**عنوان المداخلة:** تكوين المعلمين في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتحديات الواقع التدريسي

**محور المداخلة: المحور الأول:** المعلم وخيار المقاربة بالكفاءات ما بين التكوين والتفتيش: الواقع المأمول بين النظرية والتطبيق


**أ.محمد محجوبي**
**ماجيستير علم اجتماع التربوي**
**قسم العلوم الاجتماعية**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**جامعة زيان عاشور الجلفة**
Med.mahdjoubi222@gmail.com

**أ. علي ضيف**
**ماجيستير علم اجتماع التربوي**
**قسم العلوم الاجتماعية**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**جامعة زيان عاشور الجلفة**
dif.ali1969@gmail.com


**أولا: الجانب المنهجي:**


**1-1: الملخص:** عرفت المنظومة التربوية الجزائرية اصلاحات ثلاثة، بداية من بيداغوجا المقاربة بالمضامين في فترة ما بعد الاستقلال حتى 1981، ثم بيداغوجيا المقاربة بالأهداف خلال فترة (1981-2003)، وفي الأخير بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات منذ سنة 2003 إلى يومنا هذا، وكان الهدف المعلن من هذه الاصلاحات هو مواكبة التطورات والاصلاحات التربوية العالمية من أجل عصرنة المدرسة الجزائرية.

فكر المصلحون الجزائريون في التطوير وتبني نظريات تركز على المتعلم وتجعل منه محور الدوران الذي تحوم وتدور حوله العملية التعليمية التعلمية، فتم جلب واستيراد فكرا تعليميا تربويا نجحت تطبيقاته في بلاده، وعندما تم تُنزيله ميدانيا عندنا، لم تعد له نفس الفاعلية، لأن التطبيق الواقعي يحتاج إلى بحوث ودراسات معمقة لمعرفة التحديات والصعوبات والايجابيات والسلبيات...

اعتمدت الخطة ميدانيا على المفتش اعتمادا أساسيا، دون أن يتلق تكوينا جادا في هذا المجال، فكانت النتيجة غموض ملامح هذه البيداغوجيا الجديدة عند العديد من الأساتذة، وبالرغم من المجهودات التي حاولت الوزارة بذلها بعد ذلك، فإن الواقع التدريسي يُنْبيء بالنسبة لمن يلاحظ عن كثب أن أغلب الأساتذة لايمارسونها بالشكل الصحيح، وأن هناك تحديات ميدانية حقيقية منها التحدي المفهومي الذي أدى إلى خلط بين البيداغوجيات الثلاثة.

التحرك الوزاري هذا العام الذي انطلق من مدينة بسكرة يدل على وعي الوزارة بهذا المشكل، يظهر ذلك من محاولة التشخيص والسماع للمفتشين، والمتوقع أن يتم تفعيل أدوارهم بشكل جديد، خاصة وأن آليات التكوين المستمر الحالية تقتصر على ما يقدمه المفتشون فقط، وهذا في حد ذاته عائق كبير لايسمح بالوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة بالجودة الشاملة التي تتبناها الوزارة المعنية.....

Abstract: The Algerian educational system has defined three reforms, beginning with the pedagogy of the approach of contents in the post independence period until 1981, then the pedagogy of the approach to the goals during the period 1981-2003, and finally the pedagogy of competencies since 2003 until today. These reforms are in keeping with the global educational developments and reforms in order to modernize the Algerian school. Algerian reformers thought about developing and adopting theories that focused on the learner and made him the axis of rotation that revolves around the learning process. He

brought and imported an educational educational thought that his applications succeeded in his country and when he was downloaded in the field, he no longer has the same efficiency. Research and in-depth studies to identify challenges, difficulties, positives and ... negatives

The plan was adopted on the ground by the Inspector, without any serious training in this field. The result was the vagueness of the new pedagogy of many professors. Despite the efforts that the ministry tried to make, the teaching reality shows that most And that there are real challenges in the field, including the conceptual challenge that led to .confusion between the three pedagogies

This year's ministerial move, which started from the city of Biskra, demonstrates the ministry's awareness of this problem. This shows the attempt to diagnose and hear the inspectors. Their role is expected to be reactivated in a new way, especially since the current training mechanisms are limited to the inspectors. A large does not allow access to .... achieve the goals of management of the total quality adopted by the ministry concerned

**تمهيد:** الحديث عن موضوع التكوين من خلال المقاربة بالكفايات حديث متشعب المسالك، كثير التفريعات، يحتاج إلى دراسات وبحوث متخصصة، واختيار مخبر المخدرات بجامعة زيان عاشور يُعد من دلائل الجدية والاهتمام بالمواضيع الحساسة والتي لها آثارها الخطيرة على مجتمعنا الجزائري عموما.

**1-2: مشكلة البحث:** لقد أصبح للتكوين عموما أهمية معتبرة في عصرنا الحالي، لأنه يُعد أهم آلية من الآليات الحديثة التي اعتمدتها مختلف المقاربات التنظيمية المعاصرة، خاصة مقاربة الإدارة الجودة الشاملة ، التي تتبناها المخططات الآنية في مختلف الدول بهدف اكساب الفرد ومن خلاله الجماعة والمجتمع الكفاءة الذاتية التي تمكنه وتسهل له عملية التكيف والاندماج والتفاعل الإيجابي في مختلف المنظومات المجتمعية الحضارية المراد تفعيلها وتطويرها، وانطلقا من منطق السبق والتنافس السائد في الواقع العالمي، فإن مختلف أنواع التنظيمات المجتمعية تستمد مواردها البشرية من مؤسسات التعليمية، لأجل ذلك اعترف العلماء والساسة وكل الفاعلين بأهمية التعليم في تحسين وتطوير التنمية البشرية المستدامة والمستديمة، حتى أصبح ذلك أمرا بديهيا، من هنا فإن جودة التعليم أصبحت مطلبا جوهريا وضروريا، إذ أن مسألة التكوين تُعد أولى المطالب الأساسية المحورية والفاصلة التي لاقت اهتماما متزايدا من قبل المهتمين بالتطوير الشامل لبلدانهم على المستوى العالمي... والمهتمين بقضايا التعليم في الوطن العربي يدركون جيدا أنه لا يمكن التفكير في تنمية وتطور حقيقي بدون اللجوء إلى التعليم، ومن ثم فإن الجزائر – ونفس الشيء بالنسبة لكثير من الدول العربية– رصدت أموالا ضخمة من أجل إنجاح عمليات التكوين المختلفة خاصة تلك المتعلقة بتكوين الأساتذة،... كان من الواجب على المخططين السياسيين والتربويين الجزائريين أن يستهلوا الأخذ بهذه المقاربات بدراسات ميدانية للواقع التربوي والتعليمي عموما، وأن يأخذوا بعين الاعتبار واقع وحاجات الأساتذة الذين يُراد تكوينهم وتأهيلهم ليضطلعوا بمهامهم كما ينبغي، خاصة وهم يرفعون شعارات تطوير جيل المستقبل، وإدماجه في مجتمعات المعلومات ومجتمعات المعرفة،... لاشك أن هناك ضغوط وانتقادات يتعرض لها قطاع التعليم الجزائري عموما، وخاصة التعليم الجامعي الذي تُسند إليه العمليات الأساسية لتكوين المُكونين، وهناك ردود ومبررات،... ومهما يكن من أمر فإن الثابت أن هذا الواقع التربوي الذي نعيشه يمنع تحقيق الجودة التربوية الشاملة المأمولة ما لم تحدث تغيرات.

رغم ذلك فإن هناك حلول لن تعدمها بلادنا، التي خاضت معركة تطوير التعليم منذ الأيام الأولى للاستقلال، ومازالت تعمل جاهدة مجتهدة في هذا المضمار. سنحاول من خلال هذا البحث أن نستشف الإجابة على الأسئلةالآتية:

- ما هو واقع تكوين المعلمين في إطار تطبيق المقاربة بالكفاءات والبرامج المعتمدة نظريا وتطبيقيا؟
- ما هو واقع تكوين المفتشين في إطار تطبيق المقاربة بالكفاءات ميدانيا؟
- ما هي أدوار الفاعلين والقادرين على التأثير في العملية التعليمية التعلمية في إطار اعتماد برامج الجودة التعليمية الشاملة والمقاربة بالكفاءات ؟

**1-3:أهمية الموضوع:**

- تتبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية البالغة لموضوع جودة التعليم، إذ أن هذا الأخير يعتبر من أهم وسائل تنمية المجتمعات، وصناعة نهضتها.
- بالإضافة إلى كون هذه الدراسة تسلط الضوء على قضية مجتمعية ووطنية مهمة، يمكن للمسئولين وأصحاب القرار في الجزائر الاستفادة منها، لأنها تدل على بعض متطلبات تطبيق جودة التعليم في وقت حرج تمر به البلاد، بالإضافة إلى أنها تبرز أهمية وسيلة التكوين كونه أحد الحلول الاستراتيجية للجودة الشاملة المستهدفة.
- تساهم هذه الدراسة في التأكيد على هدف هذا الملتقى والمتمثل في الوقوف على واقع العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، من خلال:1 معرفة الواقع التربوي للأساتذة، 2والتعرف على الاستراتيجيات والطرائق التي يدرسون بها، 3والتعرف على واقع التقويم، للكشف على التحديات والصعوبات التي تواجه الأساتذة.

**1-4: منهجية البحث:**

تعد هذه الدراسة من الدراسات التحليلية، لذلك فالمنهج الذي يناسبها هو المنهج الوصفي التحليلي.

**1- 5:** مجتمع البحث هو أساتذة التعليم المتوسط بولاية الجلفة، العينة تتكون من 200مفردة، اختيرت بالطريقة العنقودية، في "اطار الإعداد لدراسة جامعية.

