مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة – دراسة حالة الجزائر –

بن عيسى السعيد

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

كلية الآداب و العلوم الإجتماعية

جامعة فرحات عباس – سطيف.

ملخص المداخلة:

إن عملية تكوين المعلمين عملية شاقة ومركبة تختلف كثيرا عن أي تكوين عادي في أي مؤسسة تعليمية عامة أو متخصصة، ذلك إن هذا النوع من التكوين موجه إلى معلمين تؤثر كفائتهم و فعاليتهم على نوعية التعليم الممنوح لمجموعة المتعلمين، لذلك تركز هذه المداخلة على واقع تكوين المعلمين في الجزائر(معلمي المدرسة الأساسية) من خلال الوقوف على بعض أشكال هذا التكوين بدءا من الأهداف وطرق هذا التكوين وأطرافه والوسائل الموضوعة لذلك في إبعاده الثلاث، المعرفية، المهنية والمسلكية واستنتاج من هذا كله ملامح المعلم بعد نهاية التكوين ومقارنتها مع المعايير العلمية المعروفة في تكوين المعلمين و أخيرا التعرض انطلاقا من هذا كله إلى مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين في الجزائر كما يجري في الواقع وربط ذلك مع الإمكانات التكوينية المتاحة المتعلقة بهذا التكوين عالميا.

مدخل:

من المنطقي الاعتقاد بأن أي نظام تربوي تكون له أكثر حظوظا في النجاح و يكون أكثر فعالية ،إذا كانت أهدافه مصاغة بصفة محددة ، وانطلاقا من هذا يمكن أن ندرك العلاقة العضوية التي تربط فعالية التعليم وكفايته بالتحديد الجيد للأهداف التربوية ، ذلك أن تكوين المعلمين للمدرسة الأساسية يكتسي أهمية كبيرة في المنظومة التكوينية ،لأنها تحدد لنا مواصفات وملامح من يقوم بتعليم أبنائنا وأجيال المستقبل، ومن ثم فإن أي غموض أو ضبابية في أهداف هذا النوع من التكوين سينعكس سلبا على تكوين المعلم، و بالتالي يؤثر على أداءه حين يباشر مهنة التعليم بالمدرسة الأساسية إذ يؤثر هذا من دون شك على مستوى تلاميذه فيما بعد.

Scanned by CamScanner

ذلك أن أي ضعف في الأداء داخل حجرة الدراسة ينعكس سلبا فيما بعد على أداء الآلة الإنتاجية دواليب الاقتصاد و الإدارة و جميع القطاعات.

وعلى هذا الأساس نجد أن تكوين المعلمين له مكانة خاصة في ميدان التربية و التعليم لما يحتله من مكانة داخل هرم المنظومة التربوية سواء تعلق الأمر بالتكوين الأولي أو التكوين المستمر و جميع أشكال التقنيات التكوينية الأخرى في إطار المدرسة الأساسية وما تتطلبه من "معلم نمط"

1 .مفهوم تكوين المعلمين: إن تكوين المعلمين عملية شاقة ومركبة تختلف كثيرا عن أي تكوين عادي في أي مؤسسة تعليمية عامة أو متخصصة وهي مركبة لأننا لا نضع في اعتبارنا – و نحن نكون هؤلاء المعلمين- معطيات العصر الراهن سواء في مجالات العلوم والتقنيات أو في مجال فنيات التعليم وتقنياته ذاتها فحسب ، وإنما لابد أن نمد بصرنا إلى مدى بعيد من السنين التي ما تزال في غيب المستقبل. ذلك أن هذا النوع من التكوين موجه لمعلمين سيأخذون على عاتقهم تربية وتعليم أجيال **بكاملها وبالتالي فإن كفاءتهم وفعاليتهم ستؤثر بدون شك على كفاءة ونوعية من سيتخرجونَ على أيديهم ولذلك فإن هذا النوع من** التكوين يتمحور حول نوعين:

- **التكوين الأولي** الذي يتم في المعاهد التكنولوجية و هذا قبل مباشرة المهنة.
- التكوين أثناء الخدمة و يتمثل في التربصات والندوات والإرشادات التربوية التي يتلقاها المعلم أثناء مرحلة التدريب.

1 ــ1 أبعاد تكوين المعلمين :

التكوين الأولي:

و نعني به (التكوين الذي يتلقاه المعلم المتربص داخل معاهد التكوين، ويمتد من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول) همزة الوصل (1977) إن برامج هذا النوع من التكوين ذات ثلاثة أبعاد:

البعد المعرفي .الأكاديمي . : إن معرفة المعلم للحقائق والمعارف المتعلقة بتخصصه يعتبر أمرا لازما ، فكما يقولLEIF **(1978)** << لا نستطيع أن نعلم ما نجهل>> إنطلاقا من هذا فإن تكوين المعلمين يضع في اعتباره هذا البعد ، وذلك من خلال تزويد المعلم المتربص بمعلومات لها علاقة وطيدة بمادة التخصص غير أننا إذا رجعنا إلى محتويات البرامج نجد أنها تحتوي على نمط موحد للعرض فيه قوائم الدروس التي يطالب الأستاذ

Scanned by CamScanner

المؤطر بتقديمها للمتربصين و أن مجال الإختيار في هذه الطريقة منعدم أمام الأستاذ ودوره مقتصر على تنفيذ ما يملي عليه من القمة.

