المواقف التي يتطلبها عمله." وبالتالي هو يرى المعلم الفعال هو"القادر على فرز البدائل واختيار ما يجعل تدريسه ناجحا من بينها واستبعاد ما لا يؤدي إلى ذلك." كما أن معايير فعالية المعلم حسب (Chargen 1994) تتمثل في:

- الكفايات التدريسية التي يمكنها بما تتضمنه من مهارات وسلوك، يؤثر على نواتج العملية التعليمية،

- أنماط اتخاذ القرار في العملية التعليمية على المدى القريب والبعيد،

- أنماط تفكيره ومدى توافقها مع نظريات التعليم والتعلم ،

- قدرته على المواءمة بين أهداف التعليم واحتياجات التلاميذ.

وهو نفس ما ذهب إليه تقرير مجموعة (هولمز) الذي يشير إلى " أننا لن نوفق- بكل تأكيد- في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا،ما لم نطور مستوى المدرسين الذين يعملون في تلك المدارس،ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعلم الرديء." (السنبل،2002،ص127).ويندرج تحت هذا الإطار " تكوين المعلم الكفء الفعال والاهتمام به" في رأي هذه الدراسة،ما أورده (الرجواني،2008،ص22) في معرض حديثه عن التكوين، للدلالة على أهمية الاهتمام ببعض الجوانب في عملية الإصلاح بإعطائها الأولوية، لنجاح عملية الإصلاح ككل خصوصا ما تعلق بالأساتذة، أهم نقاط *الإصلاح في المنظومات الأوروبية والتي تتمثل خصوصا في:*

"-إعادة الاعتبار للوضعية الاجتماعية للأستاذ عن طريق جودة تكوينية والرفع من مؤهلاته المهنية،خلق الشخصية المهنية للأستاذ.

- تحسين شروط الممارسة المهنية وذلك أساسا عبر الاعتناء بفضاءات المؤسسات التعليمية وتوسيع استقلاليتها

وإشراك الهيئات التعليمية في التسيير والتدبير."

فإذا أسقطنا هذين العنصريين على الوضع في مدارسنا فإننا نجد أن العكس هو المعمول به، فوضعية المدارس هي كما كانت عليه قبل الإصلاح، ومازال القائمون عليها يعانون من مشاكل الوصاية على المدارس بين البلديات ومديريات التربية وكل فريق يرمي المسؤولية على الآخر، ما انعكس على حماس المعلمين وحتى الإداريين. كما أن تحسين الوضعية الاجتماعية للمعلمين لم يأتي كنتيجة آلية لتطبيق الإصلاحات، وإنما جاء بعد حراك نقابي للمعلمين وإضرابات واضطرابات. وهو ما يعكس نوع من التماطل واللامبالاة تعكس تمثلات المجتمع ككل اتجاه السلك.إلى جانب ما أورده(السنبل، 2002، ص129) حول صورة المعلم في واقعنا العربي، والتي تعتبر الجزائر جزءا منه " وفيما يتعلق بأوضاع العالم العربي فإن العبء التدريسي الأسبوعي الملقى على كاهله مرتفع بشكل عام،ويزيد في كثير من الحالات عن 25 ساعة تدريسية أسبوعيا في المدارس التي تعمل 05 أيام في الأسبوع،وتزيد عن ذلك في المدارس التي تعمل لستة أيام أسبوعيا .والنظرة الاجتماعية المتدنية لمهنة التعليم،مازالت سائدة،ويعزز من ديمومة هذه النظرة الوضعية الاقتصادية للمعلمين في الدول العربية بشكل عام ، فالرواتب والامتيازات التي تعطى للمعلمين العرب، تضعهم في مراتب متدنية في سلم الرواتب الحكومية ."هذا من جهة النظر إلى التكوين في إطار معايير الجودة. – أما فيما

يتعلق بأفضل النماذج التكوينية ، فلا يوجد نموذج تكويني أفضل من الأخر ، بل إن استعراض هذه النماذج، نما يساعد على تكوين فكرة أو نظرة حول أنواع النماذج التكوينية الموجودة، والتأمل في نقاط القوة والضعف فيها بالمقارنة مع الواقع المعاش. ولهذا نجدSimon) ،2006، (p.7يؤكد :" ... تكوين المدرسين في فرنسا و ... في مكان أخر... لا يجب أن يؤخذ كنموذج "ناجح" بداية لأنه "كل" لا يسير جيدا و ما يزال لدينا (ولحسن الحظ !) حلول نبحث عنها... اللقاءات التي قمت بها مع أنظمة تكوينية أخرى للمدرسين لم تعطيني أبدا أ إجابة " كما

يجب" و لكن أعطوني فرصة للنظر ومراجعة يومياتي كجامعي مكون للمدرسين في المعهد الجامعي لتكوين المعلمين بغرونوبل."

فالتكوين عموما يطرح دائما مشاكل ،إذ لا وجود لنموذج تكويني ناجح كليتا وهذا بتأكيد حتى منظمة (يونسكو،1972،)« Au niveau mondial la formation pose un problème mondial» و لهذا يؤكد Simon)،2006 ، (على ضرورة وجود مبادئ عامة مؤطرة كما هو معمول به في دول الاتحاد الأوربي، وهي كما أوردها الكاتب: " المبادئ الأوروبية المشتركة في مجال تكوين المدرسين هي كالتالي :

- مهنة تتوج بشهادة ذات مستوى جامعي.

- المهنة التي من أجلها نتكون مدى الحياة.

- مهنة متحركة .

- مهنة ترتكز على الشراكة."(ص 20-21)

النموذج المقترح يجب أن يأخذ بالاعتبار معطيات الواقع " انه يلح على الأخذ بالعتبار النموذج الثقافي ... كل المجموعات الثقافية لها نظمها الخاصة في طريقة عيشها كما في طريقة التخطب." حسب (Salaun ،2001 ،(p.35

- و أما(السنبل،2002،ص130) يؤكد على أن المعلم العربي-تنطبق كذلك على المعلم في الجزائر- رغم الإعداد والتدريب، إلا أن الشكوى مازالت مستمرة حول :- نوعية المعلم وكفايته وأدائه ، إذ أنه لا يزال *يمارس مهنته بصورة تقليدية*. قوامها التلقين والحفظ والاستظهار.

- ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه المتعلم بصفته محور العملية التعليمية ،

- وينذر أن يبدل جهدا للارتقاء بكفايته ومعرفته ، أو أن يشحذ فكره وخياله ، للإتيان بالجديد المبدع والخلاق المطور للعملية التعليمية التعلمية ."

بمعنى أن المعلم العربي،كسول لا يبذل جهدا لتطوير نفسه له فكر متحجر، تقليدي، فوضوي أو ديكتاتوري لأنه يهمل دور المتعلم. فكيف يمكن أن يقوم بالدور المنوط به والنظرة التي تنظر له النظريات الحديثة؟ يؤكد(Kazi &Aitsaadi،2001،p.100) بخصوص تقرير (OCDE) خصوصا(المقاربة بالكفاءات): " وهكذا فان الدورين مسندين إلى المدرس، دور المنشط و دور المستشار." أي أن للمعلم دورين (منشط ومستشار):

- فهو منشط لتعلمات التلاميذ ومحفز لها ،

- وهو مستشار لدى التلاميذ في اختيار خطواتهم التي تناسب وضعيات المعلم .

عدة مقاربات للكفاءة حيث نجد :(Bellier، 2013 ،(وأما بالنسبة للكفاءات تطرح

وتتمحور حول :" كلما أعرف أكثر،أكون كفء." (L'approche par les savoirs)- مقاربة الكفاءة بالمعارف

plus je suis compétant. " (p 240) ،" Plus que je sais

(L'approche par les savoirs-faire):- مقاربة الكفاءات بالمعارف العملية

ou encore savoir-faire."(p 241)، savoir travailler ،" La compétence consiste à savoir agir و

تتمحور حول:"الكفاءة تشتمل معرفة،معرفة العمل، أو أيضا معرفة كيفية ."

(Approche par le comportement et le savoir-être)- مقاربة الكفاءة بالسلوك والتصرفات :

" Le comportement inclut nécessairement des savoirs-faire et des savoirs."(p 243)

السلوك يتضمن بالضرورة المعارف الكيفية والمعارف."فيما يخص هذه المقاربة تؤكد المؤلفة أن المجال متروك للمسة الشخصية للمعلم .