**1-6: أداة جمع البيانات:** اقتصرت على استمارة استبيان.

**1-7: الكلمات المفتاحية:** الجودة الشاملة – التكوين – المقاربة بالكفاءات – الإشراف التربوي

**ثانيا الجانب النظري: تكوين الأساتذة والفاعلين التربويين في إطار المقاربة بالكفاءات**

سنحاول من خلال هذا المحور التطرق إلى الحديث عن التكوين وعلاقته بجودة التعليم.

**2-1 مفهوم التكوين؛** يعتبر تكوين الموظفين استثمارا غير مادي تترتب عليه تأثيرات ايجابية متعددة تعود على الأفراد والمؤسسة بالفوائد الكثيرة، فهو يسمح برفع مستوى الكفاءات، وزيادة المردودية. (بلعيد وآخرون، 2014، ص92) ويُقصد به:

2-1-1 مجموعة الأفعال التي تسمح لأعضاء المنظمة بأن يكونوا في حالة من الاستعداد والتأهب بشكل دائم ومتقدم من أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار منظمتهم وبيئتها (بن زاهي، الساسي،2004 ، ص 197).

2-1-2 التكوين هو مجموعة من النشاطات التعليمية هدفها اكتساب المعارف العلمية التي تسمح للأشخاص بالتأقلم مع محيطهم المهني، فالتكوين يساهم في إنجاز أهداف الفاعلية المهنية، والتكوين يأتي لسد الحاجات التنظيمية والمهنية، ويسعى لبلوغ أهداف معينة ومخططة لمجموعة من العمال. (بلعيد وآخرون، 2014، ص92)

**2-2 التكوين والعناصر الأساسية للعملية التعليمية التعلمية:** توجد ثلاث عناصر أساسية تؤثر في العملية التعليمية التعلمية هي 1المكون+2المتكون+3المنهاج، تربط بينها علاقات متبادلة من خلالها يتولد شكل ونوع هذه العملية التعليمية كل علاقة منها تُنتج عمليات تنظيمية وتربوية تعليمية تدريسية وتواصلية...، قبل الحديث عن هذه العلاقات التي من خلال تفاعلها تُدمج الاستراتيجيات التدريسية كمنتج أضافي تفاعلي، يجدر بنا الحديث عن كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة:

**2-2-1 المُكَوِّن:** المكوّن هو المدرس أو الأستاذ الذي يعتبر الحجر الأساس في العملية التدريسية. وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أن هناك إشكالية خطيرة تهدد كيان واقع وآفاق التربية والتكوين بداية من الجامعة وصولا إلى قطاعات التعليم العام، تتجلى أساسا في غياب تكوين حقيقي للمدرسين قبل ممارسة عملهم وبعده، خاصة بالنسبة للأستاذ الجامعي، فهذا الأخير الذي يعتبر مكون المكونين لا يزاول عملية التكوين المناسب، لأسباب منها: طريقة التوظيف المباشر المعتمدة، إذ أن حامل شهادة الماجيستير أو شهادة الدكتوراه بعد توظيفه، يجد نفسه فجأة أمام الطلبة وجها لوجه، هذا هو الواقع المعيش الذي يُبين أن هناك نقص فادح يجب تداركه في منظومة التوظيف الجامعي في الجزائر وفي التكوين، وقد أشار عبدالقادر فضيل إلى بعض المسائل المتعلقة بتكوين المدرس الجزائري عموما نذكر بعضها فيما يلي:

- ✓ " اللجوء الى التوظيف المباشر والتكوين السريع وقبول مستويات الترشيح الأقل كفاءة لان المستويات الاخرى لم تجد ما يرغبها في الانضمام الى التعليم، فاتجهت إلى الميادين الاخرى...
- ✓ الاقتصار في أساليب التكوين على الجانب العددي الكمي مع اهمال شبه كلي في الفترة الأولى للجوانب النوعية والأساليب والصيغ التي تتوخى التكوين المستمر وتجديد المعارف وتحسين المستوى والارتقاء بمهنه التعليم
- ✓ عدم التدقيق في تحديد المواصفات والكفايات التي تفترض في المترشح للتعليم قبل التكوين وفي نهايته وكذلك عدم التدقيق في انتقاء المضامين التكوينيه التي تبرمج للمترشحين لهذه المهنة التي على أساسها يتم تأهيلهم وإعدادهم." (عبدالقادر فضيل، 2013، ص42)

في حين يَعرف العالم ثورة بيداغوجية وديداكتكية وتنظيمية في مجال التكوين والتدريب والتأهيل، إذ يعتبر التكوين بمختلف أنواعه الأساسي والمتواصل والمستمر، حلقة أساسية داعمة للممارسة المهنية في كل الدول التي عرفت طفرات في مجال التنمية مثلا **التجربة الفلندية:** التي أصبحت فجأة أهم بلدان مجتمع المعرفة، وتُعد برامجها التعليمية من أحسن البرامج العالمية، نالت المرتبة الأولى عالميا عدة مرات في مختلف الهيئات التي تُعنى بالتصنيفات على المستوى العالمي كمنتدى لاغوس مثلا، ولعل هذ ما جعل وزيرة التعليم الفلندية تعترف بأن الفضل في ذلك كله يرجع إلى التعليم والتدريب فتقول: "ما الذي مكن فلندا كدولة صغيرة من تحقيق أجور عالية واقتصاد يعتمد على الكفاءة العالية؟ إنه الاستثمار في التعليم والتدريب... " (المصطفى الحسناوي ، 2014، ص83) مما سبق تتضح لنا جليا أهمية تكوين

المدرسين عموما الجامعيين خصوصا وتكوين المكونين والباحثين الذين تسند إليهم عملية متابعة المستجدات العالمية في مختلف المجالات البيداغوجية والتكنولوجية.

**2-1-2 المتكون:**

- **<u>المتكون هو ذلك الأستاذ الجامعي المكون للأساتذة</u>** تكوينه لا يرقى إلى المستوى المطلوب.
- **<u>المتكون هو خريج المدرسة العليا للأساتذة:</u>** تكوينه أفضل بكثير من تكوين الأستاذ الجامعي" الملفت للإنتباه أن عدد المتخرجين من هذه المدارس العليا في جوان 2013 مثلا يقدر بحوالي 3000 متخرج من كل التخصصات، في حين تم فتح أكثر من 15000 منصب مالي من طرف وزارة التربية الوطنية للتوظيف الخارجي، و هو ما يؤكد النقص الفادح في نسبة المتخرجين بالنظر الى حاجة القطاع المستخدم إلى ذالك أو بالمفهوم الاقتصادي نقص العرض بالنسبة للطلب وهذا رغم تزايد الطلب عليها ممن تتوفر فيهم شروط الالتحاق من حملة البكالوريا الجدد وبتقدير حسب المنشور الوزاري." ( إسماعيل روينة،2014) لاشك أن نسبة 20% من المتكونين في المدارس العلياء تؤكد مدى النقص الكبير الذي يجب إكماله، والذي تسعى الوزارة الوصية فعلا هذه الأيام على تحقيقه من خلال نشر المدارس العلياء في العديد من الجامعات
- **<u>المتكون هو ذلك الطالب الجامعي</u>:** تكوينه شبيه بتكوين الأساتذة الجدد الموظفين في الجامعة بل إن تكوينه وإن كان ناقصا هو أحسن من تكوين الأستاذ الجامعي الجديد الذي انتبهت الوزارة الوصية لحاله مؤخر وشرعت في بتزويده بنوع من التكوين لا يرتقي للمستوى المطلوب المواكب للمستجدات العالمية، ولا يفي بالغرض ولا يلبي حاجات الأستاذ مكون المكونين. تكوين هذا النوع من الأساتذة يعتمد على التكوين المتواصل (التأهيلي) والتكوين المستمر:

**2-1-3 المرجع (المنهاج):** هو المقرر في المقاربة بالمحتويات والمنهاج في المقاربة المقاربة بالأهداف، والمرجع في المقاربة بالكفاءات.

**2-2 مقارنة بين الاصلاحات التربوية في كلا من الولايات المتحدة الأمريكية والجزائر:**

**2-2-1 الاصلاحات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية:**

بعد خسارة التلاميذ الأمريكيين أمام نظرائهم الأوروبيين واليابانيين، وتفوق الفريق الياباني في إحدى المسابقات العالمية التي تختبر قدرة التلاميذ في مادة الرياضيات، اهتز الرأي العام الأمريكي، وأدى ذلك إلى صدور التقرير الرئاسي الأمريكي المعروف" الأمة في خطر" عام1983، الذي نتجت عنه موجتين إصلاحيتين: كانت الأولى في الفترة [1983- 1986]: نظرت إلى المدرس على أنه لب المشكلة في التعليم واعتبرته المسئول عن الضعف، ووجهت له أصابع الاتهام،... فأعدت تشريعات حكومية سريعة للارتقاء بمستوى التعليمي للمدرسين، وفُتحت كليات خاصة لإعادة تكوينهم واختبارهم قبل التخرج، ثم التخلص من المدرسين غير الأكفاء، في هذه الفترة بالذات انتشر استعمال لمصطلح الكفاءة، وركز على كفاءة المكوّنيين بالذات لينتقل بعد ذلك ويركز في الموجة الثانية في الفترة [1986- 1990] على كفاءة المتكونين، هذه الموجة التي كانت ردّ فعل للموجة الأولى؛ تغيرت النظرة إلى المعلم تماما، وبعدما كان الاهتمام بتكوين المدرس المتهم بالتقصير أصبح هو المدرس هو الشخص الوحيد الذي كان يكافح في معركة التنمية، وأصبح الفاعلون يشعرون بتقصيرهم عندما أدركوا أهمية التعليم في العملية التغييرية المجتمعية،