إن هذا الأسلوب من شأنه أن يغلق روح المبادرة و الإبداع للأستاذ فيما تطرحه عليه الوضعيات المستجدة مع المتربص فلا بد للأستاذ في هذا النوع من التكوين[الأكاديمي] أن تكون له حرية في إثراء البرنامج وما يتصل بالمادة المدرسة من مواد أخرى مكملة لها.

إن المعرفة العلمية في أيامنا هذه تكاد تكون أسرع من البرامج ومن الأستاذ نفسه وتختلف من حيث الأبعاد الإبستيمولوجية لها، ولهذا فإن تنمية روح النقد و تكوين الإستقلالية الفكرية والحس النقدي لدى المتربص تصبح ضرورية حينما نريد تصميم أو تحسين برامج تكوين المعلمين.

ب ـ البعد المهني ـ التربوي ـ : إنه لا يكفي أن يملك المعلم المعارف حول المادة التي يراد تدريسها ، و إنما يجب أن يتعدى ذلك إلى التحكم في كيفيات إيصالها لمجموعة المتعلمين ، وعليه فإن تحكم المعلم في هذا النوع من التكوين يعتبر لازما قبل مباشرة مهنته بصفة رسمية و يتم تطوير هذا البعد المهني من خلال ما يلي:

- ❖ حصص مشاهدة دروس نموذجية يقدمها " المطبق "في المدارس التطبيقية.
- ❖ تقديم دروس عملية يمارس فيها المتدربون "التدريس " بحظور المطبق وكذلك حظور الأستاذ المؤطر أحيانا.
- ❖ الحظور إلى حصص مناقشة قد تجري في نهاية الحصة.
- ❖ تقويم الجانب المهني في نهاية كل متجمع من خلال إعطاء علامة من عشرين يشارك فيها كل من المطبق و المؤطر، و أما تقويم الجانب المعرفي فيتم في المعاهد بنفس الأسلوب المتبع في الثانويات.

إنه من خلال النقاط الأربع المذكورة سابقا يمكن تقديم مجموعة من الملاحظات على هذا النوع من التكوين و كيف يتم في الواقع:

- ➢ **الأستاذ المؤطر:** هو الأستاذ الذي يدرس أحدى المواد النظرية في المعهد، إذن منطقيا فهو غير مؤهل للقيام بمهمة الإشراف، بل أحيانا لا يعرف القدر القليل من المعارف البيداغوجية والتربوية، وبالتالي فذهابه مع الطلبة في الميدان سيكون من دون شك لا يحقق أهدافه المرجوة.
- ➢ **الأستاذ المطبق:** إن اختيار الأستاذ يتم عن طريق مفتشية التعليم ليستقبل المتربصين في قسمه مع تلاميذه، وهذا الإختيار مبني على أساس الخبرة والأقدمية و الملاحظ أن هذا الأستاذ المطبق هو النموذج الذي يجب أن يحتذى به ومصدرا أساسيا للتغذية الراجعة "feed back" فهو يوجه وينصح و ينقد...الخ.

Scanned by CamScanner

وفي الواقع أن هذا الأستاذ لم يتلقى أي تكوين مسبق، و لم تقدم له أي معارف متخصصة حول عملية تدريب المعلمين.

إن طريقة التكوين هذه المسماة ب:"المشاهدة" أو "المحاكاة" << نظريا تقوم على أساس أن المعلم الاحتمالي يكتسب المهارات التعليمية إنطلاقا من مشاهدة نماذج جيدة من التعليم لمعلمين ذوي خبرة كبيرة في مجموعات صغيرة ، و تُتبع المشاهدة بالمناقشة الجماعية و التقويم في جلسات جماعية ثم الممارسة من طرف المتربص>> رحمة (1984)، و من دون شك فإن هذه الطريقة تثقل كاهل المعلم المطبق حيث أنه بالإضافة إلى مهامه التدريسية مع تلاميذه ، فإنه يستقبل المتربصين في مجموعات قد تصل أحيانا إلى ستة 06 متربصين.

فهو إذن مطالب بالموازنة بين متطلبات كل هذه الأطراف أي تلاميذه ومجموعة المتربصين، في آن واحد، وهكذا نلاحظ أن التدريب على التعليم يتم مباشرة، فهو << يتسم بالكلية ، أي لا يسبق بأي تحظير أولي في " مخابر التعليم " في المعاهد نفسها بحيث أن المتربص يجد نفسه فجأة في مواجهة القسم كمن يرمى في البحر ليتعلم السباحة و يحاسب و كأنه معلم خبيُر>> حبيب تلوين (1993)، وبتالي يقع في صراع و صعوبات كبيرة، فمن جهة هناك مشرف تعلم المهمة كحرفة و يعلمها تماما كحرفة وأستاذ مؤطر يملك المعرف النظرية و يفتقد – في غالب الأحيان – البعد العلمي أو الميداني لها.