- مقاربة الكفاءة بالمعارف،المعارف العلمية والتصرفات (Approche par les savoirs) :،savoir-faire- ،et savoir être

« Combinaison ces différentes approches sous la forme d'une trilogie dont la somme

formerait l'ensemble des compétence nécessaires pour tenir un emploi ou pour caractériser un individu. » (p245)وتتمحور حول "تنظيم مختلف المقاربات في شكل ثلاثية ، حيث الكل يشكل الكفاءات اللازمة من أجل الحفاظ على عمل أو من أجل تجسيد شخص."

L'approche par les competences cognitive:- مقاربة الكفاءة بالكفاءات المعرفية

« La compétence est la capacité de résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné. » (p247)

وتتمحور حول:"الكفاءة هي القدرة على حل المشاكل بطريقة فعالة في سياق معين."

خصوصا وأن (Perrenoud) يؤكد" أن كل برنامج لتكوين الأساتذة ينبغي أن يساعد على تحقيق كفايات جديدة للتدريس منها :

- بلورة وضعيات – مشكلة لإدماج المتعلمين في التعليم الذاتي،
- تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم ،
- تدبير تطور التعلم عند التلاميذ ،
- تدبير الاختلاف داخل المجموعات وتشجيع التعاون بين المتعلمين ،
- استعمال التقنيات الحديثة.أورده(الحجامي،2008،ص95)

عموما يمكننا القول أن الكفاءة، قد تكون تعبيرا عن الأداء الجيد الذي يقوم به المعلم لتحقيق الأهداف المستوحاة من تعليميه.و هذا يرجع خصوصا لبنيتها،فهي حسب معيار للجودة في ميدان التعليم (ISO 9001/2000– Chap 6.2.2) ، تتشكل بنية الكفاءة في ميدان التكوين من 03 ثلاث مستويات:

- مستوى المعارف (Savoir).وهي مجموع المعارف النظرية والتطبيقية:

- مستوى المعارف (Savoir-faire)–وهو التنفيذ والتطبيق المتحكم للمعرفة والمهارات التطبيقية. :

– مستوى المعارف الوجودية(Savoir-etre)العملية في إنجاز معين أو معارف وجودية علائقية Savoir-être (relationnel) وهو خليط من القدرات و السلوكات تدمج الاتصال والتهيؤ و الجاهزية، تفتح العقل والتكيف .أوردها(ربعي،2006،ص110) ما يؤكده (Gillet):" الكفاءة تعرف كنظام ل:– المعارف،التشكل و الإجراءات.– منتظمة في أشكال عملية.– و التي تسمح ،داخل نفس الفئة من الوضعية.– التعرف على مهمة – مشكلة.– و حلها بفعالية (باقتدار)."(Kherfochi) ،2001، (p.40كما أن هناك من المختصين(Borich) من يصنف كفاءات المعلم إلى ثلاثة(03) أصناف،هي:صنف الكفاءات المعرفية– صنف الكفاءات الأدائية– صنف الكفاءات الإنتاجية. ولعل تحليل بسيط يؤكد أن هذا التصنيف، تم على أساس بنية الكفاءة كما يحددها مؤشر الجودة الخاص بالتعليم. كما أن(Borich) يربط تصنيفه هذا بسلوك المعلم من خلال متغيرات عدة،تتمحور كلها حول:

– يحدد سلوك المعلم بالمفاهيم السلوكية التي ترتبط بالأهداف التعليمية ،

– يترجم سلوك المعلم بعد تحديده إلى إجراءات تلاحظ وتقوم ،

– يحدد مستوى الفعالية المطلوبة، وبذلك تكون الكفاءة قد تحققت.(بن عيسى،و بلقيدوم،2004،ص143)

نستنتج مما سبق، أن الكفاءة في ميدان التكوين، بتعبير(بن عيسى،و بلقيدوم،2004،ص 143) " مصطلح يكتنفه شيء من الغموض، لأنه يستعمل كمرادف للمهارات – القدرات." وبناء عليه، فان هذه الدراسة تتقدم بهذا الاقتراح عله يساهم في إيجاد نظام تكويني يتسم بالفعالية.

اقتراح الدراسة:

كاقتراح من هذه الدراسة نؤكد أن المختصين قد وضعوا معايير تعتبر عالمية بالنسبة للمعلم وعمله التعليمي.هذه المعايير تعكس جودة التكوين الذي تلقاه المعلم من جهة كما تنعكس على أداءه في القسم.و تتمثل في: كفاية التخطيط للدرس،كفاية التفاعل الصفي، كفاية أساليب التدريس ووسائل التعليم، كفاية الصفات المهنية،كفاية

التقويم التربوي.هذه المعايير الخمسة و التي يمكن اعتبارها كغايات كذلك يهدف كل تكوين جاد و موضوعي للوصول إليها أوردها(عمور،و جوادي،2009،) يحصلها المعلم أثناء التكوين و يتمكن منها، وتعكس جودة التكوين الذي يتلقاه المعلم،حيث يتجلى في مؤشرين:

- المؤشر الأول: جودة التكوين الذي تلقاه و يتلقاه المعلم و المتضمن هذه الكفايات و إيصال المعلم إلى التمكن منها و إتقانها.

- المؤشر الثاني: جودة التعليم الذي يعطيه المعلم في القسم للتلاميذ من خلال اعتماده واستعماله هذه الكفايات في عمله مع التلاميذ في القسم.

وبالتالي، وبعد استعراض مضمون برنامج التكوين المستمر و الفلسفة المؤسسة له في الجزائر. من خلال استعراض المبادئ التي يقوم عليها والغايات التي يهدف الوصول إليها والأهداف التي وضعها القائمون على هذا التكوين. يمكننا تصور الجودة في مجال تكوين المعلمين:

- *كإستراتيجية*(خطة): تنتهجها الوصاية بهدف الوصول إلى الأهداف الموضوعة والمعلنة للعملية التكوينية. تتميز بالمرونة وذات إجراءات محددة،تنتهجها الوصاية بهدف الوصول للأهداف الموضوعة و المعلنة للعملية التكوينية.

– *هدفها العام*:الارتقاء بمستوى معلمينا من خلال التكوين المستمر،ويتجسد هذا من خلال تحقيق عدة أهداف جزئية:

– *أهدافها الجزئية* :تتمثل في ما يلي:

-/ إنماء استعدادات المعلمين لتقديم تعليمهم في المدارس.

-/ تطوير قدرات المعلمين،انطلاقا من حاجاتهم الفعلية وإمكانياتهم الموجودة،

-/ زيادة فعالياتهم في الميدان ،باعتبارهم أساس العملية التربوية – التعليمية .

– *الوسائل*:الوسائل بمعناها العام غير محددة، وإنما الغاية هو الاعتماد على الفعالية، وذلك بتسخير كل الطاقات والإمكانيات المتوفرة (أدوات ووسائل)، واستعمالها أحسن استعمال لتحقيق الأهداف المرجوة من التكوين.

في البداية،لابد من التأكيد، كثيرة هي الكفاءات التي ينبغي للمعلم إذا أراد أن يكون" *معلما كفاءا* " أو " *معلما محترفا* " أو " *معلما جيدا*" أن يتقنها و يتعامل بها في القسم.هذه الكفاءات تتنوع و تختلف باختلاف الأنظمة التربوية في العالم واختلاف فلسفات التكوين فيها،غير أنها تتفق على جوانب تراها مهمة في تكوين المدرس(الجوانب المعرفية – الجوانب المهنية و الجوانب الشخصية الاجتماعية). وقد تطرقنا في الفصل الأول الذي خصصناه للمناحي العامة للتكوين من هذه الدراسة إلى عدة أنماط من التكوين سائدة في العام، و في هذا الجزء من الدراسة، سنقترح نوعا من التكوين نراه مناسبا للعمل به عندنا في الجزائر- بدون الدخول في جدل أي الأنظمة التكوينية أفضل- . هذا النظام التكويني هو" *التكوين المبني على الكفاءات*"، خصوصا في ظل تبني منظومتنا التربوية لنظام التدريس المبني على المقاربة بالكفاءات.وعليه فان التكوين المبني على الكفاءات هو نظام تكويني يرتكز في عمله على أداء المعلم وأدواره و الوظائف المنوطة به في عمله التدريسي،بخلاف التكوين المبني على حشو أذهان المدرسين بالمعارف و المعلومات. خصوصا وأنه يوجد فرق بين التكوين المعرفي للمعلم ، واستعمال هذه المعرفة وظيفيا والتكون عليها. فالفرق يكمن في أن اعتماد التكوين على تزويد المعلم بالمعارف كما هو حاصل في برنامج التكوين المستمر موضوع دراستنا، ما هو إلا حشو لأذهان هؤلاء، بينما الاستعمال الوظيفي للمعرفة هو التركيز على الكفاءات الوظيفية التي يحتاجها المعلم في عمله الميداني،خصوصا وأن المعرفة تتقادم(ذكرنا في الفصل 6من هذه الدراسة نوعي التكوين،حسب (روجيرز،و العامري،2007) ولهذا جاءت حركة التكوين المبني على الكفاءات.تتمثل أهمية التكوين المبني على الكفاءات في"إنه لا توجد طريقة أو مبادئ مثلا في التعليم الجيد و لذا كانت الكفاءات." حسب(Day) أو كما أكد (Yargh) "إن دعم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة كان

وراء ظهور الكفاءات كبديل.أورده كل من(بن عيسى، وبلقيدوم،2006،ص142) فهو نموذجا تكوينيا يمكن اعتماده،لأنه ينطلق من أهداف محددة،يتم من خلالها تحديد شروط ظهور هذه الكفاءات المراد إيصالها للمعلم ومستوى أداءه. كما أن برامجه تعتمد على الحاجات الفعلية للمعلمين.