وهكذا ارتفعت قيمة المعلم الدي أصبح المخلص الذي بيده مفتاح حل المشكلة، وبدأت الدعوة إلى ضرورة إعطائه مزيدا من الدعم وتحسين مكانته المهنية والاجتماعية...، ليتمكن من انتاج كفاءات بشرية فاعلة. فشهدت هذه الفترة تحسن أوضاع المدرسين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية مما أدى إلى ظهور نتائج ايجابية جعلت الرئيس الأمريكي جورج بوش يطرح مشروعه القومي في 18 - أفريل – 1991 بعنوان: " أمريكا عام 2000 ( استراتيجية التعليم)" وقد أثار هذا المشروع اهتماما على المستوى القومي والعالمي(مرسي محمد منير، 1999، ص142)

**2-2-2 الاصلاحات التربوية في الجزائر:**

**2-2-2-1 تكوين المدرس الجزائري في ظل المقاربة بالأهداف:**

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة تغييرات منذ انطلاقها بعد الاستقلال؛ حيث ساد التدريس بالمقاربة بالمضامين، مرورا بمرحلة تبني نظام التعليم الأساسي والذي أدخلت عليه إصلاحات بيداغوجية سنة 1996 تمثلت في تبني بيداغوجيا المقاربة بالأهداف ذات الاتجاه السلوكي الذي من أبرز رواده ثورندايك، وسكنر... وتتلخص فكرتها في التدريس على النحو الآتي" تدبير يقوم فيه المدرس بتحديد مؤثرات المواقف واستجاباتها وأنماط التعزيز التي ستلحق بهذه الاستجابات بهدف زيادة احتمالية ظهور هذه الاستجابات وضمن رغبة المتعلم وما يحقق من أهداف." عندما قدمت الحكومة أنذاك برنامجها السياسي كان الملف التربوي يحوي قرارا يتبني تطبيق هذه المقاربة بصفة فجائية هي أقرب للعفوية منها إلى التنظيم والتخطيط العقلاني، على كل كانت الاصلاحات تتم بهذه الصورة، وكان البرلمانيون يوافقون. شُرع في تكوين الآساتذة باللقاءات والندوات التي قام بها المفتشون – الذين كانوا سابقا أساتذة وتم دمجهم في سلك التفتيش بعد تكوين سريع لم يتجاوز عدة شهور– وكان الواجب أن تكون هناك تعبئة شاملة، وتوعية واسعة تعتمد العديد من الوسائل مثل:

- التوعية والتعريف من خلال الكتب والمجلات،
- الاستعانة بالجامعة من خلال إقامة ملتقيات دولية ووطنية تُقدم مداخلات ومحاضرات يلقيها أساتذة متخصصون في علوم التربية والنفس والاجتماع،...
- تنظيم دورات تكوينية متخصصة، وشهادات تفوق...

المهم أن الأستاذ بقي يدرس بالطريقة التي تعودها في المقاربة السابقة، وفي هذه الأجواء غير المهيئة استطاع بعض المفتشين – الذين اكتسبوا خبرة ميدانية – أن يعرفوا المقاربة الجديدة وأن يقدموا نماذج عملية في العديد من الندوات التربوية ، وأن يشرحوا بعض أساسيات المقاربة الجديدة مثل صنافة بلوم ومستوياتها الأربعة، وبعض المفاهيم المتعلقة بالأهداف وغير ذلك،...ولأن أغلب الأساتذة كانوا متخرجين من معاهد تكنولوجية اهتمت بالجانب التطبيقي الميداني، فإنهم لم يكونوا ليهتموا بالمفاهيم الأبستمولوجية والتربوية ولا بالطرق الميتودولوجية بقدر اهتمامهم بالجوانب البيداغوجية، التي لها علاقة مباشرة بالمردودية المعرفية والتحصيل الدراسي مثل تعلم كيفية إعداد مذكرة تتوافق مع المقاربة بالأهداف وتُرضي المفتش عندما يزورهم، ولعل هذا الوصف لذلك الواقع من الطالب الباحث الذي عايش تلك الأحداث تدعمه دراسة علمية أجرها محمد بوعلاق تضمنها كتابه الذي عنوانه " الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته " تحدث مطولا عن الكيفية التي تبنت بها الجزائر هذه المقاربة فقال:" إن المعلمين الذين تخرجوا من المعاهد التكنولوجية للتربية في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين وظفوا مباشره قبل ذلك قبل تلك الفترة أو بعدها، في ما يتعلق

بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المستويات أو من حيث المجالات وبالتالي فان هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسه التدريس بواسطه الأهداف" (بوعلاق،1999، ص255)ثم يُبين بعض مبررات هذا الحكم القاسي في قوله :" على اعتبار أنهم يستحقون الى أهم ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغه الهدف الاجرائي بشكل جيد وكامل إذ تُعد هذه القدرة شرطا من شروط التدريس الهادف" ( بوعلاق،1999، ص255) " تجعلنا النتائج السالفة الذكر نتوقف أمام إشكالية قدرة المعلم الجزائري على مواكبه التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فهذا المعلم لا يمثل الا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطابق فيها مستوى الطموح مع الامكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر والتخلخل والمراوحة" ( بوعلاق،1999، ص255) ويقرر أنه كان من الواجب القيام بدراسات ميدانية قبلية لمعرفة الواقع قبل النزول بمشروع هام كهذا الذي نزلت به الوزارة والمتمثل في تبني تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالأهداف " الإقرار بتبني أي اتجاه بيداغوجي لنظامنا التربوي يتطلب – قبل إدخاله حيز التطبيق – أن تسبقه دراسات ميدانيه تشخص من المكونات العميقة لذلك الاتجاه، لمعرفه مدى توفر الإمكانات الضرورية لإدخاله حيز التطبيق لأن المعنى الأول والأخير بما يمكن أن ينتج من قرارات غير مبنية وغير مؤسسة على معرفه علمية بالواقع التعليمي بلادنا"(بوعلاق،1999، ص255)

**2-2-2-2 تكوين المدرس الجزائري وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:** لم ترسوا الإصلاحات السابقة جيدا على السكة حتى واجهتها تحديات صعبة عصفت بها وأسقطتها، هناك العديد من الأسباب جعلت الدولة الجزائرية تفكر في اصلاحات تربوية جديدة ومغايرة نذكر بعضها فيما يلي:

- اخفاق التجربة التربوية التنموية الاشتراكية التي امتدت خلال الفترة(1962-1988) وسقوط النظام الاشتراكي العالمي...

- تغير العلاقات الدولية وبروز توجهات المعسكر الغربي خاصة بعد أحداث 11سبتمبر2001 " إذ وجهت أصابع الاتهام بنقد لاذع وسافر للبرامج والمناهج التربويةفي العالم العربي والاسلامي، مطالبة بإعادة النظر فيها، فتحركت الدول لإصلاح ومراجعة نظمها" (بوترعة، 2014، ص384)

- وصول الرئيس بوتفليقة للسلطة، وتحركه لتشكيل لجنة اصلاح المنظومة التربوية، ليتجسد بشكل فعلي سنة 2003، وقد ذكر الوزير السابق في كتابه مجموعة إنجازات، الإنجاز الثاني وتحدث عن الجهود التي ترمي إلى تحقيق النوعية التربوية والفاعلية عبر تحسين التعلمات، ودعم الكفاءات في المناهج، واعتماد عصرنة التربية والتعليم والتكوين، انطلاقا من جملة من المعايير الدولية... (بوترعة، 2014، ص385)

- تجديد البرامج التعليمية وتحيينها مع التطور العلمي والتكنولوجي والتربوي الحاصل في العالم.

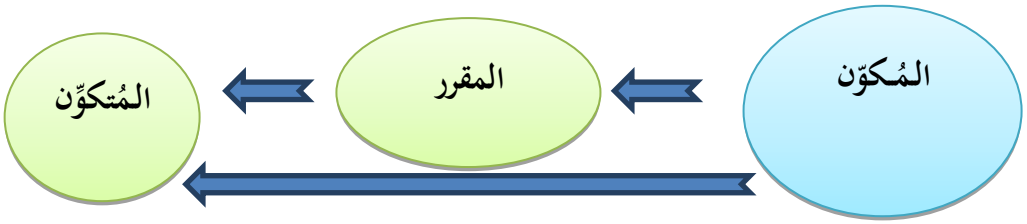
وفي سنة 2003 انطلقت الجزائر فعليا في الاصلاحات الجديدة، التي تبنت منظومتها التربوية في الجانب البيداغوجي مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات نسبة إلى الاتجاه المعرفي والاتجاه البنائي الذي يُعد بياجيه، وبرونر واوسوبل من أبرز رواده. يرى هؤلاء أن التدريس يجب أن يهتم بتعلم التلميذ، إذ التعليم هو في الحقيقة تعلم التعلم الذي يتم بعد" تهيئة مواقف، يتفاعل فيها المتعلم، بهدف تطوير خبرات، تسهم في تطوير وإعادة البنى المعرفية، وتطوير استراتيجيات التفكير والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة "(حديد يوسف، 2009، ص40). في ظل كل هذه

الاصلاحات المتسارعة نجد أن الأستاذ الجزائري اقتصر دوره على مجرد التنفيذ فقط لما طُلب منه، تماما كما حدث مع المقاربة بالأهداف، فما إن بدأ يتكيف مع تلك المقاربة وألفها حتى شُرع في تطبيق بيداغوجيا ومقاربة جديدة، ليجد نفسه مطالبا بفهم المقاربة بالكفايات دون أن يتهيأ لذلك، وتتكرر المأساة مرة أخرى. لأنه من المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتجه للمدرس أولا تكوينا وإدراكا، لأنه يُعد العنصر المهم في عناصر العملية التعليمة وركنها الركين في أركانها الأساسية، ومن ثم فإن أي إصلاح لا يأخذ بعين الاعتبار وضع المدرس فإنه لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة ، وإن أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس لا يكتب له النجاح، حيث تعد عملية إعداد وتكوين المعلم من القضايا المهمة التي تلقى اهتمامًا كبيرا في الأوساط التربوية الجادة (الساسي ، بن زاهي، 2010، ص442)

**2-3 المراحل الاصلاحية في الجزائر**

تعاقبت على المنظومة التربوية الجزائرية في التعليم العام منذ استقلالها إلى يومنا هذا ثلاث استراتيجيات تعليمية أو نماذج بيداغوجية، كل منها كان هدفه تكوين المتكون تكوينا جيدا وفاعلا يلبي حاجات الفرد والمجتمع وهي 1النموذج الموسوعي، 2 النموذج السلوكي، 3النموذج البنائي، تولدت عن النماذج البيداغوجية ممارسات بيداغوجية هي عبارة عن مقاربات: 1المقاربة بالمحتويات، 2المقاربة بالأهداف ، 3المقاربة بالكفاءات.