ج .البعد المسلكي .التنشيط. : و يظهر أن المصطلح غريب، غير أن بعض المعلومات المستقاة من الميدان تشير إلى أن هذا البعد يتعلق بجانب الانضباط داخل المعهد ، فالمعلم المتربص مطالب بأن يكون على نمط معين من السيرة التي تفرضها التعليمات.

و لكن حسب ما هو موجود في برامج تكوين المتعلمين في بعض الدول الأجنبية فإن هذا النوع من التكوين له أهمية تليق به، فأدوار المعلم اليوم تعددت و لم تعد محصورة في نقل المعارف فقط، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى تشجيع القدرات الإبداعية لدى المتعلمين وتحفيزهم على التفكير في حل المشكلات و أن يصبحوا أفراد يتقبلون التغيير و يقدرون عليه، وعليه فإن بعد المسلك أو التنشيط يتمحور حول:

- ❖ تزويد الطالب المتربص بثقافة عامة تؤهله لمواجهة مهمته المستقبلية وتطوير شخصيته، لأن لهذا الجانب تأثير على النمو الثقافي للطفل.
- ❖ معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم و مواكبته للتطورات الحاصلة.
- ❖ تهذيب المعلم أخلاقيا و جعله متكيفا مع معايير المجتمع و أنماطه الثقافية.

Scanned by CamScanner

❖ الإعتناء بالجانب الجمالي(موسيقى، رسم ...الخ).

2-2- التكوين المستمر أثناء الخدمة :

<< هو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد فهو يدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين، المعلمين، و الإداريين لمهامهم ، وذلك استهدافا للتحسين و الإتقان >> ع. محمد (1982) ، وهو تعريف لا يحدد طبيعة التكوين و لا أبعاده ، بل يقدم المدة الزمنية فقط لهذا التكوين ويحصر غاية هذا التكوين في "التحسين" و "الإتقان" دون توضيح معناهما، ويعتمد التكوين المستمر على عدة أساليب نذكر منها:

الندوة التربوية: وتعتبر الندوة التربوية الشكل الأكثر شيوعا كتقنية تكوينية ميدانية لقد قننت المنشورات الصادرة على الخصوص عن مديرية التكوين هذا النوع من الممارسة التكوينية بشكل رسمي لا يدع مجالا للشك في المساواة بين "التكوين "و "الندوة التربوية "حيث اعتبرت هذه المنشورات الرسمية الندوة التربوية على أساس أنها " التدريب".

غير أنه كما هو متعارف عليه في الأنظمة التربوية في العالم أو بعض الدول العربية أن عمليات التكوين المستمر تخضع إلى خصوصيات معينة ، ولها أهدافا خاصة تكمن أساسا في تجديد المعارف و التقنيات و إطلاع المعلم عليها، كمواكبة التطورات الحاصلة في الميدان التكويني كي يكتسب المعلم قدرة على التكيف مع المستجدات المهنية، و يسبقها في العادة تشخيص ميداني دقيق لمستوى الأداء لدى القائمين على التعليم.

ذلك أن الطابع الذي يميز الندوات التربوية عندنا هو الجانب الشكلي والعمومية في الطرح بحيث تفرغ هذه الندوات من محتواها و لا تؤدي أهدافها المعلنة ، كتقويم النظام التربوي و دمج المعلم في الوسط الإجتماعي والسياسي و المهني.

3 - واقع أهداف تكوين المعلمين:

4 ـ **ترى المفكرة التربوية BONBOIR . A** ، موريس شربل (1983)، أن الأهداف تتنوع و تتعدد في الحقل التربوي فهي تتباين حسب مستويات التعليم، فأهداف التعليم الإبتدائي تختلف عن أهداف التعليم العالي و هكذا ... وكذلك تتباين حسب نماذج الإعداد ، فأهداف التعليم التخصصي تختلف عن أهداف التعليم العام.

لذلك ترى << أن تحديد الأهداف شيء أساسي ليس فقط من أجل اختيار الخبرات والنشاطات المناسبة، ولكن أيضا من أجل تحديد معايير لتقويم العمل التربوي >> موريس شربل (1983)، ولّما كان

Scanned by CamScanner

تكوين المعلمين هو مركز أساسي في النظام التعليمي وجب على برامج هذا النمط من التعليم أن تكون أهدافهـــا مصاغة بشكـــل واضح حتى يتسنى معرفة سمات ومواصفات المعلمين الذين سيتخرجون منها.

وفي هذا الإطار فإن التكوين الأولي للمعلمين يهتم بتحقيق الأهداف العامة التالية:

3|1) الأهداف العامة للتكوين الأولي:

بعد لقاءات جهـــوية وملتقى وطني تمت صياغة الأهداف العامة للتكوين و التي تشتق منها أهدافا إجرائية و هي:

1. تحكم في المواد التعليمية.
2. التحكم في المواد و البيداغوجية المتعلقة بها.
3. التحكم في اللغة و وسائل التعليم المستعملة.
4. التحكم في أساليب التقويم التكويني و التحصيلي.
5. التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.
6. التحكم في الآداب المهنية و الإجتماعية.