فالبرنامج القائم على الكفايات،يرسي قاعدة تطبق المعرفة النظرية عمليا في السلوك التدريسي، بهدف إكساب المعلمين الكفايات والمهارات التدريسة وتقديم الخبرات التي تساعدهم على تنمية الجانب المهني والمعرفي.بتأكيد (الفتلاوي، 2004، ص14و24-25) لأن هذا النموذج التكويني بني على فرضيات، تتمثل في:عدم اكتفاءه بالمقررات الدراسية لوحدها فقط لأنها لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسة وإتقان مهاراته.- المتكون يكون على دراية بما هو متوقع أو مطلوب منه.- الأهداف تحدد وتصنف وتتضمن طرق تحقيقها.- مراعاة الفوارق والاهتمامات و القابليات والحاجات.— تعتمد على مشاركة المتكون في النشاطات التكوينية.- تعتمد التعزيز و الاستجابة المباشرة لما يبديه المتكون.

كما أن مميزات التكوين المبني على الكفاءات، تتمركز حول التأكيد على أن التدريس،يجب أن يبنى على أساس الكفاءة،التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة، حيث توفير المهارات التي تساعد المدرس على القيام بتدريس فعالا.و ذاتية اختيار مدى نجاح عمل المدرس التدريسي و جودة أدائه.ولهذا فان البرامج التكوينية تصمم وفق ثلاثة(3) محددات هي:ما الذي يجب أن يتعلمه المتكونين، و إن كان تعليم ذلك تعليما جيدا، و أن تتأكد من تعلم المتكونين لذلك."حسب تصميم (Sylvain) كما ورد عند(بن عيسى،و بلقيدوم، 2006،ص142) ولهذا فان المنهاج أو البرنامج التكويني، يمكن أن يتضمن: معرفة الموضوعات التي سيتم تعليمها.- أساليب التعليم. -

معرفة كيفية يتعلم الأطفال.- التمرن على التعليم .هذه العناصر الأربعة التي تراها(اليونسكو،2004،ص162) كذلك منهاجا لتدريب المعلمين اعتمدتها وفق(المشروع المتعدد الموقع للبحوث الخاصة بإعداد المعلمين -

Muster) الذي يرى أن منهاج تدريب المعلمين يجب أن يتضمن:

- ينبغي أن يزود المتدربين بالطلاقة اللغوية الضرورية و بالقدرة على تلبية احتياجات المدرسة التي سيعلمون فيها.

- ينبغي أن تعد المواد التدريبية و أن تنتج محليا،إذا ما كانت المواد التي يتم إعدادها في الخارج نادرة أو قليلة الفائدة. -

ينبغي للمنهاج التدريبي أن يتحدى المتدرب و أن يجعله يتأمل في ممارسة الخاصة للتعليم.

- ينبغي أن يتمتع المنهاج بالمرونة بحيث يأخذ في الاعتبار الخبرة التي اكتسبها المتدرب سابقا.

- كما ينبغي الاهتمام بالذين يقومون بالتدريب.

و عليه فإننا نقترح لتفعيل التكوين أثناء الخدمة في الجزائر، و ضمن حاجات المعلمين المعبر عنها يمكن للبرنامج التكويني أن يشمل ما يلي:

- ضرورة التركيز على البيداغوجيا من اجل استعادة التكوين لنبله وأهدافه، من خلال :

- تنظيم أيام بيداغوجية تعالج إشكاليات تتعلق بتحضير الدروس-دروس نموذجية أو برهانية- دروس تجريبية (تكمل أو تجزأ في مراحل التعليم المصغر، تمثل موضوع ملاحظة منتظمة بغرض التحليل الموسع في حصص مفتوحة للنقاش). — تقارير

عن الأعمال الكتابية.

— بناء حصص للتقويم.

— تقديم الاقتراحات متبوعة بنقاش.

إلى جانب تحديد مجموعة من الكفاءات التي يحتاجها المعلم فعلا في الميدان.ثم نقوم بتكوينه فيها، ،باعتماد النموذج *التطبيقي- النظري- التطبيقي* ،*كما يرى*(ديكيتل،2011،)من خلال الانطلاق في:

- التجارب الميدانية المرتبطة بمهنة المعلمين التعليمية،وصولا إلى التحليل الجماعي، بفضل تفكيرهم السليم قبل الرجوع

إلى المعارف النظرية ،

- أن يمتلكوا هم أنفسهم رصيدا من التجارب المهنية لاستكماله بما هو عند الطلبة ،

- أن يثبتـــــوا بأنفسهم شكلا من الاعتراف تجاه الطلبة حتى يستشيرونهم في تربصاتهم و في نشطاتهم المهنية ،

-المشاركة في ورشات التفكير يحضرها على الأقل أستاذا مكونا في مادتين مختلفتين حول التربصات (لعلاقة بين الحوادث) ،

- التأكيد على الوظيفة الأساسية للمدرسين في التنمية الذاتية لتلاميذهم وللتنمية الاجتماعية و الاقتصادية للبلد،

- المساهمة في جعل مؤسسة التكوين "منظمة تعليمية" أين يتم تبادل التعليمات بين المكونين و الطلبة.

على غرار ما هو ممارس في بعض البلدان:

- بلجيكا يضم 09 كفاءات تكوينية مهنية للمدرس(من الروضة إلى الثانوي) موزعة على شكل كفاءات عامة و كفاءات خاصة و معارف مرجعية و 10 قدرات و مهارات عرضية .

- فرنسا و تتضمن 10 كفاءات مهنية للمدرس، كل كفاءة تتضمن(معارف– قدرات- مهارات)

- فالي (سويسرا) توجد 11 كفاءة للمدرس من مختلف المستويات تتأسس على مجموعة من الموارد، يعرف المدرس تجنيدها في سياق الحياة المهنية.

- الكيبك (كندا) يكون المدرس على 21 كفاءة تتمحور حول، كفاءات خاصة بالفعل التعليمي و كفاءات خاصة بالسياق السوسيو– ثقافي و كفاءات خاصة بالهوية المهنية للمدرس.

- في فلندا تتمحور الكفاءات التكوينية حول، مساعدة التلاميذ على النمو في جو إنساني ليصبحوا أعضاء مسئولين أخلاقيا عن المجتمع، و على منحهم المعارف و الكفاءات الضرورية للحياة.

(ديكيتال،2011،ص31-33)

فالتكوين المستمر الذي نقترحه ،هو تكوين يكون مدخله الكفايات، ويتمحور على إكساب المعلم المتكون عددا من الكفايات أو استنادا إلى الحاجات الفعلية المعبر عنها لدى المعلمين أو الجمع بينها حتى يتمكن المعلم بعد التكوين أو أثناءه من القيام بالمهام المهنية المكلف بها في القسم وفي المدرسة والمجتمع ، وتكون مؤشرا على ذلك بتوظيفه لما اكتسبه من موارد (معارف،مهارات،مواقف) بكيفية ملائمة، عند مواجهته لوضعيات ديداكتيكية مستجدة.و التي يمكن أن تكون" أطر مرجعية للدبلوم أو الشهادة التي سيحصل عليها المتكون.خصوصا وأنها تحدده بدقة لما سيقوم به المتكون أثناء التكوين وبعده." وأما بالنسبة للتدريب فيمكن الاعتماد على الوسائل السمعية- البصرية، كالفيديو مثلا من خلال القيام بإدخال القسم وممارسات التلاميذ في مقاييس التكوين، بتصويرها وعرضها على المتكونين. يمكن الرجوع إلى(Simon)،2006،p.21

الخاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة التطرق لمنظومة التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر ضمن معايير الجودة الشاملة، وقد ركزنا على التكوين المستمر،باعتباره رافدا أساسيا لمنظومة تكوين المعلمين في الجزائر، خصوصا وأن ظروف انطلاقة المنظومة التربوية في الجزائر غداة الاستقلال (أكتوبر1962) صاحبتها صعوبات جمة، تمثلت في نقص بالتأطير و الهياكل وضغط الأعداد المتزايدة من التلاميذ. فالعدد القليل من المعلمين المؤهلين للتعليم – أي الذين تلقوا تكوينا– لم يكن كافيا. ما أدى إلى اللجوء إلى التوظيف المباشر لمن يكن يرغب في منصب معلم، لسد العجز الذي تركه المعمرون، وهكذا كانت بداية توظيف المعلمين في الجزائر. حيث يمكننا القول أن هذا التوظيف تم في ظروف قاهرة لمواجهة حالة طارئة. غير أن الملاحظ يسجل وبدون كبير عناء، أن هذه الحالة الطارئة استمرت حتى نهاية تسعينيات القرن الماضي ، خصوصا ونحن بصدد الحديث عن قطاع هام وحساس كقطاع التربية الوطنية،فالمدرسة هي " *مصنع الرجال*". وأمام هذا الوضع الذي وجدت الجزائر نفسها فيه، لجأت الوصاية إلى التكوين أثناء الخدمة، حتى لا نقول التكوين المستمر،لأن الأغلبية تم توظيفها مباشرة وبدون أي

تكوين قبل الخدمة، وحتى في مرحلة المعاهد التكنولوجية للتربية (1970-1997) فإن التكوين كان بشكل سريع – سنة واحدة، ثم سنتين– وبعدها يتم التعيين في الميدان.

وأما التكوين أثناء الخدمة فكان يتم والمعلم يمارس مهامه في القسم، حيث الهدف هو الرفع من المستوى الثقافي للمعلمين الذين ليس لهم أي مستوى ثقافي أو تأهيلهم للحصول على شهادة مهنية،من خلال ورشات صيفية أو جامعات صيفية أو بالمراسلة أو عن طريق تجمعات يعقدها المفتشون أو المستشارون التربويون أو المدراء. وهو وضع استمر تقريبا حتى مع بدأ تطبيق توصيات المجلس الأعلى للتربية (1996) في الموسم الدراسي(1998-1999) حيث وبشهادة المهتمين (تيليوين،2003،) فإن تطبيق هذه التوصيات و العمل بها،أحدثت انعطافة كبيرة في التكوين، نقلت التكوين أثناء الخدمة إلى تكوين مستمر فعلي. حيث البرنامج التكويني موجه إلى كل فئات المعلمين سواء الذين لهم شهادات (البكالوريا أو المستوى الجامعي) أو الذين ليس لهم شهادات (دون البكالوريا) وبالتالي اعتبر أكثر المحاولات الجادة والهامة للخروج من التكوين المستمر من النمطية الذي رافقته منذ الاستقلال (1962) في هذا الإطار نسجل الخروج من النظرة الإدارية للتكوين المستمر إلى التكوين بالتصور التربوي و البيداغوجي،غير أن هذه التجربة قد شابها بقاء التسيير بنفس العقلية التي سيرت الأنواع السابقة من التكوين، ما عرقل الكثير مما وضعه منظروا هذا التكوين في هذه المرحلة. ثم جاءت مرحلة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000) المعروفة اختصارا ب(لجنة بن زاغو) رئيسها،والتي خرجت بتقارير وتوصيات يتم تنفيذها حاليا، كإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بدأ من الموسم الدراسي (2003 /2004) وإصلاح منظومة التكوين بدأ من الموسم التكويني (2005 /2006)،أين تم تعديل وإعادة النظر في الكثير من الممارسات التي كانت سائدة من قبل بتعبير (بن بوزيد،2009،)، و فيما يتعلق بالتكوين المستمر فإن هذه الإصلاحات قد وضعت مخطط يمتد على مدار 10 سنوات هدفه الرفع من المستوى العلمي والثقافي للمعلمين الذين يمارسون في الميدان إلى المستوى الجامعي،و الحصول على شهادة تكون معادلة لمستوى الليسانس، بهدف

المطابقة مع المعايير العالمية في ميدان تكوين وتوظيف المعلمين، حيث يشترط المستوى الجامعي والتكوين ذو الطابع الجامعي.غير أن ما توصلنا إليه في هذه الدراسة و رغم كل محاولات الإصلاح و المجهودات المبذولة في الميدان،هو استمرار نفس العقليات وبنفس الممارسات السابقة، رغم اختلاف الشكل والطريقة. هذا ما يدعو إلى مزيد من الاهتمام و الجدية، خصوصا في ظل التطور الذي يشهده العالم، والآمال المنتظرة من المدرسة، ودور المعلم في كل هذا. فحصول المعلم على الشهادة الجامعية أو إيصاله إلى المستوى الجامعي شيء إيجابي ومهم ، غير أن اقتصار أهداف التكوين وغاياته على التكوين المتوج بشهادة كهدف وغاية وحيدتين للتكوين المستمر بالجزائر ، يبدوا ناقصا وغير فعال. خصوصا أمام ما نلاحظه من نماذج تكوينية رائدة على المستوى العالمي، والتي يعد المستوى الجامعي عنصر واحدا منها فقط وليس الكل. وهو ما يجب أن نتداركه في الجزائر، حيث الواقع يفرض نفسه، مع كثرة المعلمين الممارسين في الميدان والذين يتمتعون بخبرة لا بأس بها من كثرة احتكاكهم بالتلاميذ والقسم والوسط المدرسي،ما يجعلهم في حاجة أكثر إلى معرفة التقنيات التربوية و البيداغوجية والنفسية الخاصة بكيفية التعامل مع التلاميذ والواقع المعاش فعليا ، والذي يشترك فيه الحامل للشهادة الجامعية والمكون في الجامعة وهؤلاء المعلمين المتكونين. وبالتالي فإن مشكل نوعية التأطير التربوي ونوعية مخرجات المنظومة التربوية يظل مطروحا ما لم يأخذ هذا الجانب بعين الاعتبار في أي مشروع تكويني .

المراجع

– السيد عبده، رمضان صلاح. (2005) . **تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية(في ضوء معايير الجودة الشاملة– سلطنة عمان نموذجا)**.ط1، ايتراك لنشر والتوزيع ،القاهرة ، مصر.

– الفتلاوي محسن كاظم،سهيلة .(2004). **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**.ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– التل،سعيد.و أخرون.(1993). **مبادئ التربية**.ط1.دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

– الأحمد، خالد طه .(2005) . **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب** .ط1، دار الكتاب الجامعي.

– اليونسكو.(2004).**التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة(التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع)** .منشورات اليونسكو.

– آلان، ر. توم . (2000) . تر: العيسوي، بشير. **إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين** . ط1، السعودية .

– اللحية، الحسن .(2008) . **التربية وعلم النفس التربوي**. ط1، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة ،المغرب.

– الدريج ، محمد .(2000) .**التدريس الهادف** . قصر الكتاب ،البليدة ، الجزائر.

– أيت، موحي، و أخرون .(1988) . **الأهداف التربوية** . دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.

– الأمين،عدنان .(2005) . **مقدمة**، .كتاب جماعي: ضمان الجودة في الجامعات العربية. الكتاب السنوي الخامس ، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت ، لبنان:(ص ص7–20)

– اتكنسون ، فيليب.(1996) . **إدارة الجودة الشاملة ،التغيير الثقافي:الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة الناجحة**. ج1، الوادي الجديد للطباعة ، القاهرة ، مصر.

– الحجامي ،عبد الكريم .(2008) . **تكوين أساتذة العلوم** . كتاب جماعي:مجالات وآفاق تكوين الأساتذة.إفريقيا الشرق، المغرب:(ص ص91–121)

– التوري، ميلود.(2008). **تكوين أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفايات** .كتاب جماعي: مجالات وآفاق تكوين الأساتذة . إفريقيا الشرق، المغرب:(ص ص187–221)

– الفرابي،عبد اللطيف. وآخرون.(1994). **معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**.ط1.دار الخطابي للطباعة والنشر.المغرب .

– السنبل، عبد العزيز، بن عبد الله.(2000). **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن 21**. المكتب الجامعي الجديد ، الإسكندرية ، مصر.