**2-3-1 النموذج الموسوعي (بعد الاستقلال- 1980)**: انبثقت منه المقاربة بالمحتويات أو المضامين، التي تستمد مفاهيمها وتعتمد على الفلسفة الكلاسيكية التي كانت تَعتبر عقل التلميذ أو الطالب فارغا يمكن حشوه وملؤه بالمعلومات أي صفحة بيضاء، ، وتعتبر التقويم الذي يميز الطالب الممتاز في هذه الحالة يعتمد على درجة حفظ الطالب ودقة استظهاره للمضامين المقررة، طبقا لاعتقاد الفلاسفة المُستمدة منهم هذه المعلومات، أمثال جون جاك روسو J.J.Rousseau الذي صرح بأن المتعلم صفحة بيضاء مجردا من العواطف والميول، لقد نظر هؤلاء إلى جانب واحد وغفلوا جوانب أخرى لذلك فإنهم ركزوا في تعليم المتعلم على الجانب العقلي فقط. في هذه المقاربة الأستاذ هو صاحب السلطة المطلقة وكلمته هي وسيلة التعلم لذلك فإن الطريقة الإلقائية السردية هي الاستراتيجية والطريقة التعليمية التي يطغى عليها الطابع الاستعراضي المهيمن للأستاذ في توصيل المحتويات، لكونه المرجع الوحيد المالك للمعرفة، ولا يشاركه أحد في ذلك لا الطلاب ولا غيرهم، أي أن هناك اتجاه واحد نازل بالمحتويات من الأستاذ نحو التلميذ، مع الأسف مازال بعض الأساتذة الجامعيين في جامعاتنا يعتمدون على هذه الاستراتيجية التقليدية في تقديم المعلومات، مع أنه أسلوب يؤدي إلى الكبت والتحجر والانغلاق والتعصب، ويمنع الطالب من حرية للرأي والاختيار والحركة والنقد واتخاذ القرار. (هني، 2005، ص15) ويمكن تلخص ذلك فيما يلي:




**شكل (1) عناصر العملية التعليمية في النموذج الموسوعي (المقاربة بالمحتويات)**

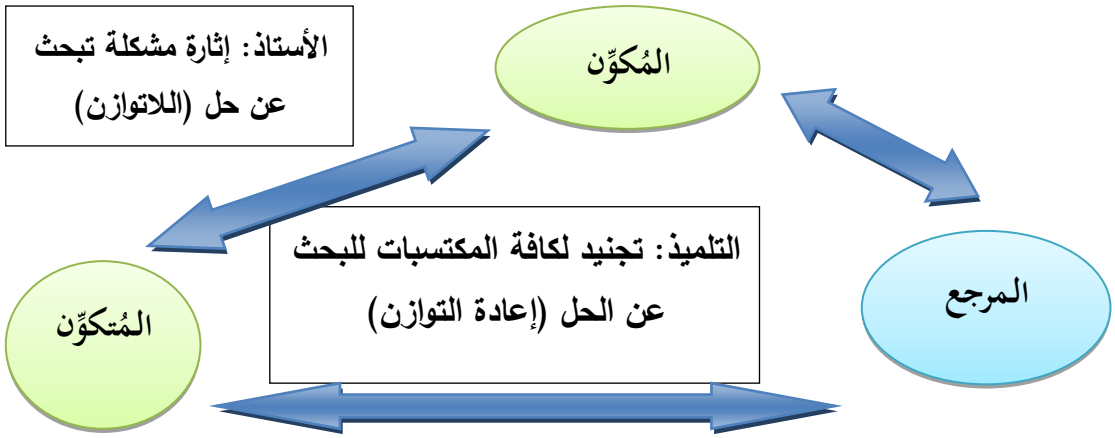
**نموذج من اقتراح الطالب**

**2-3-2 النمـوذج السـلوكي(1980- 2003):** انبثقـت منـه المقاربـة بالأهـداف التـي تعتمـد علـى نظريـات الـتعلم ونظريات التعليم في علم النفس السلوكي، ترى أنّ التعلم يحدث نتيجة ارتباط المثير بالاستجابة على اعتبار أن الهدف هو المثير، والاستجابة هي تحقق الهدف، اعتمدت هذه المقاربة على النتائج التي توصل إليها علماء النفس السلوكيين إذ اعتبروا أن المصادر التي نتلقى منها الأهداف ثلاثة(1البيئة،2حاجات المتعلم، 3محتويات المواد) وعلى هذا يتوجب على المدرسين والمختصين انتقاء الأهداف وغربلتها بالاعتماد على أداتين هما:1/الفلسفة الاجتماعية التي تشكل ثقافة المجتمع وتوجهاته.2/ علم النفس التعليمي أو المدرسي (هني، 2005، ص27).في هذه المقاربة يكون فيها المكوّن هو المدرب الذي ينتقي الأهداف وينشط ويوجه، بينما يكون المتكون مستجيب راد للفعل فقط، ويحدث التعلم بمجرد ارتباط المثير بالاستجابة وبذلك يتم بلوغ الأهداف(محتويات+ قدرات)، وقد وضع التربوي الأمريكي بلومBloom أربعة مستويات لكل منها أهدافها ونشاطاتها، تنتهي بالتقويم الذي يعتمد على إدراك العلاقة بين المثير والاستجابة، ونلخص ذلك فيما يلي:

**شكل (2) العملية التعليمية في النموذج السلوكي (المقاربة بالأهداف)**

**نموذج(2) من اقتراح الطالب**

**2-3-3 النمـوذج البنـائي(2003- إلـى اليـوم):** انبثقت منه المقاربة بالكفايات، مقاربة تعتمد على معطيات المدرسة البنائية والمعرفية والجاشطالتية في علم النفس وبالذات على فكر جون بياجيةJohn Piaget الذي أكد أن الفكر البشري ينمو بشكل بنائي تراكمي، عن طريق اللاتوازن الذي يعقبه توازن، ونلخص ذلك فيما يلي:

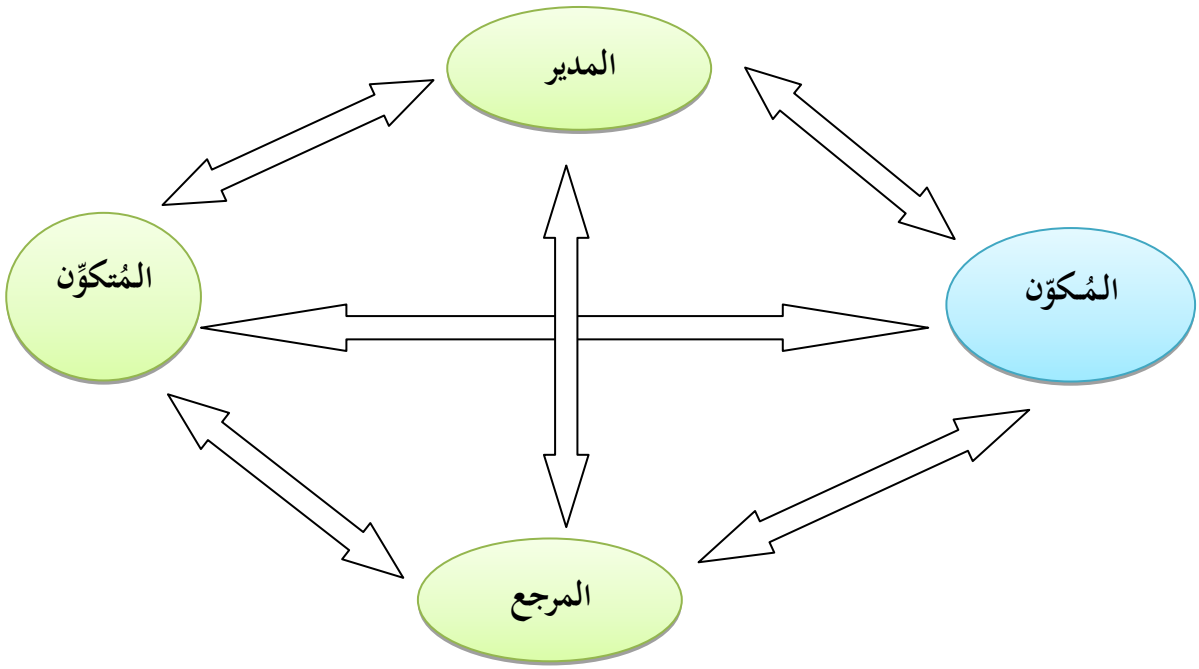



**شكل (3) العملية التعليمية في النموذج السلوكي (المقاربة بالكفاءات)**

**(3) من اقتراح الطالب الباحث**

**4-7 الانتقال من المثلث إلى المربع التعليمي: المدير العنصر الرابع:** عندما نضيف إلى نظرتنا بُعد نظام الجودة الشاملة التربوي، نجدها تتغير تماما، فالعملية التعليمية التعلمية أضيف لها عنصر رئيسي رابع هو مدير المؤسسة له