ومـــن بـــين الأهداف الإجرائيـــة التي تأتي بعد الأهداف العامة المذكورة سابقا هي:

1. التحكم الجيد في اللغة العربية و تطويعها للإستعمالات المتنوعة كتابيا وشفويا دون تكلف أو تصنع مـــع القدرة على التحليل و التركيب و التحكم في المعارف المهنية وإعطاء أهمية للثقافة العامة.
2. التحكم في مواد المدرسة الأساسية (ط1 ، ط2) معرفيا ومهنيا ومسلكيا.
3. إكتـــساب القدرات و المهارات الكافية لـــتسيير القسم وتلبية ميول الأطفال و حاجاتهم و اســـتعداداتهم ورغباتهم و تنمية قدراتهم.
4. تعزيز جوانب تكوين المربي الصالح المؤمن باختيارات مجتمعه.
5. التحكم في طرق تدريس المواد والأنشطة وأساليب تبليغها وتدعيم نشـــاطات المطالعـــة و البحـــث والملاحظة و التجريب.
6. إكتساب معارف في اللسانيات للإستفادة من البحوث التربوية.
7. تنمية القدرة عل امتلاك المعرفـــة وأساليب التكيف و التصرف والقدرات و المهارات وطرق الـــتحكم في إنجاز و استعمال الوسائل التعليمية.

Scanned by CamScanner

8. التشبع بقيم المجتمع و احترام النصوص الأساسية للبلاد والتزود بالتشريعات المدرسية.
9. إمتلاك المعرفة المناسبة للمحيط المحلي والوطني والجـــهوي والـــدولي لاكتســـاب حقيقـــة الـــروابط والعلاقات الإنسانية و الإجتماعية و الثقافية والإقتصادية.
10. تحقيق التكامل و الإنسجام بين التكوين النظري والميداني التطبيقي.
11. التحكم في تقنيات التقويم التربوي وفق الطرق الحديثة.
12. التحكم في تقنيات التكوين الذاتي و إعداد البحوث الميدانية.

ونلاحظ أن أهداف التكوين الأولي المذكورة سابقا، ورغم أنها حصيلة اجتماعات و ملتقيات وطنية إلا أن هذه الأهداف العامة لا ترقى إلى المستوى المطلوب وخاصة إذا علـــمنا أنه تم صياغتها حديثا لكنها لم تشمل أبعاد التكوين كلها بحيث نلاحظ التركيز على التحكم في المواد وإهمال الجانب العلائقي في التكوين.

ونلاحظ أن الأهداف التي إستعرضناها تتسم بنوع من الغموض نتيجة مستوى تجريدها و طبيعتها الفلسفية القيمية، و نحن نرى أن هذا الشيئ طبيعي لأن الأمر يتعلق بأهداف عامة ، وهذه الأخيرة مهمة فهي تلعب دورا إستراتيجيا في الاضطلاع بعملية التوجيه و صنع المسار القيمي والتزويد بالمرجعية غير أنه يجب أن نشير إلى أن الأهداف العامة وخاصة في ميدان تكوين المعلمين تعتبر مهمة ،لانها هي التي نستخرج منها الأهداف الاجرائية ،كذالك التي من الممكن ان نستخلص منها مواصفات وملامح المعلم الذي نكون.

لنعد الآن إلى مناقشة الأهداف الإجرائية التي استعرضناها من قبل، فرغم أنها أهداف إجرائية إلا أن المتمعن فيها يجد غياب الشروط المعروفة في تحديد الهدف الإجرائي" تعـــزيز جوانب تكوين المربي الصالح المؤمن بخيارات مجتمعه "؟ و الهدف الإجرائي لا يكفي أن يكون واضحا في معناه أو مقصده، و إنما يجب أيضا أن يكون قابلا للملاحظة و القياس، بمعنى أن يتضمن نواتج "محصول" تعليمية يمكن ملاحظتها بالتالي قياسها.

كما أن الأهداف الإجرائية لا تتضمن ميكانزمات الحصول على القدرة، فهي الهدف رقم (3) الخاص بالأهداف الإجرائية نجد " إكتساب القدرات والمهارات لتسيير القسم و تلبية ميول الأطفال و حاجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم وتنمية قدراتهم". فهذا الهدف لا يتضمن معيار الإنجاز أو محك الأداء المقبول، فكيـــف إذن يـــتم تقويم هذا الهدف والتأكد من هذا المعلم هل اكتسب هذه القدرات أم لا ؟ زيـــادة على هذا نطرح السؤال التالي: ما هي هذه القدرات و المهارات التي يكتسبها المعلم أثـــناء تكوينه حتى يتسنى لـــه تسيير القسم و تلبية ميول و حاجات الأطفال؟

Scanned by CamScanner

فالهدف ذكر كلمة قدرات، مهارات، لكنه لم يوضحها، ماذا يدخل تحت كلمة قدرات، مهارات ؟ وماذا تعني كلمة كافية ؟ هل مستوى الأداء يحدد بمثل هذه المصطلحات ؟ كافية بالنسبة لمن ؟ وبالمقارنة مع ماذا ؟. إن مناقشة الأهداف الإجرائية التي وردت بالمقاييس وشروط الهدف الإجرائي كما وضحتها الأدبيات و البحوث التربوية من طرف المختصين أمثال:

MAGER و MILLER سوف نجدها غير مستوفية لشروط الهدف الإجرائي كما هو معمول به، وقد ناقشنا هدفين كمثال فقط على نوعية و مستوى الأهداف الموضوعة من طرف الجهات المعنية.