– أويدير، عبد الرزاق.(2008)."**التكوين المستمر، مبادئ و غايات**". مجلة المربي :ع 10،ماي/جوان.المركز الوطني الوثائق التربوية ، الجزائر:(ص ص 18–19)

– السامعي، توفيق.(2001). **مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في الجزائر للأهداف التعليمية**.كتاب جماعي: ع1، جامعة سطيف، الجزائر:(ص ص229–237)

– العثمان، شهاب أحمد. (2004)." **نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العام الحكومي**". رسالة

دكتوراه غير منشورة . جامعة عين شمس ، مصر.
– الواحدي، إيمان، أحمد شيهوب.(2010). **"ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بليبيا"**. كتاب جماعي(pdf):المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء، الأردن.(ص ص01-19)
– النجار، ع،الوهاب،م.(2010). **"تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي كوسيلة لضمان جودة التعليم العالي:تطبيق على مؤسسات اعداد المعلمين"**. كتاب جماعي(pdf):المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء، الأردن.(ص ص01-18)
- المعرفة الأرشيفية.(2009). **"المشاكل التي تواجه المعلم"**. ع95.ملف أضيف في 2009/06/24. موقع منظمة المعارف. اطلع عليه في جوان 2014 على الساعة 18.محرك البحث ياهو، فرنسا.
– بشور،منير.(2005). **ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية:نظرة إجمالية**.كتاب جماعي:الكتاب السنوي الخامس.الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية:(ص ص113-180)
– بوعلاق، محمد.(1999). **الهدف الإجرائي تميزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية**.قصر الكتاب،البليدة،الجزائر.
– بوعلاق، محمد.(2005). **"بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي في الجزائر"**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.
– بوفلجة، غيات.(2002). **التربية و التكوين بالجزائر**.ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران،الجزائر.
– بوفلجة، غيات.(1984). **الأسس النفسية للتكوين و مناهجه التكوين**.ط1، د.م.ج،الجزائر.
– بدران،عدنان.(2000). **رأس المال البشري والإدارة بالجودة:استراتيجيات لعصر العولمة**.كتاب جماعي:التعليم و العلم العربي، تحديات الألفية 3. ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية:(ص ص 129-164)
- بابا أحمد،عبد اللطيف.(2011)."**الافتتاحية**".مجلة بحوث وتربية.ع 05،المعهد الوطني للبحث في التربية،الجزائر: (ص1)
- بلقيدوم، بلقاسم.(2004). **نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر**. كتاب جماعي: ع1، جامعة سطيف، الجزائر:(ص ص293-300)
- بن عيسى، سعيد.(2004).**مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة– دراسة حالة الجزائر–**. كتاب جماعي.ع1،جامعة سطيف،الجزائر:(ص ص 277-291)
- بوعبد الله، لحسن.(2004). **حتمية التكوين المستمر لتطوير الموارد البشرية وتنميتها في التغيرات الاقتصادية (دراسة لبعض المتغيرات من وجهة نظر المتكونين)**.ع1،جامعة سطيف،الجزائر:(ص ص 201 -214)
- بن عيسى، سعيد. و بلقاسم، بلقيدوم.(2006)." **مقاربة حول التكوين المبني على الكفاءات– نموذج مقترح لتكوين المكونين في الجزائر–** ".مجلة الدراسات، ع 4، جامعة الأغواط ،الجزائر:(ص ص 141-160)
- بن شهرة، قادة.(2007)."**أي تكوين لمعلمينا في إطار الإصلاح التربوي؟**".جريدة صدى وهران.الخميس 22نوفمبر 2007، وهران،الجزائر:(ص 9)

- جابر،عبد الحميد،جابر.(2000). **مدرس القرن21 الفعال– المهارات و التنمية المهنية**-.ط1، دار الفكر، مصر.

جوادي، خالد.(2009)." **توصيف المهن المتعلقة بالإدارة الرياضية ومدى استجابتها لمعايير الجودة الشاملة**."رسالة دكتوراه غير منشورة ،معهد التربية البدنية،جامعة الجزائر.

جبلاق،علي محمد.(بت)."**تقييم اتجاهات المديرين نحو تطبيق نظام توكيد الجودة والإدارة البيئية**."ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس،مصر.

– ديفز،دون.(2000).**التعليم والمجتمع: نظرة مستقبلية نحو القرن21**.كتاب جماعي:التعليم و العلم العربي، تحديات الألفية 3.ط1،مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية:(ص ص7-29)

- دو كيتل،جان،ماري.(2011)."**حوار حول تكوين المكونين**". مجلة بحوث وتربية.ع 05 ،المعهد الوطني للبحث في التربية،الجزائر:(ص ص 24-26)

- دو كيتل،جان،ماري.(2011)."**الأنظمة المرجعية لتكوين المدرسين وتأثيراتها على أجهزة التكوين**".مجلة بحوث وتربية.ع 05،المعهد الوطني للبحث في التربية،الجزائر:(ص ص 35-40)

– هاشم،عمر.(2000).**التكوين الذاتي**.كتاب جماعي:الكتاب السنوي،م3،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر:(ص ص263-306)

- هجرسي،مصطفى.(2008)."**التكوين عن بعد**".مجلة المربي.ع10،ماي/جوان،المركز الوطني الوثائق التربوية، الجزائر:(ص ص20-21)

- ويليامز،ريتشارد،ل.(بت). **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**. مكتبة جرير.

- ويح، إبراهيم،محمد عبد الرزاق.(2010). **نظم الجودة وسبل الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين**.كتاب جماعي(pdf):المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء، الأردن.(ص ص01-33)

– ويكيبيديا (Wikipedia).(2012)."**المنهج الوصفي في العلوم الاجتماعية**".أطلع عليه في أوت 2012.محرك البحث ياهو، فرنسا.

- وزارة التربية الوطنية.(2004)."**التكوين**." نشرية نافذة على التربية، ع 56،أكتوبر،المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر:(ص 04)

– زاهر،ضياء الدين.(1990). **تدريب الكوادر الإدارية و التدريبية لتعليم الكبار إطار تخطيطي مقترح**.كتاب جماعي:الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس:م 16. دار الفكر العربي،القاهرة،مصر:(ص ص451-498)

- حاجي،فريد.(2008)." **تكوين المكونين ومهنية المدرس**."مجلة المربي.ع10،ماي/جوان،المركز الوطني الوثائق التربوية،الجزائر:(ص ص13-15)

- طعيمة،رشيد.(1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه:أسسه–استخداماته**.دار الفكر العربي، مصر.

– طوطاوي، زوليخة.(2008)."**التكوين بنوعيه القاعدي وأثناء الخدمة لمدرسي التعليم الأساسي**".مجلة معارف

بسيكولوجية.ع1،جامعة الجزائر:(ص ص7- 25)
- يحياوي، عياش.(1983)."**المعلم والتيارات الفكرية الدخيلة**".مجلة التربية.ع06.س02،وزارة التربية،الجزائر:(ص ص 83-85)
- كتش،محمد.(2001). **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**.ط1،مركز الكتاب للنشر،مصر. -
كروجة، شارف.(2006)."**الحاجات التكوينية للمعلمين**". ماجستير غير منشورة،جامعة وهران،الجزائر .
– ليتش،جيمس.(1983).**التربية المستديمة وإعداد العملين في التربية**.منشورات اليونسكو،هامبورج، ألمانيا.
– مزيان،محمد.(2002). **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**.دار الغرب للنشر والتوزيع،وهران ،الجزائر.
– مصمودي، زين الدين.(2001). **بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي. كتاب جماعي**: ع1،جامعة سطيف، الجزائر:(ص ص265-276)
– مصلح،بشار عبد الله، و أبو دلبوح،موسى.(2005)."**واقع التنشئة الاجتماعية الديمقراطية في الأسرة الأردنية**".مجلة العلوم التربوية،ع7.كلية التربية، جامعة قطر:(ص ص65-101)
- مديرية التكوين.(1981)."**دليل منهجي لتنظيم الندوات التربوية**".مجلة همزة الوصل،ع 18، وزارة التربية،الجزائر.(ص ص 08-10)
- ميسوم،عبد القادر.(بت). **تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين**.ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.
– معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.(بت). **التكوين**. نسخة من كتاب مطبوع.مستغانم،الجزائر
- نصار،محمد سامي.(2005). **قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة**. ط1،الدار المصرية-اللبنانية، القاهرة،مصر.
– نشواني،عبد المجيد.(1986). **علم النفس التربوي**.ط3،دار الفرقان، الأردن. و مؤسسة الرسالة،لبنان.
- سلامة، رمزي.(2005). **ضمان الجودة في التعليم العالي**.كتاب جماعي:الكتاب السنوي الخامس.الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية:(ص ص23-112)
- سبيرنج،جيف.(2000). **مدارس المستقبل– تحقيق التوازن**.كتاب جماعي:التعليم و العلم العربي،تحديات الألفية 3.ط1.مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية:(ص ص 219-241)
– سليمان،أحمد سعيد.(1990). **مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**.كتاب جماعي:الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس.م 16.دار الفكر العربي،القاهرة، مصر:(ص ص 499-574)
- عبدوني،عبد الحميد.(2001). **التعليم العالي في الجزائر**.كتاب جماعي: ع1.جامعة سطيف،الجزائر:(ص ص 193-198)
-علي،سعيد إسماعيل.(1978) **فلسفات تربوية معاصرة**.عالم المعرفة.الكويت.
- فرجاني،فتيحة.(2011)."**التكوين عن بعد واحترافية المعلمين للطور المتوسط ،احتياجات ،سياق وجهاز**".مجلة بحوث وتربية.ع 05.المعهد الوطني للبحث في التربية،الجزائر:(ص ص 41-45)