أهميته البالغة في تحسين وانجاح العملية التعلمية وبذلك غاب المثلث وظهر المربع التعليمي. أجريت العديد من الدراسات فأكدت هذه النظرة واثبتتها، بل إن هناك العديد من المقاربات التنظيمية والإدارية يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تنظيم واستثمار العملية التعليمية التعلمية إن الإدارة المدرسية لم تعد وظيفتها مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييرا روتينيا فقط، ولم يعد هدف مدير المدرسة المحافظة على النظام في مدرسته ، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور وغياب التلاميذ، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية فحسب ، بل أصبح هو المحور المركزي الذي يعمل على تدوير مختلف دواليب العمل المدرسي، وهذا يعني أنه هو المسؤول على توفير المناخ المناسب والبيئة الصالحة التي تتولد فيها الظروف والإمكانات والمواقف التي تساعد الأستاذ والتلميذ والعامل البسيط، بل وتؤثر أيضا على الأعضاء الفاعلين والمساعدين في الوسط الخارجي وعلى رأسهم أولياء التلاميذ، وتدفعهم جميعا نحو هدف واحد يتمثل في تحسين العملية التدريسية، وتحقيق الجودة التي تجمع بين تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع وأهداف التطور العالمي في المجال التعليمي. ولقد أصبح تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية بعد أن كانت ضائعة وسط الاهتمام بالنواحي الإدارية، ولا يعني هذا التحول في وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن النواحي ًالإدارية، بل يعني توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسية.( الساسي، عواريب، 2010، ص444.) إذا دققنا النظر وجدنا ما نسميه بالعملية التعليمية هو في الحقيقة مجموعة عمليات تعليمية تعلمية، إذن يمكن أن نطلق عليها منظومة تعليمية تعلمية تحوي العديد من العلاقات المتبادلة التي تُنتج مجموعة عمليات متداخلة، لابد من التحكم فيها وتسخيرها لتخدم التلميذ محور الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية المصغرة، ونلخصه:




**شكل (4): أهمية عنصر المدير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية:**

**نموذج(4) من اقتراح الطالب**

**2-5 الانتقال من المربع إلى المضلع التعليمي( المفتش العنصر الرئيسي الخامس):** العملية التعليمية في معناها البسيط ترتكز على عناصر المثلث التعليمي، لكن عندما نتعمق نجد أن المدير بما يُوفره من بيئة تعليمية مسهلة يُعتبر هو الآخر عنصرا ضروريا أي أن المثلث أصبح مربعا، وعندما نتعمق أكثر نجد عناصر أخرى مؤثرة في نجاح العملية

التعليمية التعلمية ذلك أن للمفتش أدوارا لا يمكن اختزالها فهو الآخر عنصرا أساسيا وبذلك تحول المربع إلى مضلع خماسي، إن العملية أصبحت منظومة لابد لها من إدارة وتنظيم.

**2-5-1 مرحل تطور مهنة الإشراف التربوي:** من خلال تتبعنا لمراحل تطور مهنة الإشراف، سنتبين أن الغرب قد تجاوزنا بمراحل ومراحل، لأن بعض المفتشين عندنا مازالوا في مرحلة التفتيش يمارسون نوعا من التعسف والظلم ضد الأساتذة ، هناك ثلاث مراحل متوالية نذكرها كما يلي:

**2-5-1-1 مرحلة التفتيش:** ظهرت مهنة التفتيش في أوائل القرن السابع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية متخذا من أسلوب التفتيش inspection طريقة عمل عندما تشكلت لجان من المواطنين في بوسطن لزيارة المدارس بغرض تفتيش المباني والمعدات ومستوى تحصيل التلاميذ، ثم التركز على تفتيش المدرسين، ومتابعة طرق تدريسهم والأساليب المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم( العجمي، 2008، ص80)، وقد كان التفتيش يحمل في طياته معاني متعددة كالتجسس، والمراقبة، والحراسة، وكان المفتش التربوي يقوم بهذا العمل باسم المصلحة العامة، يظن أن وظيفته تتمثل في أنه عين وزارة التربية والتعليم، التي ترى من خلاله أخطاء الإدارة المدرسية والمدرسين، بينما هو يمارس التهجم والإرهاب، لذلك كانت الزيارات الصفية للمدارس تتم بشكل مفاجئ هدفها تصيد الأخطاء المتعلقة بسير العملية التعليمية ومدى كفاءة المدرسين وانتظام التلاميذ وتطبيق الأنظمة واللوائح

( الأغبري ، 2000 ، ص373 )، ومن أهم المآخذ على مفهوم التفتيش ما يلي:( تركي ، 1990، ص496 )

– أن التفتيش يستند على فكرة الخطأ وهي الافتراض بأن المدرس إنسان مثالي في كل ما يقوم به من أعمال، ومن هذا المنطلق فقد كان المفتش يقوم بجولته التفتيشية، لا ليساعد المدرس ويمد له يد العون، وإنما ليتأكد من مدى وصول هذا المدرس إلى الصورة المثالية المفترضة.

– أن التفتيش يقوم على مبدأ تصيد الأخطاء، مما أوجد جوا من الريبة وعدم الثقة بين الأطراف المشاركة .في تسيير عجلة العملية التدريسية.

– أن عملية التفتيش تعتمد على الزيارة المفاجئة، الأمر الذي أوجد لدى المدرس انطباعا بأن المفتش خصيمه الذي يريد أن يتجسس عليه لا زميله يسعى ليأخذ بيده و يساعده.

– بمرور الأيام أصبح التفتيش منحصرا إلى درجة كبيرة على مراقبة المدرس فقط دون النظر إلى العوامل والظروف الهامة التي تتحكم في الموقف التعليمي و خاصة ما يتعلق بالتلاميذ، فالمفتش عندما يزور المدرسة يتجه مباشرة إلى المدرس ويركز كل جهده في مراجعة أعماله و مراقبتها عن طريق اختبار التلاميذ.

– يهتم المفتش بمدى تنفيذ المدرس للتعليمات و المقررات الدراسية، وفي كثير من الأحيان لا تعدو الجهود التي تبذل لتحسينه لاتعدو أن تكون مجرد اقتراحات تكتب في السجلات وتقارير إدارية.

**2-5-1-2 مرحلة التوجيه:** تطور مفهوم الإشراف وانتقل إلى مرحلة متقدمة عندما اعتراف التربويون بضرورة اخضاع المدرس إلى فترة تدريب وتكوين (أثناء الخدمة) يتم خلالها إرشاده وتوجيهه. في هذه المرحلة أصبح المفتش مكونا وموجها يملك مستوى أعلى يمكنه من إعداد الوصفة الإصلاحية والأساليب العلاجية (العجمي،2008، ص72).لأن مصطلح "توجيه" (Guidance) يقتضي أن المفتش يملك معارف وخبرات تمكنه من التوجيه والإرشاد، ومتابعة العمل المدرسي بصورة أكثر قبولا، لقد أصبح المفتش يقوم بالتصحيح لا التجريح والإرشاد بدلا من تصيد

الأخطاء، والنصح بدلا من المباغتة والعقاب(العجمي،2008، ص82) لكن مع مرور الأيام سقط مفهوم التوجيه كذلك للأسباب الآتية: ( تركي ، 1990، ص498 )

– عملية التوجيه هنا تقوم هي الأخرى على فرضية خطأ، وهي أن الموجه يعرف أكثر من المدرس، وقد أثبتت وقائع عديدة بأن المدرسين أكفأ وأعلم من الموجهين، مما جعل بعضهم يتصرفون مع المدرسين تصرفات غير تربوية يحركها الكبر والحقد.

– إن عملية التوجيه تستند إلى نزعة الفوقية مرفوضة في ميدان الإشراف التربوي الديمقراطي التعاوني الذي تدعو إليه التربية الحديثة، لأن المشرف الفوقي لا يمكن أن يسهم بأي حال من الأحوال في تطور العملية التربوية ، بل إنه يصبح عائقا يصعب على المدرس إزالته.

– إن عملية التوجيه في كثير من الأحيان تركز على المدرس فقط .وتعتبره الحلقة الضعيفة في العملية التدريسية، وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في هذه العملية كالإدارة، والتلاميذ وما يتصل بها من منهاج ومرافق مساعدة وغير ذلك.

**2-5-1-3 مرحلة الإشراف:** انتقل المفهوم من التفتيش إلى التوجيه، إلى الاشراف الذي أصبح عملية فنية يقوم بها تربويون اختصاصيون بقصد النهوض بعمليتي التعليم والتعلم وما يتصل بهما، بواسطة الاطلاع على ما يقوم به المدرسون من نشاطات ضمن الإمكانيات والوسائل المتوفرة لديهم، ومن ثم الوقوف معهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم بحيث يستطيعون التفاعل مع التلاميذ لتنمية مداركهم وتوجيههم إلى المشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية، عن طريق تزويدهم بمعارف نافعة وقيم راسخة وعادات حميدة وقد ساعد على تطور الإشراف على هذا النحو عدة أمور أهمها: ( الأغبري ، 2000، ص370)

– الاعتراف بأن التربية قوة اجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية جعل الاشراف نظام اجتماعي ديمقراطي وأنها بناء وليست عملية ميكانيكية تتعامل مع آليات التعلم من خلال آليات إدارية، وبالتالي أصبح الإشراف التربوي جزءا أساسيا من عملية اجتماعية أساسية تغييرية.