وللإشارة فإن الأهداف التي أوردناها سواء العامة أو الإجرائية كانت حصيلة.ملتقيات وطنية و قد صيغت بهذه الطريقة، و هي موضوعة في برامج تكوين المعلمين و معمول بها منذ سنة (1992/1991) في المعاهد التكنولوجية، و لم تتناولها البحوث حسب معلوماتنا و لم تخضع للتحليل أو التقويم من طرف المختصين. بالإضافة إلى هذا ، هل يأخذ الأساتذة المؤطرون هذه الأهداف بعين الإعتبار ؟ وخاصة وأن العمل بها أثناء التكوين أمر ضروري و إلا تبقى حبيسة الوثائق.

وبعد أن تطرقنا إلى الأهداف العامة و الإجرائية للتكوين الأولي للمعلمين بالمعاهد التكنولوجية كما وضعتها الجهات الرسمية.

نعود الآن لنتساءل عن الخصائص أو القدرات التي يحصل عليها المعلم بعد تخرجه من المعهد و قد حددتها الوثائق الرسمية في ثلاثة أبعاد وهي كما يلي: مديرية التكوين (1991).

البعد المعرفي:

1 - إستعاب الفلسفة التربوية لبلادنا.

2 - إستعاب مناهج المدرسة الأساسية قصد معرفة موقع تخصصه في إطار المنظومة التربوية.

3- التمكن من التعبير شفهيا و كتابيا باللغة العربية السليمة.

المستوى الثقافي العام المقبول.

البعد المسلكي .الأخلاقي . :

1- تمثل الأهداف التربوية للمجتمع الجزائري.

2- الإلتزام بقواعد الأخلاق و احترام القواعد العامة.

3- الشعور بالمسؤولية و الإخلاص في إنجاز العمل .

Scanned by CamScanner

الرأفة بالمتعلمين.

4- الجدية و الانضباط في إنجاز العمل المدرسي.

5 - الإنصاف بالعدل و الموضوعية في التعامل مع التلاميذ.

6 - التكيف الإيجابي مع المحيط المدرسي و الإجتماعي.

البعد المهني:

1 - القدرة على التحكم في النشاط التربوي على مستوى:

التصور و الإعداد.

الإنجاز والتنفيذ.

التقييم والتقويم.

البحث والتجديد.

2 - الفروق الفردية وخصائص النمو عند المتعلمين.

3 - القدرة على التكيف السريع مع المشكلات التربوية الطارئة.

4- القدرة على التبليغ و التواصل مع التلاميذ .

الـــهدف العـــام بالنسبة لهذا البعد: تمكين المتكون من إستعاب المبادئ الأساسية التربوية.

نلاحظ أن الوثيقة قـــد حددت الأبعاد الثلاثة لتكوين المعلمين و هي: البعد المعرفي، البعد المهني، والبعد السلوكي، و هي التي حددنا في إطارها مـــفهوم الفعالية، غير أننا نجد البعد العلائقي غير متوفر هنا بشكل مستقل بحيث لم يخصص لـــه بـــعد وحـــده، و إنما نجده متضمن داخل الأبعاد الثلاثة من خلال بعض العبارات كالخاصية الأخيرة في البعد المهني " القـــدرة على التبليغ و التواصل مع التلاميذ."

4) ملامح المعلم الجزائري:

حددت وثيقة أخرى ملامح المعلم بعد التخرج، و هي في الواقع مجهودات لجنة كلفت بهذه المهمة من طرف الوزارة الوصية وقد استهل المحـــرر قبل أن يتطرق إلى هذه الملامح بمقدمة نستعرضها كما هي " : إن تحـــديد مـــلامح (مـــواصفات) التخرج في الظروف الحالية الحبلى بالمستجدات أمر صعب خاصة في غياب سياسة تربوية واضحة أو بالأحرى في غياب إقرار منظومة تربوية تكوينية ".

Scanned by CamScanner

من خلال النصوص الجاري تطبيقها " كأمرية 16 أفريل 1976 "بادرت هذه اللجنة إلى تحديد ملامح المعلم المتخرج بعد نهاية التكوين الأولي، و عليه فإن الملامح التي ينبغي أن يصاغ وفقها المعلم بعد سنتين من التكوين النظري و التطبيقي تكون كالتالي، برنامج التكوين 1992 القدرة على تحقيق غايـــات برنامج التعليم الأساسي (اللغوي،العلمي،التربوي، والثقافي) وفق قيم المجتمع الجزائري واختياراته الأساسية

1- التحكم في وظيفة التربية والتعليم المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم.