- صدقاوي كمال (2011) **خصائص التكوين البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين**.مجلة بحوث وتربية.ع 05.المعهد الوطني للبحث في التربية،الجزائر:(ص ص 46-49)

- ربعي،مصطفى.(2007). **تأثير نظام التسيير بالجودة على تكوين الكفاءات المهنية**.ماجستير غير منشورة،جامعة وهران. – رجواني،عبد السلام.(2008). **منهاج تكوين المدرسين بالمراكز التربوية الجهوية من المنظور التعليمي إلى المنظور التكويني**. كتاب جماعي:مجالات وآفاق تكوين الأساتذة.إفريقيا الشرق،المغرب:(ص ص170– 186)

– تيليوين، حبيب.(2002). **التكوين في التربية**.دار الغرب للنشر و التوزيع،وهران،الجزائر.

– تيليوين، حبيب.(2003). **دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة**.كتاب جماعي: مساءلات حول التنظير والممارسة.دار الغرب للنشر والتوزيع،وهران،الجزائر:(ص ص73-112)

- تيليوين، حبيب.(1998). **حول التكوين الأولي للمعلمين مقاربة نقدية ومعطيات ميدانية**.كتاب جماعي:كتاب الرواسي حول التقويم التربوي.مطبعة قرفي عمار، باتنة،الجزائر:(ص ص347-380)

- تيليوين، حبيب.(2002). **منظومة تكوين المعلمين في العلم العربي من خلال التجربة الجزائرية**.كتاب جماعي: التربية والتعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات.ج1.دار الغرب للنشر و التوزيع،وهران،الجزائر:(ص ص215 -231) - تيليوين، حبيب.(1998). **إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر في الجزائر والأفاق المستقبلية**.كتاب جماعي:ج2، منشورات جامعة الجزائر:(ص ص397-410)

– تركي، رابح.(1990). **أصول التربية والتعليم**.ط2.ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر. – تمار،يوسف.(2007). **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**.ط1.طاسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر.

– خزار،عبد الحميد.(2006)."**القيم النفسية والخلقية من خلال مناهج التربية الإسلامية والآداب للسنة الأولى من التعليم الثانوي**".رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة وهران،الجزائر .

– Amrani، A.(2000)."Essai expérimental d'évaluation de la qualité". revue des sciences sociales et humaine. N16.Université de Batna. Algérie:(pp17-30)

-Amhis ،B.(1982**)."Maitres et outils didactique".** l'éducation .n2.1année. Men. Algérie:**(**pp 06-09**)**

–Arenilla، L. et al.، (2000).**Dictionnaire de pédagogie.** Bordas. Paris. France.

– Belanteur، A. & Boukertouta، H.(2008).**"La formation des enseignant، aujourd'hui."** L'éducateur. n10.CNDP. Algérie:(pp 21-26)

- Besnard، P. & Lietard، B.(1976). **La formation continue.**que sais-je? puf. France

- Bellier، S.(2013**). la compétence est –elle un concept nouveau ?.**livre collectif**:** traité des sc.et des techniques de la formation. dunod.2éd. Paris. France (pp 238-248)

-Deperitti، A.(1993). **Organiser des formations**. 3éd. Hachette éducation. Paris. France.

- Delandsheer، G. (1979). **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**.1er éd.puf.France.

- Feroukhi ." **La formation continue en Algérie**." document de l'UNESCO.vue le mai 2015.http//:yahoo.fr

-Haddab، M.(2003)."**La formation des formateurs et les conduites pédagogiques des enseignants."** collection savoirs psychologiques. n1.éditions faculté des sciences humaines et sociales .Université

d'Alger. Algérie.
– Kherfouchi‹ M.(2001)."**Organisation administrative et formation de compétences."** laboratoire de gestion et des ressources humaines.n 1.Univ‹Sétif. Algérie:(pp39-52)
– Kaziaouel‹F. & Ait Saadi‹T.(2001)."**La formation des enseignants et les nouvelles technologies éducatives."** laboratoire de gestion et des ressources humaines.n 1. univ‹Sétif. Algérie:(pp99-102)
- Mecharbet‹ A.(2004)."**La professionnalisation de l'enseignement primaire: entre le renouveau de l'école et la dissonances."**colloque international " Les système éducatifs au maghreb" enjeux et perspectives. Alger. Algérie:(pp 1-12)
– Raynal‹ F.& Rieunier‹ A.(1997). "**Pédagogie : dictionnaire des concepts clés."** esf éditeur. Paris.France

- Simon‹ J‹P.(2006). **former des enseignants – en France et … ailleurs…** . revue forum de l'enseignant. n2. ens. Constantine .Algérie:(pp 06-22)

- Salaun‹ G.(2001)."**La formation dans le monde arabe: créer un modèle."** laboratoire de gestion et des ressources humaines. n 1. Univ‹ Sétif .Algérie:(pp35-38)

- Senouci‹ Z. **"La formation des maitres de l'enseignement fondamentale : rupture ou continuité ?**".vue : mai 2015. http//:yahoo.fr.

الملاحق

الملحق (1) قائمة الوثائق المستعملة في التحليل

- **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**.رقم 08 – 04.المؤرخ في 23 جانفي 2008.الجزائر.

- المجلس الأعلى للتربية.(1998). **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .الجزائر.

- المعهد الوطني للبحث في التربية.(2011)." **تطور مسار التكوين في الجزائر**".مجلة بحوث وتربية.ع05.الجزائر: (ص ص9-20)

– المركز الوطني للوثائق التربوية.(2008)."**النظام التربوي الجزائري:إعداد تكوين أسلاك التعليم و التأطير**." المربي، جوان.الجزائر. /المجلة الجزائرية للتربية.رقم10. ماي

- جلواح، ك، س.(2008).**انجليزية**:تكوين المعلمين.الإرسال1+2+3 .السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية.(بت). **مخطط تكوين معلمي المدرسة الأساسية للسنة الدراسية (1999–2000) في إطار الجهاز المؤقت لتحسين المستوى**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية.(1998). **مخطط التكوين الخاص بالجهاز الدائم للتكوين إثناء الخدمة**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

- حركات، م. و أخرون.(2008). **العلوم الفيزيائية**: تكوين المعلمين.الإرسال1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- حركات، م. و منقور،ا.(2010). **العلوم الفيزيائية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- حركات، م. و منقور،أ.(2009). **العلوم الفيزيائية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثالثة.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- مزيان، ب،أ. و أخرون.(2008). **مواد الإيقاظ**: تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- مزيان، ب،أ. و أخرون.(2010). **مواد الإيقاظ**: تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- مزيان، ب،أ. و أخرون.(2009). **مواد الإيقاظ**: تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثالثة.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- مدرق، م. و أخرون.(2007). **انجليزية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

- مسعودي، ف. و زروق، ح.(2008). **التاريخ و الجغرافيا**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3 السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر .
- مسعودي، ف. و زروق، ح.(2010). **التاريخ و الجغرافيا**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد . وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- مسعودي، ف. و زروق، ح.(2009). **التاريخ و الجغرافيا**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثالثة.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد . وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- سعيدي،نعمان.(2014). **دليل المتكون**:الأسلاك الخاصة.دورة جانفي2014.وزارة التعليم العالي،و الوظيفة العمومية. الجزائر.
- سوكارنو، ن.(2008). **الرياضيات**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- سوكارنو، ن.(2010). **الرياضيات**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- سوكارنو، ن.(2009). **الرياضيات**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- عمروني، ج. و أخرون.(2008). **إعلام آلي**:تكوين المعلمين.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- عمروني، ج. و أخرون.(2010). **إعلام آلي**:تكوين المعلمين.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- عمروني، ج. و أخرون.(2009). **إعلام آلي**:تكوين المعلمين.السنة الثالثة.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- صادي، ع. و مشري،ح.(2008). **العلوم الطبيعية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر
- صادي، ع. و مشري،ح.(2009). **العلوم الطبيعية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر
- صادي، ع. و مشري،ح.(2009). **العلوم الطبيعية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثالثة.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- قريسي، ظ.(2008) **اللغة العربية**:تكوين