– الاعتراف بأن التغيير مبدأ كوني يؤثر على جميع أوجه الحياة بما فيها التنظيم الاجتماعي، أدى إلى الاقتناع بأن التغيير التربوي يجب أن يواكب مجموع التغيرات المجتمعية من خلال التغيير في السياسة التربوية، وفي المناهج والإدارة والتمويل وطرق التدريب وغير ذلك، وبذلك مواكبة التغيير لم يعد فقط أمرا مرغوب فيه بل أصبح أساسيا والمشرف له دور مهم في هذا المجال.

– الاعتراف بأن الإشراف التربوي عملية اجتماعية ترتبط بالديمقراطية والتعاونية ومن هنا صار ضروريا الأخذ بالتخطيط الجمعي وجماعية صنع القرار والهجوم الجمعي على أي مشكلة لحلها والتعاون بين جميع الهيئات ذات الصلة بالطفل ورعايته وحمايته وتربيته، وهذا أمر هام جدا للإشراف الناجح.

– إقرار أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوي تتمثل في القيادة داخل الجماعة، يعني أن المشرف التربوي ينبغي أن يكون لديه مهارات قيادية ومهارات إدارية وبخاصة ما تعلق بإدارة العلاقات الإنسانية والمهارات الإرشادية للجماعة. ومن هنا يمكن القول أن عملية الإشراف التربوي الحديث كانت وليدة عملية تطورية بدءا بالتفتيش ثم التوجيه وصولا إلى الإشراف بمعناه الديمقراطي والتعاوني وكان هذا التطور نتيجة لاختلاف فلسفة التربية عبر العصور واختلاف وجهات النظر نحو عمليتي التعليم والتعلم.

**2-5-1-4 ضرورة تكوين المفتش:** للمفتش أو المشرف التربوي أدوار تعليمية مهمة، لما له من اتصال مباشر و مستمر بالمدرسين، يساعدهم على إنجاح العملية التعليمية التعلمية، ويشجعهم ويعمل على تحسين مستواهم من خلال التكوين المستمر، يمكن للمشرف برؤيته الحادة والنافذة للأشياء، تحديد مظاهر القوة والضعف عند المدرس واقتراح الحلول العلاجية المناسبة لحظيا، فهو على حد تعبير" **ويلز** owls "نوعا من أنواع النشاط وجه لخدمة المدرسين وإطلاق قدراتهم الكامنة بتذليل ما يعترضهم من عقبات ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل (بن دومية، 2001، ص90 ) . لكن هل هذا التعريف ينطبق على المفتش الجزائري؟ لاشك أن القضية نسبية لأن هناك من المفتشين من ينطبق عليهم هذا التعريف، وهناك من يخالفونه تماما، وهنا لابد من الحديث عن مسألة التكوين باعتبار أن كلا من المدير والمفتش كان في يوم ما أستاذا يزاول مهنة التعليم، ثم تلقى تكوينا سريعا خلال سنة دراسية واحدة، ثم انطلق نحو الميدان ليكتسب الخبرة من زملائه، ومن تحديات الواقع المتعددة التي تحتاج منه مداراة في مدرية التربية، وإقامة علاقات ليحصل على مكتب خاص في إحدى المؤسسات التربوية، وليطبع منشوراته وينظم أرشيفه الخاص،...إن للمفتش دورا كبيرا في متابعة الأساتذة وترقيتهم، مع وجود الضعف الإداري والتربوي والبيداغوجي، إذ أن لكل أسلوبه الخاص في الإدارة والتسيير، فإن وزارة التربية من خلال الورشة الوطنية للمعالجة البيداغوجية التي اجتمعت فيها الوزيرة بالمفتشين الجهويين والفاعلين التربويين ببسكرة يوم الأحد 05 فيفري2017 تريد ضبط برتوكول عملي لصالح المفتشين من أجل الانطلاق في خوض معركة النوعية التدريسية لمعالجة العديد من القضايا البيداغوجية العالقة (رشيد كعبوب، 2017، ص2)

الحقيقة أن تكوين المفتشين يعتبر دعامة قوية تخدم تكوين الأساتذة بصفة عامة، خاصة وأن أهم ركائز الإشراف التربوي تتمثل فيما يمكن أن يقدمه المفتشون للأساتذة والتلاميذ وإن كان يشاركهم المديرون لكن بصورة أقل بكثير.

**ثالثا االجانب الميداني:**

**جدول رقم:01 يُبيّن مؤسسة تكوين المدرسين**

| الاحتمالات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| معهد تكنولوجي | **48** | **24 %** |
| الجامعة | **117** | **58.5 %** |
| المدرسة العليا للأساتذة | **35** | **17.5 %** |
| المجموع | **200** | **100 %** |

من خلال ما جمع من معلومات يتبين أن117 مبحوثا من العينة هم من حاملي شهادة اللسانس الذين تخرجوا من الجامعات الجزائرية، أي ما نسبته % 58.5 وهذا ما يتوافق والخطة التربوية الجزائرية التي تسعى لأن يكون المكون الجزائري في جميع الأطوار حاملا شهادة جامعية. وأن 48 فردا أي بنسبة قدرها 24% زاولوا دراستهم في المعاهد التكنولوجية التي أنشئت في فترة سابقة نتيجة ظروف استثنائية واستعجالية، وهؤلاء مدرسون مصيرهم إلى زوال وقد تقدم عدد كبير منهم بطلبات التقاعد المسبق، ليتم تعويضهم بمدرسين أغلبهم جامعيين .ونجد أن 35 مبحوث فقط أي بنسبة قدرها % 17.5 ممن تخرجوا من المدارس العليا. وبقراءة متأنية للنسب يتضح بأن نسبة الجامعيين الذين درسوا في تخصصات جامعية مختلفة هم الأغلبية مقارنة مع المدرسين المتخرجين من المدارس العليا، مما يجعل الدولة تنفق عليهم نفقات كبيرة من أجل تكوينهم في حين كان يمكن فتح تخصصات المدارس العليافي جامعات أخرى ليتم سد الفراغ بشكل جيد يخدم الأهداف التربوية، وهذا ما تسعى إليه الوزارة المعنية .

**جدول رقم : 02 يُبيّن العلاقة بين التكوين الذي تلقاه المدرس والمادة التي يدرسها:**

| الاحتمالات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **نعم** | **75** | **37.5%** |
| **لا** | **125** | **62.5%** |
| **المجموع** | **200** | **100.0%** |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب المبحوثين يؤكدون أن لا علاقة بين التكوين الذي تلقوه والمادة التي يدرسونها بنسبة تقدر بـ 62.5% من مجموع أفراد العينة، هذا التفاوت الكبير في النسبة، عند محاولة معرفة سببه نجد أن الإدارة الجزائرية على المستوى الوزاري هي المتسببة في ذلك لأنها عندما سنت قوانين تمهين الموظفين الجدد وضعت شروطا للتوظيف تعتمد على المقاربة لا على الدقة والحزم: فالطالب الجامعي الذي درس في تخصص علم الاجتماع تربوي مثلا يمكنه أن يدرس مادة اللغة العربية أو المواد الاجتماعية أو التربية الاسلامية، والطالب الجامعي الذي درس في تخصص هندسة ميكانيكية يمكنه أن يدرس مادة الرياضيات أو التكنولوجيا، وهكذا فإن أغلب المدرسين ليس

عندهم تكوين في تعليمية المادة، هذا فيما يخص الجانب العلمي دون التطرق لجوانب أخري ضرورية مثل البيداغوجيا وعلم النفس مثلا ، والتكوين عموما يركز على الجانب النظري المحض ويهمل الميدان والتطبيق. في حين نجد أن مختلف الدول العالم أجمع وحتى على المستوى العربي حيث تزداد فيها الحاجة:" إلى إعادة النظر بكليات التربية وكليات المعلمين في الدول العربية في الفترة الأخيرة ، نتيجة لما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات، ونتيجة لطبيعة المجتمع العربي وواقعه الحضاري وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وأهمية إعداد المعلم بكليات التربة وكليات المعلمين وفقاً لأحدث الاتجاهات في مجال تربية المعلمين، لتوفير المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد المعلمين على القيام بالمهام والمسئوليات المنوطة بهم داخل الفصل الدراسي وخارجه.(عبد السلام ، 2000، ص 418)

**جدول رقم: 03 يُبيّن التقاطع بين التكوين قبل الخدمة والتكوين الذاتي بعدها:**

| الاحتمالات | مدى كفاية التكوين بعد الالتحاق بالخدمة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | | لا | | المجموع | |
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| كاف | 29 | 14.5% | 40 | 20.0% | 69 | 34.5% |
| كاف إلى حد ما | 6 | 3.0% | 9 | 4.5% | 15 | 7.5% |
| غير كاف | 47 | 23.5 % | 69 | 34.5% | 116 | 58% |
| المجموع | 82 | 41.0% | 118 | 59.0% | 200 | 100.0% |

عندما سُئل المبحوثون: هل تعتقدون أن الإعداد الذي تلقيتموه قبل التحاقكم بالمهنة كاف؟ أجاب 58% بأنه غير كاف وهي نسبة مرتفعة تليها نسبة 34.5% من المبحوثين يرون أن الإعداد الذي تلقوه كاف، بينما 7.5% فقط يرون أنه كاف إلى حد ما. عند قراءة هذه النسب نجد أنها تدل على عدم كفاية ما تلقاه من معلومات ومهارات في الجامعة لأنها لا تخولهم لممارسة مهنة التعليم، وأن تفاعلهم مع الميدان أظهر نقائص كثيرة لا يمكن للفرد أن يكتشفها بمفرده، وهي نسبة تقارب نسبة المدرسين المتخرجين من الجامعة لذلك يمكن أن نستنتج أن غالبيتهم جامعيين، رأينا في جداول رقم 01 أن نسبة الجامعيين تقدر بـ % 58.5 بالنسبة لأفراد العينة، هذا يعرفنا أن هؤلاء لم يتلقوا أي إعداد بيداغوجي يمكنهم من امتلاك مهارات وكفاءات تدريسية ميدانية، بينما نجد أن نسبة 34.5% من المدرسين تلقوا تكوينا بيداغوجيا سواء في المدارس العليا بشكل مدروس ومنهجي، أو في المعاهد التكنولوجية سابقا بشكل مكثف وسريع ورغم ذلك فإنه أثبت فعاليته ونجاحه مما جعل الكثير من المدرسين في الورشات التقويمية[*] التي أقامتها وزارة التربية لتقويم المنظومة

[*]أقيم الملتقى على مستوى ولاية الجلفة بهدف تقويم فترة عشرة سنوات سابقة من أجل إصلاح المنظومة التربوية . بناء على أمرية من وزارة التربية الوطنية، وذلك اعتماد على المنشور رقم 62 المؤرخ في 31 جانفي2013، الذي وزع على كل من المديرين والمفتشين وأساتذة جميع الأطوار التعليمية . وتعد هذه العملية في مرحلتها الرابعة بعدما أثريت على مستوى المؤسسات ثم البلديات، وعلى مستوى الدوائر وفق المحاور الأربعة المحددة للنقاش في المنشور المذكور أعلاه، وهي:

1 البرامج التعليمية للطور الإلزامي.