2- القدرة على التجديد والإبداع لتحسين البرامج المدرسية وطرق التدريس والتنشيط.

3- التحكم في المواد التعليمية واللغوية والإجتماعية.

4- التمكن من طرق التدريس وأساليبه وترجمة المحتوى حسب متطلبات الطفولة.

5- القدرة على ترجمة الوقائع الاجتماعية وتحويلها إلى مهارات وسلوكات عملية.

6- تنمية القدرة على امتلاك المـــعرفة وأساليب التكيف، التصرف وطرق التحكم في إنجاز الوسائل التعليمية.

7- القدرة على إعداد بحث تربوي ، و القيام ببحوث ميدانية تثري الحقل التربوي.

8- القدرة على مواصلة التكوين الذاتي لتحسين نوعية التعليم و في التكوين الإسهام.

9- القدرة على التطبيق الفعلي و السليم للنصوص التشريعية المدرسية .

10-القدرة على المشاركة في تقويم المناهج و المساهمة في التأليف المدرسي و ربط العلاقات بين المدرسة والمحيط الإجتماعي.

هذه ملامح المعلم كما تصورتها الوثيقة الرسمية الخاصة ببرامج تكوين المعلمين المعد سنة (1992) وهي مواصفات يمكن أن يتصف بها المعلم بعد التخرج من المعهد خلال التكوين الأولي.

5- مقارنة نقدية لواقع تكوين المعلمين :

الجميع يعرف أننا مقبلون على قرن جديد ولكن القليل منا يدرك أي قرن سيكون هذا القادم و يعد العدة لحل المتجذر والمستجد من المشاكل التي سيطرحها، ففي مقال كتبه (TETENBAUM ET 1986) MULKEEN حاولا أن يتنبأ فيه بما سيتميز به هذا القرن في حياة الولايات المتحدة الأمريكية ، ذكرا فيه ما يلي:

1. **أنه سيكون مؤسسا على المعرفة** :الطلب على المعرفة العلمية سيزداد لمواجهة المشاكل مثل الجوع، الفقر، الطاقة: تدهور حالة السكان في التجمعات البشرية، المساعدة على اتخاذ قرارات فعالة.

Scanned by CamScanner

2. أنه سيشهد تزايدا كبيرا في المعرفة: تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية يتطلب توفير الشروط اللازمة للإستفادة من التقدم العلمي الحاصل.

3. أنه سيتميز بالتغيير السريع : فالقليل من المتمدرسين سيكون في إمكانهم مواصلة دراستهم و لن يدخلوا أية مهنة دون إعادة تدريب.

4. أنه سيشهد تزايدا في اللامركزية في المؤسسات والتنظيمات : فمشاكل المؤسسات ستتطلب تعاون الجميع و تبادل الخبرة و وجهات النظر من أجل حلها على المستوى المحلي

و السؤال الذي يطرح نفسه من خلال استعراض هذه التحديات في بلد كالولايات المتحدة هـــو: ما الإجراءات الواجب اتخاذها لمواجهة تحديات القـــرن المقبل ؟

إن TETENBAUG و MULKEEN ركزا على ضرورة وضـــع تصميم جديد لتكوين المعلمين بطريقة أنجع و بما يتناسب مع خصوصيات المستقبل في خمس نقاط:

1. لابد أن يجلب إلى وظيفة التعليم أنجع و أفضل المتخرجين، كمل لابد أن تضبط مقاييس وشروط قبولهم.
2. لا بد أن يصبح دور المعلم مسهلا لعملية اكتساب المعرفة والمهارة، لا فارضا إياها بطريقة قصرية، وبالـــتالي سيحتاج إلى التحكم في عدد كبير من الأساليب البيداغوجية والتنظيمية.
3. التعلم مدى الحياة يجب أن يكون مفهوما معمما في كل برامج تحضير المعلمين
4. التجريب ، المخاطرة ، الإستقلالية، و المرونة لا بد أن تكون مفاتيح نموذج التمدرس في المستقبل.
5. لا بد أن يكون اتخاذ القرارات المتعـــلقة بوظيفة التعليم والأقسام الدراسية في أيدي المعلمين.

إن هذه المهام والوظائف تُجْمِعُ على أن دور المعلم في المجتمع المعـــاصر تغير كثيرا بحيث لم يصبح متمثلا في تقديم المعلومات والمعارف الجاهزة في عالم مستقر و ثابت بل تعداه إلى دور الباحث المستنير، المسهل لعملية اكتساب المعرفة، والإتجاه الإيجابي نحو العلم و المجتمع ومكـــتسباته الدينية و التاريخية بصفة عامة " فالمادة الدراسية العلمية لا شيء فيها ثابت ، ما عـــدا تحولها من حالة إلى أخرى ســـواء من حيث محتواها الإبستيمولوجي أو طريق تحصيلها ومن الناحية الإيديولوجية ليست هناك أي معرفة محايدة سواء من حيث بنيتها ، أساليبها ، أو طـــرق عـــرضها "هونور و بريكون(1981HONORE ET BRICON)

إننا في الجزائر والدول العربية معنيون بالواجبات الخمسة المذكورة سابقا إذا كنا نـــرغب بالفعل في مسايرة التطور ولو عن بعد، فالإهتمام بالتكوين الأولي للمعلمين والأساتذة بصفة عامة وتحسين طرقه انطلاقا

Scanned by CamScanner

من الدراسة العلمية الميدانية و التربية من أجل الوقوف عـــلى نـــقاط القوة ونقاط الضعف أصبحت أكثر من ضرورة ملحة كخطوة أولى في هذا الإتجاه.