المعلمين.الإرسال 1+2+3 .السنة الأولى. الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- قريسي، ظ.(2010). **اللغة العربية**:تكوين المعلمين.الإرسال 01.السنة الثانية.ج1.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- قريسي، ظ.(2010). **اللغة العربية**:تكوين المعلمين.الإرسال 2+3 السنة الثانية.ج2.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- قريسي، ظ.(2009). **اللغة العربية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2.السنة الثالثة.ج1.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- قريسي، ظ.(2009) **اللغة العربية**:تكوين المعلمين.الإرسال3.السنة الثالثة.ج2.(cdالديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
قاريتي، م. و أخرون.(2009). **انجليزية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3 .السنة الثالثة.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
روجييرز،ك. والعامري،ط.(2007). **دليل المكون**(pdf).وزارة التربية الوطنية.الجزائر.
- خالدي، ح،م.(2008). **فرنسية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- خالدي، ح،م.(2007). **فرنسية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- خالدي، ح،م.(2009). **فرنسية**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- خيري، و. و بوصنبورة، ع.(2008). **تربية و علم النفس**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- خيري، و. و بوصنبورة، ع.(2010). **تربية و علم النفس**:تكوين المعلمين.الإرسال 1+2+3.السنة الثانية.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- خيري، و. و بوصنبورة، ع.(2010). **تربية و علم النفس و التشريع المدرسي**:تكوين المعلمين.(cdالإرسال 1+2+3.السنة الأولى.الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- **برنامج المساعدة الأوربي لإصلاحات التربية في الجزائر**(**Meda**).هو عبارة عن قرص مرن (cd حصلت عليه من طرف زميل كان إطارا في مديرية التربية في مستغانم.
- **برنامج الدعم ألأممي لاصطلاحات النظام التربوي**

).هو مجموعة من الوثائق تحصلت عليها من طرف أستاذ زميل ،تلقى هذا التكوين عندما كان يدرس في معهد **Pareفي الجزائر**(تكوين المعلمين.

−Benbouzid، B.(2009). **la reforme de l'éducation en ALGERIE-enjeux et réalisation.** casbah édition. Alger. Algérie.
– Tawil، S.(2006) **le défi de la qualité de l'éducation en Algerie**.doc. Pare:(p27-50).
- Quean،P.(2006**). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie**. Préface d'un doc. Pare.

الملحق(2) شبكة التحليل الموجه للتحكيم

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

أستاذي الفاضل:

في إطار بحث علمي لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الشبكة لتحلي المحتوى "**شبكة تحليل برامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر**" قصد تحكيمها، و لكم الشكر المسبق على تعاونكم وتفهمكم.

موضوع المذكرة: منظومة تكوين المعلمين في الجزائر في إطار معايير الجودة الشاملة(**التكوين المستمر نموذجا**) – **تحت إشراف الأستاذ:** حبيب تيلوين – تقديم **الطالب**:خالدي أحمد

إشكالية الدراسة:

ما هو واقع التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر من حيث التطور الذي شهده ومضامين برامجه التكوينية؟ وما هي الكفاءات التي تتضمنها هذه البرامج ؟ وما علاقتها بمعايير الجودة الشاملة في الميدان؟

تساؤلات الدراسة:

- كيف تطور التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر؟
- ما هي المنطلقات المؤسسة له؟
- ما هي أهدافه؟
- ما هو البرنامج التكويني الذي يعكس هذه الأهداف ويغطيها؟
- هل يراعي هذا البرنامج الحاجات التكوينية للمعلمين؟
- ما هي الكفاءات الضرورية لمعلمي الابتدائي،وهل هي معبر عنها في البرنامج التكويني؟

- كيف هو هذا البرنامج في علاقته مع ما هو متعارف عليه دوليا؟
- ما مدى توفر معايير(T.Q.M) في هذا البرنامج التكويني؟
- كيف يمكن الاستفادة من(T.Q.M) في تطوير برامج التكوين المستمر، وماهي أهم المعايير التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها؟

وسيلة التحليل:سيعتمد الباحث على طريقة تحليل المحتوى، لتحليل محتوى برامج التكوين المستمر، المعتمدة لتكوين المعلمين في الجزائر،وبعض الوثائق التي نراها تؤسس لفلسفة الإصلاح والتكوين في الجزائر ككل، من أجل اشتقاق وإيجاد الكفاءات التي يتمحور حولها برنامج هذا التكوين.

وصف أداة التحليل: سنعتمد في تحليلنا على شبكة التحليل(grille d'analyse)-**شبكة تحليل برامج التكوين المستمر للمدرسين في الجزائر**- والتي هي عبارة عن استمارة لجمع البيانات تعكس مجموعة من المؤشرات وضعناها على أساس عملية الجرد التي قمنا بها من خلال التعامل مع مجتمع البحث. حيثحددنا ثلاثة (03) فئات(أبعاد) للتحليل، اعتمدها في صياغة شبكة التحليل. كلفئة تضم مجموعة من الأسئلة تساعدنا في التحليل:

أ) -فئات (أبعاد) شبكة التحليل:

تسمية الفئة وأهدافها	رأي المحكم		
	مناسبة	غير مناسبة	الاقتراح
-**الفئة الأولى**: تتعلق بالفلسفة التكوينية-الأيديولوجيا-المؤسسة للتكوين المستمر بالجزائر، والتي تشكل المنطلقات بما فيها المرامي والغايات.			
-**الفئة الثانية**:تتعلق بالأهداف التي حددها واضعوا التكوين المستمر والتي يصبوا لإنجازها من خلال تحديد سياسات التكوين والكفاءات المستهدفة من عملية التكوين.			
الفئة الثالثة:تتعلق ببرنامج التكوين المستمر من حيث المحتوى والمضامين ونوعية الأنشطة. أي إجراءات التكوين المستمر ميدانيا.			

ب) –شبكة–استمارة– تحليل برامج التكوين المستمر للمدرسين في الجزائر(grille d'analyse:

تسمية الأبعاد	الفقرات التي تقيس البعد	رأي المحكم		
		تقيس	لا تقيس	ملاحظات
البعد الأول: فلسفة التكوين المستمر في الجزائر ومنطلقاته	1–ماهي المبادئ –المصوغات الفلسفية–التي ينطلق منها البرنامج التكويني؟			
	2 ماهي غايات التكوين المستمر في الجزائر؟			
	3–ماهي مرامي التكوين المستمر الموجه للمعلمين في الجزائر؟			
	4–ماهو نموذج المعلم الذي ينشده هذا البرنامج التكويني؟			
	5–ماهو نموذج التكوين و ما هي أبعاده؟			
	6––ما مفهوم هذا البرنامج و منظوره لتكوين المعلم؟			
	7–ماهي المعايير التي تعتمد عليها هذه البرامج في تكوين المعلم؟			
	8–ماهي الشروط التي يضعها هذا التكوين والتي تظهر فيه هذه الكفاءات؟			
البعد الثاني: أهداف التكوين المستمر	1–ماهي الأهداف العامة للتكوين المستمر الموجه للمعلمين في الجزائر؟			
	2–هل هذه الأهداف العامة ملائمة لحاجات المتكونين؟			
	3–ما هو المنطق التكويني الذي ترتكز عليه هذه الأهداف؟			
	4–ماهي الطرائق الموضوعة لتحقيق أهداف البرنامج؟			

	5-هل يوجد تجانس ما بين المضمون و الغايات والمرامي و الأهداف؟			
	6-ما هي الكفاءات التي تعمل هذه البرامج على تدعيمها لدى المعلم المتكون؟			
	7- ما علاقة المعايير التي تعتمدها هذه البرامج مع ما سبقها من برامج مشابهة؟			
	8-ما علاقة الكفاءات المتضمنة في هذه البرامج بما هو موجود أو معتمد عالميا؟			
	9-ما علاقة نموذج المتعلم المتخرج بما هو موجود في البرامج السابقة وبما هو معتمد عالميا؟			
البعد الثالث: **محتوى التكوين المستمر و مضامينه**	1-ماهي محاور هذا التكوين؟			
	2-ماهو الحجم المخصص لكل محور تكويني؟			
	3-ماهي الأسس البيداغوجية التي بني عليها هذا البرنامج التكويني؟			
	4-كيف يتم تصنيف الكفاءات المتضمنة في البرنامج ، وكيف هي مقدمة؟			
	5-هل برامج التكوين توفر فرص لتدريب المتكونين؟			
	6-كيف هو الحيز الزمني المخصص لكل مادة من المواد حسب جوانب الإعداد(الإعداد المعرفي، المهني، التخصصي)			
	7-ماهي المواضيع التي يتضمنها هذا التكوين حسب كل محور؟			
	8 –ماهي المجالات التي يهتم بها التكوين المستمر؟			
	9-هل يوجد ارتباط مابين الجانب المعرفي المعطى للمعلم المتكون والجانب المسلكي – الأدائي له؟			

	10-هل تعمل هذه البرامج حقيقة على تدعيمها لدى المتكون أو إيجادها لديه			

اسم ولقب الأستاذ:

.....