2 تكوين المكونين وتحسين مستواهم.

التربوية الجديدة بعد مرور عشرية كاملة على انطلاقها في سنة2003 يقترحون فتح المعاهد التكنولوجية من جديد، لكن من أجل تدريب المدرسين أثناء الخدمة لا من أجل إعدادهم، إذ المدارس العليا تتولى هذه المهمة (منشورات مديرية التربية، 2013) وعند النظر إلى المتغير المستقل الخاص بمدى ممارسة المبحوثين لأي تكوين ذاتي من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم التعليمية، نلاحظ أن النسبة 59% من المبحوثين يجيبون بأنهم لا يمارسون أي تكوين ذاتي، رغم أنهم متخرجون في أغلبهم من الجامعة ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم لتغطية النقص الذي يجدونه ماثلا أمامهم في الميدان، و النسبة 41% تعبر عن الذين يمارسون تكوينا ذاتيا. وعند الربط بين المتغيرين نجد أن نسبة 34.5% تعبر عن الذين يرون أن تكوينهم غير كاف ومع ذلك لا يمارسون أي تكوين ذاتي، بينما نسبة 20% تعبر عن الذين يرون أن تكوينهم كاف لذلك فهم لم يهتموا بممارسة أي تكوين ذاتي. أما النسبة % 23.5 فإنها تدل على المبحوثين الذين اعتبروا أن تكوينهم غير كاف لذلك شرعوا في تكوين أنفسهم بأنفسهم. و النسبة 14.5% هي نسبة الذين يرون أنهم تكونوا تكوينا كافيا ومع ذلك فإنهم يواصلون تكوين أنفسهم ذاتيا . من خلال ما سبق نرى أن هناك نسبا معتبرة من المدرسين الجزائريين في الطور المتوسط من التعليم العام يمارسون مهنة التعليم وهي المهنة التي لها خطورتها المجتمعية –كما رأينا في الجانب النظري– دون أي إعداد مسبق ولم يستطيعوا تكوين أنفسهم ذاتيا، في حين كان يمكن إعدادهم وتكوينهم ولو لفترة وجيزة قبل الخدمة تمكنهم من معرفة بعض الأبجديات الضرورية، لكن انتهاج الدولة لسياسة ديمقراطية وإلزامية التعليم، وأمام ازدياد نسبة المتمدرسين، وقلة المدرسين المكونين في المدارس العليا، ومن أجل امتصاص نسبة من البطالة، سُمح لكل جامعي أن يشارك في تسجيل اسمه ليدرج ضمن قائمة الفائزين إذا كان يتمتع بمجموعة من المواصفات، دون أن يجري أي امتحان اللهم إلا تلك المقابلة التي تمكنه في أحسن الأحوال من الحصول على ثلاثة نقط من عشرين. بعد ذلك فإنه يلتحق بالمؤسسة التي تعينه فيها مدرية التربية. وكان يمكن أن تحل المشكلة على مستوى الجامعة في المدارس العليا لكن بسبب ضعف التواصل الإيجابي بين الجامعة ووزارة التربية، أو بسبب عدم كفاءة المسيّرين الإداريين الذين لا يحسنون التخطيط ويقدمون احتياجات خاطئة، أو غير ذلك من الأسباب، فإن المدرس يجد نفسه وجها لوجه أمام التلاميذ، كما يقول المثل الجزائري الدراج:" يتعلم الحفافة في رؤوس الأيتامَ"، والغريب أن المدرس لا يتدارك هذا النقص بأن يكون نفسه بنفسه، طبعا هناك من يفعل ذلك لكن النسبة في هذه الدراسة تؤكد بأن عائق التكوين من أهم العوامل التي ساهمت في ضعف المستوى التدريسي الذي تشهده الولاية مما جعلها تحتل المرتبة الأخيرة مرات عديدة.

---

3 ظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح.

4عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري

**جدول رقم: 04 يُبيّن التقاطع بين ممارسة المدرس التكوين الذاتي، والمقاربة البيداغوجية التي يُدَرس بها:**

| ممارسة التكوين الذاتي | نوع المقاربة المتبعة في التدريس | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | | لا | | المجموع | |
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| المقاربة بالكفاءات | 27 | 13.5% | 36 | 18.0% | 63 | 31.5% |
| المقاربة بالأهداف | 55 | 27.5% | 82 | 41.0% | 137 | 68.5% |
| المجموع | 82 | 41.0% | 118 | 59.0% | 200 | 100.0% |

إذا نظرنا إلى إجابات المبحوثين المتعلقة بالمتغير المستقل عند سؤال ما هي المقاربة البيداغوجية التي تُدَرس بها؟ وجدنا أن نسبة68.5% يُدرسون بالمقاربة بالأهداف، بينما نسبة الذين يُدرسون بالمقاربة بالكفاءات 31.5% وهذا يدل على أن أغلب المدرسين لا يسايرون القرارات الصادرة من وزارة التربية الوطنية التي قررت الانتقال من التدريس بالمقاربة البيداغوجية بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة البيداغوجية بالكفايات، والتي أصبحت معممة في جميع المستويات في مدارسنا، إذ الهدف من ذلك إكساب التلميذ المعارف والمهارات والقدرات المطلوبة ليصبح ذا كفاءة عالية في أداء مهامه الحالية والمستقبلية وأكثر تكيفا في الحياة المدرسية والاجتماعية. ومهما كان السبب فإنهم لم يستطيعوا تحقيق ذلك ميدانيا لأن علمهم بالبيداغوجية الجديدة محدود، وقد عبرت النسب السابقة عن ذلك.

أما إذا نظرنا إلى إجابات المبحوثين المتعلقة بالمتغير التابع عند سؤال هل تمارس أي تكوين ذاتي لتنمية معارفك ومهاراتك التعليمية؟ فإننا نجد النسبة59% تدل على المبحوثين الذين لم يبذلوا أي جهد من أجل تحسين وضعهم فلم يهتموا بتكوين أنفسهم ذاتيا لتدارك هذا النقص البيداغوجي والتربوي، والنسبة41% تدل عن المدرسين الذين سعوا لتحسين مستواهم بتكوين أنفسهم ذاتيا، وهذا يدل على أن هناك مشاكل تحول وتمنع المدرس من تحقيق هذا الهدف التعليمي، لعل أهمها الضعف الملاحظ في مجال الممارسة التربوية يقول " محمد بوعلاق" وهو يتحدث عن تطبيق إصلاحات طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف وقد كانت أيام المدرسة الأساسية الأولى هي المقاربة البيداغوجية المطبقة في الجزائر: " إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المجالات، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف و هو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد و كامل، إذ تعد هذه القدرة شرطا من شروط التدريس الهادف . هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة المعلم الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية فهذا المعلم لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب فيها مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر و التخاذل"(بوعلاق،1999،ص255) .لقد كانت المقاربة البيداغوجية بالمضامين هي المطبقة بعد الاستقلال وقبل المدرسة الأساسية، لم يستطع المدرس الجزائري العمل بها لأنه لم يتلق التكوين المناسب،

فلم تكن المعاهد التكنولوجية تهتم بتدريس هذه المقاربات، إذ إنها كانت تقتصر على تدريس تعليمية مادة التخصص، ومبادي من علم نفس الطفل، وبعض المواضيع التربوية المختلفة المأخوذة من بعض دروس علم الاجتماع أو علم التربية فيما يسمى بالتربية العامة، والتشريع المدرسي. المهم أن ما قاله محمد بوعلاق عن مدرسي الثمانينيات والمعاهد التكنولوجية مازال ساري المفعول فليس هناك اهتمام بتدريب المدرسين أثناء الخدمة.

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ أن نسبة 41% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالأهداف لم يهتموا بتكوين أنفسهم ذاتيا، كما أن نسبة18% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات لا يحسنون أنفسهم في هذا المجال، بينما نجد أن نسبة27.5% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالأهداف مهتمين بتكوين أنفسهم ذاتيا وهذا يدل على أن ما يقارب ثلث المدرسين من المبحوثين إيجابيين، ونسبة13.5% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات أكثر إيجابية، أي أن نسبة41% أمامهم عوائق تكوينية تعترضهم وتمنعهم من حسن الأداء، ومن ثم تنعكس نتائجها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا عامل آخر يؤكد أن النتائج الضعيفة المتحصل عليها في السنوات الأخيرة لها أسبابها الوجيهة.