لقد أقر المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة و الثلاثين على لسان الإتجاهـــات المعاصرة في إعداد المعلمين لبعض الأهداف حسب المحاور لتالية جيمس ليتش JAMES LETCH (1983):

1. يجب أن يتماشى إعداد المعلمين مع ما هو سائر من الإتجاهات في المنظومة التربوية و أن يكون الإعداد علمي لجميع أنواع المعلمين.
2. توسيع معارف و مدارك المعلم من حيث إعطاء المعلومات العامة والمواد التخصيصية الدراسية.
3- تبصير المعلم بطرائق التدريس الحديثة مع التأكيد على التربية العلمية و الممارسة الميدانية سعيا لتطوير الفرد و المجتمع:

والواقع أن استعراض الخطوط العريضة لما اتسم به ميدان تكوين المـــعلمين في بلادنا خلال السنوات الأخيرة يبين أنه بالرغم من أن المدرسة الأساسية قد شرع في تعمـــيمها منذ سنة (1980) إلا أن تكوين " المعلم النمط " لهذه المدرسة والذي كان من المتوقع أن يمدد في مـــدته سنتين بدل السنة الواحدة بالنسبة لمعلمي الطور الأول و الثاني، وثلاث سنوات بالنسبة لمعلمي الطور الثالث لم يتم الشروع فيه فعليا إلا خلال السنة الدراسية (1994 –1993) رغم أن البرنامج الخـــاص ب: "المعلم النمط " للمدرسة الأساسية انتهى من إعداده في أفريل من سنة (1991) و الذي اعتـــرف واضعوه منذ الوهلة الأول بأنه ضرب من المغامرة التربوية، ذلك أنهم وجدوا أنفسهم مطالبين بوضع برنامج لتكوين المعلمين لمدرسة لا تساير التغيرات الحاصلة في البلاد، ولاسيما على مستوى الخيارات الكبرى للنظام السياسي بشكل عام. فالنصوص المرجعية التي كانت بحوزتهم والتي لم يذكروا منها سوى " أمرية أفريل (1976) "المنصبة للمدرسة الأساسية لم تكن تتلاءم مع الظروف والتغيرات التي كانت تعرفها البلاد وقت إعداد هذا البرنامج.

ذلك أن الـــمنطق العام للمدرسة الأساسية هو بناء مجتمع تزول فيه الفوارق الإجتماعية وتتوحد فيه الرؤى في حين أن التغيرات العامة كانت تسعى إلى الإعتراف بالتعددية و التنوع الثقافي، وبالتالي كان هذا السؤال " :أي نوع من المعلمين تحتاج بلادنا ؟ ".

وسيظل هذا السؤال صالحا و بشكل أكثر حـــدة اليوم ، خاصة في ظل السعي لبناء مجتمع تسود فيه الديمقراطية و التعددية ، و مادامت السياسة التربوية العامة التي تدعم هذه التوجهات لم يتم رسمها بشكل نهائي فإن أي محاولة إصلاح في المجال التربوي و التكويـــني في بلادنا سيكون مصيرها الإنسداد، كما شعر واضعوا

Scanned by CamScanner

برنامج تكوين المعلمين الذي تعرضنا إلى أهدافه من قبل. إن تخرج المعلم الواعي العارف لأبعاد سلوكه التدريسي، و المتهيئ للتعامل مع المستجدات المهنية بشكل مناسب لا يتم تكوينه بهذا المنهج وبهذه المعارف الكلاسيكية التي يتلقاها و كأنها معارف ستاتيكية لا تقبل المناقشة ، فالتدريس اليوم أصبح بالدرجة الأولى علاقة إنسانية و تواصلية هادفة ، تتم ضمن مواقف معقدة يحتاج فيها المعلم إلى الكثير من المهارات كما وضحنا في هذا البحث.

إن الدراسات الحديثة و من خلال تحليل عمليات تكوين المعلمين على مستوى الكثير من البلدان دلت على أن هناك العديد من المنظورات يمكن المفاضلة بينها أو الإنتقاء منها في بناء مشروع علمي لتكوين المعلمين وتخريجهم، و في هذا الصدد يقدم الأمريكي زيشنار ZECHNER ، ح. تلوين (1996) أربع منظورات كبرى تؤطر تكوين المعلمين في مختلف المؤسسات و قد أوردها كالتالي:

1. المنظور السلوكي the behaviorist paradigm
2. المنظور الشخصاني. the personalist paradigm
3. المنظوم التقليدي الحرفي. the traditional craft paradigm
4. المنظور الإستقصائي. the inquiry paradigm

ومهما يكن فإن هذه المنظورات الكبرى التي تؤطر تكوين المعلمين بصفة عامة تنتهي إلى التمييز بين تكوين يكون فيه " المعلم المتكون " مجرد متلقي يتوقع منه إعادة إنتاج سلوكات تربوية عايش وشاهد الكثير منها خلال تمدرسه، وهذا المنظور المتبنى عندنا و- لو بطريقة غير مباشرة – و منظور تكون فيه إدراكات المتكون وحاجاته هي الأساس الذي ينطلق منه التكوين.