الرتبة العلمية..... .

مؤسسة الانتماء.....

وشكرا لكم على تعاونكم.

ملحق(3) قائمة الأساتذة المحكمين

اسم ولقب المحكم	الرتبة العلمية	جامعة الانتماء
أ.د.عطاء الله أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم
أ.د.هامل منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2
د.شريفي علي	أستاذ محاضر	جامعة سعيدة
أ.كروجة الشارف	أستاذ مساعد(أ)	جامعة مستغانم
أ.ورغي سيد أحمد	أستاذ مساعد(أ)	جامعة سعيدة

الملحق (4) حول استعمال الزمن الخاص بتكوين المعلمين آيلين للزوال

PEP(247) 7 salles

08h – 12h

Spécialité	**Arabe**			**Français**
Nb Groupe/Nb Etudiants	1 à 150	151 à 190	191 à 226	1G/21
Enseignants	- M.ZERROUKI	-T.MESKINE	- B.BENYAMINA	-M.KADOURI
Salle	Amphi	01	02	03

14h – 16h Psychopédagogie

Spécialité	**Arabe**			**Français**
Nb Groupe/Nb Etudiants	1 à 150	151 à 190	191 à 226	1G/21
Enseignants	-Y.BAKRO	-H.ZEHAF	-S.OURGHI	-A.KHALDI
Salle	Amphi	01	02	03

16h – 17h TIC

Spécialité	**Arabe**			**Français**
Nb Groupe/Nb Etudiants	1 à 150	151 à 190	191 à 226	1G/21
Enseignants	- M.BENYAHIA	K.BENYAHIA	- B.S.BOUAZZA	-A.FELLAH
Salle	Amphi	01	02	03

Intitule: Système de formation des maitres en Algérie dans le cadre des T.Q.M. "La formation continue comme modèle"

RÉSUMÉ: La formation des maitres en Algérie، en particulier la formation continue، en rapport avec la qualité dans le domaine، est l'objectif de cette étude. A cet effet، notre problématique s'articule sur la façon dont cette formation s'est développée، et tout ce qui concerne les contenus de la formation en rapport avec la qualité dans le domaine.
Notre étude se concentre sur:- le suivie de l'évolution de la formation continue en Algérie.-l'analyse des contenus de la formation continue، à savoir la période actuelle (2005-2015) et les programme liés، tels que les programmes destinées au corps des maitres à extinction ، Meda ،Pare)- la période précédant (1998 -2004) à titre comparatif .
A l'issue de notre étude، nous avons constaté que : - la formation continue en Algérie s'est bien développée car elle occupe une place de choix différemment du passé.- les contenus de la formation en un caractère académique، sanctionné par un diplôme universitaire.- l'analyse des contenus de la formation continue en Algérie، a révélé que ces programmes donnent une grande importance aux aspects académiques et scientifiques au détriment des aspects pédagogiques pratiques en classe. Ce qui ne contribue pas a l'amélioration du rendement et de l'efficacité des maitres sur le terrain. C'est ainsi que ces programmes s'avèrent sans aucune relation avec la qualité dans le domaine، excepté la formation diplômante
Notre étude suggère un modèle de formation basé sur Les Compétences.

Mots clés: la formation continue - management de la totale qualité (M.T.Q.)-formation des maitres en Algérie– les programmes de formation.

Title: System of teacher training in Algeria within the T.Q.M framework، "Continuous training model"

Abstract**:**This study aimed to identify the training of teachers in Algeria، especially continuous training and its relationship to quality in the formative field. Its problematic focused on how this kind of training evolved، and exactly with regard to the formative program، its contents and its relationship to quality in the field of teacher training، where we have: - Tracking the evolution of continuous training in Algeria.- Analysis of formative programs depending on the content analysis technique. - Continuous training program (2005-2015) and its supporting documents، training the teachers and the accompanying support programs، such as the United Nations program to support the educational reforms in Algeria known as (PARE) and the European Union to accompany to support educational reforms in Algeria، known as (MEDA).-Former continuous training program (1998-2004)
This study reached the following conclusions:-The presence of steady and significant development in the interest of continuous training of teachers in Algeria،-Training program and its contents، its objectives is to raise the scientific and academic levels of teachers who do not have the required scientific qualification(without a baccalaureate or do not have a university degree)،which was launched in the beginning of the formative season (2005- 2006) to the very formative season (2014- 2015)،and it was performed in the form of groups، each group is trained in three years to be given a degree matching a university degree to be academic. Thus، the emphasis of continuous training on the scientific–academic side of the teacher، although there are other training models.By analyzing formative programs adopted in the framework of in-service training، it was clear that these approaches do not point the pedagogical development، and educational practice of the teacher، as far as seeking to provide him with information that may not contribute in the development of his professional performance. And this does not respond to the requirements of the quality of training directed to the educational practitioners.
This study suggested the training model based on the skills to train teachers a permanent and continuous training of quality.
Keywords: continuous training–total quality management– teacher training – formative programs.

العنوان: منظومة تكوين المعلمين في الجزائر في إطار معايير الجودة الشامل(التكوين المستمر نموذجا)

الملخص:هدفت هده الدراسة إلى التعرف على تكوين المعلمين بالجزائر،خاصة التكوين المستمر وعلاقته بالجودة في المجال التكويني،تمحورت إشكاليتها حول كيفية تطور هذا النوع من التكوين، وبالضبط ما تعلق بالبرنامج التكويني و مضامينه وعلاقاته بالجودة في مجال تكوين المعلمين،حيث قمنا:تتبع تطور التكوين المستمر في الجزائر،تحليل البرامج التكوينية بالاعتماد على تقنية تحليل المحتوى:-برنامج التكوين المستمر(2005-2015) والوثائق الداعمة له(تكوين المعلمين الآيلين إلى الزوال وبرامج الدعم المرافقة كبرنامجي: الأمم المتحدة لدعم الإصلاحات التربوية في الجزائرPARE والاتحاد الأوربي لمرافقة ودعم الإصلاحات التربوية في الجزائرMEDA.- برنامج التكوين المستمر السابق (1998-2004).

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:—وجود تطور مضطرد و ملحوظ في الاهتمام بالتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.غايات البرنامج التكويني ومضامينه و محتواه، هي رفع المستوى العلمي– الأكاديمي للمعلمين الذين ليس لهم المؤهل العلمي المطلوب(دون الباكالوريا أو ليس لهم شهادة جامعية)والذي انطلق بداية من الموسم التكويني(2005– 2006)إلى غاية الموسم التكويني (2014– 2015)ويتم على شكل دفعات، كل دفعة تتكون لمدة 3سنوات لتتوج بشهادة مطابقة للشهادة الجامعية،مما أعطاه صبغة أكاديمية.أي تركيز التكوين المستمر على الجانب العلمي— الأكاديمي للمعلم،رغم وجود نماذج تكوينية أخرى.— من خلال تحليل البرامج التكوينية المعتمدة في إطار التكوين أثناء الخدمة، تبين أن هذه المناهج لا تتوجه لتنمية الجانب البيداغوجي، و الممارسة التعليمية للمعلم.بقدر ما تسعى إلى تزويده، بمعلومات قد لا تساهم في تنمية أدائه المهني.وهي لا تستجيب لمقتضيات جودة التكوين الموجه للممارسين التربويين .

اقترحت الدراسة نموذج تكوين قائم على الكفايات لتكوين المعلمين تكوينا دائما ومستمرا، وذا جودة.

كلمات مفتاحية: التكوين المستمر– معايير الجودة الشاملة– تكوين المعلمين–البرامج التكوينية.