إن المعلم المقلد، والتكوين حول الإكتساب يظهر غير كافي لوحده بالنظر إلى كون التعليم مهنة نتعاون فيها مع إفراد متباينين من حيث الفروق الفردية أو مع مواقف تربوية تختلف عن بعضها البعض، أو مع مؤسسات تعليمية لها " شخصية " تميزها عن المؤسسات التعليمية الأخرى، وبالتالي فمشاهدة النماذج وإعادة إنتاجها من جديد دون تحليل ناقد و إعادة تركيب وكذا عدم تزويد المعلم بالقدرة على التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة لا يؤدي إطلاقا إلى تحقيق الفعالية و لا مستوى الأداء المنتظر.

إن عملية الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي تعتبر من أكبر المعضلات التي تعايشها مختلف منظومات تكوين المعلمين في العالم ، فلقد اعتبر فيري FERRY.G (1986) هذه المعضلة من بين العوائق الكبرى التي تعيق تطوير تكوين المتعلمين و يلخصها في خمس نقاط:

Scanned by CamScanner

1. أهداف التكوين و ضرورة إعادة النظر فيها.

2. كيفية الربط بين التكوين الأولي والتكوين المتواصل.

3. كيفية أحداث التوازن بين التكوين العلمي والمهني و قضية دور الجامعة في هذا الميدان. ضرورة توسيع التكوين البيداغوجي ليصبح تكوينا مهنيا.

4. توطيد الربط النظري و العملي.

هذه المعضلة الأخيرة " الربط بين النظري و العملي " التي أصبحت تطرح بإلحاح كـــلما تعلق الأمر بتطوير نظام تكوين المعلمين، ويعمد بعض الباحثين إلى تـــجاوز هذه الثنائية عن طريق تعديد أشكال المعرفة التي يحتاج إليها المعلم، ف شولمان SHULMAN (1986) يتحدث عن ثلاثة أنواع من المعرفة:

* المعرفة بمحتوى المواد: Subject Matter Content Knowledge.
* معرفة بيداغوجية المحتوى: Pedagogical Content Knowledge.
* المعرفة بالمناهج: Curricular Knowledge.

ويقصد بمحتوى المواد كمية و تنظيم المعرفة في ذهن المعلم ، و كذا التعرف إلى بنيـــة هذه المعرفة ، أما معرفة بيداغوجية المادة فهي "طرق تمثيل و صياغة المـــــادة لجعلها مفهومة من طرف الآخرين ، أما عن معرفة المناهج فيجب على المعلم أن تكون له خلفية تمكنه من انتقاء و تكييف ما يختار من عناصر معرفية تتناسب مع المواقف التعليمية التي تطرح أمامه.

ونخلص إلى القول أنه مهما كان التكوين ثنائيا أو ثلاثـــي الأبعاد فإنه يبقى الكيفية المثلى في الربط بين جوانب التكوين لتخريج المعلم الذي ذكرنا بعض مواصفاته محط اهتمام الكثير من البحوث العلمية وكذا تجريب التقنيات والأساليب المذكورة سابقا و توظيفها في تحسين مردودية التكوين.

Scanned by CamScanner

المراجع

1 ــ **همزة الوصل:** العدد 13، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، 1976، ص: 11.

2-LEIF.J : Formation des enseignants, Pédagogie d'aujourd'hui, P U F, Paris, 1978, P :45.

3 ــ **أنطوان رحمة:** التربية العلمية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1984، ص: 39.

4 ــ **حبيب تلوين:** « المواقف الحرجة في العلاقات الإشرافية أثناء التكوين الأولي»، مجلة الرواسي، العدد: 9، أكتوبر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة. 1993.

5 ــ **أنا بنبوار:** التربية المستقبلية، موريس شربل، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص: 70.

6 ــ **برنامج التكوين:** معلمي المدرسة الأساسية، مديرية التكوين، وزارة التربية، أفريل، 1991

7 – HONORE, B et BRICON : Former des enseignants, privat, Toulouse France, P : 20-21.

8 ــ **جيمس ليتش:** ترجمة محمد الأكحل يوسف عالية: الترجمة المستديمة، معهد اليونسكو للتربية هامبورغ، 1983، ص: 26.

9 ــ **حبيب تلوين:** دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد ونماذج التدريس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.

10 – FERRY.G: Le trajet de la formation, dumod bordas, Paris. 1987, P : 33.

11 – SHULMAN, L.S : Those how undrestand Knowledge groutin teaching, educational tesearcher, February, 4, 11 P.09

Scanned by CamScanner