**جدول رقم 05 يُبيّن تقاطع التكوين الذاتي للمدرس ومعاملة المفتش له:**

| معا ملة المفتش للمبحوث | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **التكوين الذاتي للمبحوث** | نعم | | لا | | المجموع |
| **تفهما وتعاونا** | 24 | 12.0% | 36 | 18.0% | 60 | 30.0% |
| **تسلطا ومراقبة** | 46 | 23.0% | 36 | 18.0% | 82 | 41.0% |
| **توجيها وإرشادا** | 12 | 6.0% | 46 | 23.0% | 58 | 29.0% |
| | 82 | 41.0% | 118 | 59.0% | 200 | 100.0% |

في هذا الجدول نسب تعبر عن تصريحات مبحوثي عينة الدراسة عن نوع معاملة المفتش أو المشرف كما يأتي: نسبة 41.0% من المبحوثين يجدون تسلطا ومراقبة، ونسبة 30.0% من المبحوثين يجدون تفهما وتعاونا، ونسبة 29 % من المبحوثين يجدون توجيها وإرشادا. ومن ذلك نتبين أن المفتشين المتشددين يمثلون هنا أغلبية، ونتساءل لماذا يعاملون زملائهم بعنف هل يعتبرون أن المدرس إنسان مثالي يجب أن يحاسب على عمله تماما كما كانت النظرة القديمة له في الغرب؟ أو إن التفتيش ممارسة سلطوية يحاول المفتش من خلال ممارستها باستعمال الشدة إثبات الجدية والصرامة حتى يبق مهاب ذا مكانة اجتماعية، أو إن المفتش لا يملك الزاد العلمي والمعرفة التربوية لذلك يتستر بهذا الأسلوب...أما النسبة 30.0% فتدل على المفتشين المشرفين الذين يجد عندهم المدرس تفهما وتعاونا، يفتح باب الحوار العلمي المثمر الذي يولد جو الاستفادة من خلال الاهتمام بالجانب الميداني وعرض الخبرات والتجارب، لا شك أن هذا الأسلوب يعود بالفائدة التربوية على المفتش نفسه وعلى المدرس والتلاميذ. أما النسبة 29.0% فتدل على المفتشين الموجهين، الذين نظرت لهم التربية الغربية في فترة زمنية سابقة على أنهم متخصصين تربويين تزودوا بمعلومات ومهارات ليست عند المدرسين، لذلك فدورهم يتمثل في تقديم الإرشاد والتوجيه. والمفتش عادة ما يكون مدرس

قديم لـه خبرة تمكنـه من تقديم التوجيه ونقل خبرتـه خاصـة للمدرسين الجدد، هذا الأسلوب شبيهة بالطريقة الإلقائية التي تلقي المضامين دون مناقشة ولا سؤال، يتمتع السامع بها فقط.

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التي تعبر عن المبحوثين تخالف الواقع الذي يقدم حقائق تحتاج إلى تفسير وتدقيق لأنها تصدم العقل وتخالف المنطق، وهذا ما دلت عليه الأرقام الاحصائية في هذا الجدول. إن النسب التي تعبر عن أراء المبحوثين متقاربة، فالذين يتعاملون مع مفتش (موجه) ولم يتجهوا لتكوين أنفسهم نسبتهم 23.0% ، أما الذين يتعاملون مع مفتش (متسلط) أو مفتش (مشرف) لهم نفس النسبة 18.0%. نلاحظ أن هذه النسب تخالف تماما التوقعات التي عرضناها في الجانب النظري، وفي ذلك تأكيد على أن الظاهرة البشرية معقدة ومتغيرة، وهذا جزء من صعوبة دراستها لكون كل فرد هو في ذاته عالم مجهول يستحق الدراسة والبحث.

**تاسعا: الخاتمة:**

حتما لازما على مجتمعنا ومن خلفه دولتنا أن يعي أهمية الأدوار التي يمكن أن تقدمها المدرسة للمجتمع، خاصة وأن الأسرة قد تخلت على كثير من أدوارها، لما وعت ذلك كثير من الدول سارعت إلى هذا الحل الضروري واتجهت نحو هذا المنحى، فاستطاعت أن تنطلق حضاريا وتنمويا بشكل يبعث على الإعجاب والتقدير، وبذلك أثبتت أن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار البشري في المجال التعليمي التعلمي، ولا يمكن أن ننجح بجلب النظريات والنماذج والمقاربات إلا إذا كان عملنا جيدا ومتقنا بما يتوافق ومعايير الجودة التي يشهدها العالم، ولن يتأتى ذلك إلا بالتكوين الشامل الذي أصبح علما يُدرس، وفنا يُمارس.

عندما ننظر إلى واقعنا المعيش نجد تهاونا كبيرا في هذا المجال، تهاونا يجعلنا نصرف الأموال الضخمة بلا نتائج لأن عملنا مُجانبا للقواعد العلمية ولنتائج الدراسات والبحوث التي تُؤكد على أنه يجب تكوين المكونين أولا ليصبح المنتوج الجامعي جيد، ويجب تحضير البيئة الصالحة كالأرض الخصبة ليكون المنتوج المدرسي رائع، لابد من تكوين المدرسين بما يتوافق والشروط العالمية، ولابد من تحيين معلوماتنا وطرق تدريسنا لنبتعد عن طرق التدريس التقليدية، وهذا يتطلب إنشاء مراكز بحث موصلة بالمدارس العليا للأساتذة، التي يجب أن توسع مجال الجانب التطبيقي، ويمكن إحياء فكرة المعاهد التكنولوجية لتقدم للمدرسين دورات متخصصة، ومقاييس علمية بيداغوجية وديداكتيكية، تُعطى فيها شهادات تثبت الكفاءة المهنية نظريا وتطبيقيا، يكون لها تأثير على تعدد العلاوات وعملية الارتقاء في سلم الدرجات، وهذا يتطلب تطوير نوعية الاشراف التربوي، وتكوين المفتشين ليكونوا مشرفين ناجحين، ولن يتأتى هذا إلا بإدراك ووعي تربوي مجتمعي شامل، يجعل هذه القضايا من الأولويات فتتابع إعلاميا وشعبويا، بهذا يمكن أن نتطور....

**أخيرا: المصادر والمراجع:**


1) القرآن الكريم
2) الأغبري عبد الصمد: **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000 .
3) بن دومية رزيقة: "**الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي و أثرها على عملهم التربوي**"، علم الاجتماع التربوي رسالة ماجيستير منشورة ، جامعة الجزائر،2001.

4) بن زاهي منصور الشايب محمد الساسي، **التدريب كأحد المقومات السياسية لتنمية القدرات البشرية نظـرة سـيكولوجية**، الملتقـى الـدولي حـول التكـوين بالكفايـات فـي التربيـة، مجلـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعية، ورقلة، عدد خاص، 10 مارس2004 .

5) تركي رابح: **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات، الجامعية، الجزائر، د ط، 1990.

6) خير الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005.

7) ريـاض رشـاد البنـا أحمـد الخطيـب: **الادارة الجامعيـة–دراسـات حديثـة–مؤسسـة حمـادة للدراسـات الجامعية**، الأردن، ط1، 2001.

8) رياض زكي قاسم وآخرون: **الجزائر إشكالات الواقع ورؤى المستقبل**، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي(64)، بيروت، ط1، 2013.

9) الساسي الشايب، عواريب لخضر "**تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسيين**" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ، 2010.

10) الساسي الشايب، منصور بن زاهي :**قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر ،2004.

11) سالم سعيد القحطاني: **إدارة الجـودة الشـاملة وامكانيـة تطبيقهـا فـي التعلـيم الحكـومي**، مجلـة الأردن العامة، الأردن، عدد78، أفريل1993.

12) سمايلي محمود: **دور إدارة الجـودة الشـاملة فـي تحسـين نوعيـة التعلـيم العـالي بالمؤسسـة الجامعيـة الجزائريـــة**، مجلــة الآداب والعلــوم الاجتماعيــة، جامعــة ســطيف2، الجزائــر، عــدد16، السداســي الثاني2012.

13) شادي عبد الله أبو عزيز: **معايير الجودة في تصميم وإنتـاج الوسـائل والتكنولوجيـا فـي التعلـيم**، مراكز الإنتاج بغزة، ماجستير في المناهج وتكنولوجيا. التعليم، الجامعة الإسلامية ، غزة، 2009 .

14) عبد السلام مصطفى عبد السلام ، **أساسيات التـدريس والتطـوير المهنـي للمعلـم** ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، دط، 2000.

15) عبد القادر فضيل: **المدرسـة فـي الجزائـر، حقـائق وإشـكالات**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013.

16) عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية**،، المغرب، ط1، 2014.

17) العجمي محمد حسنين: **القيـادة التربويـة و الإشـراف الفعـال**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008.

18) لونيس علي: **الجودة في مجال التربية والتعليم**، مجلة عالم التربية، عدد22-23، جزء01، 2013، ص200-201

19) محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية**، قصر الكتاب البليدة، ط1، 1999.

20) محمد تروزين: **السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم**، كنوز للنشر والتوزيع، الجزائر ،ط2012،1.

21) محمد شريف بلعيد وآخرون: **دليل تطبيقي لتسيير الموارد البشرية**، منشورات الصفحة الزرقاء، الجزائر، ط1، 2014.

22) مرسي محمد منير: **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1999.

23) المصطفى الحسناوي: **أزمة منظومة التربية والتكوين من خلال تأملات في المسار الإصلاحي للتعليم في المغرب**، مجلة عالم التربية، المغرب، عدد24، 2014.

24) مديرية التربية ،"إصلاح المنظومة التربوية"، الملتقى الولائي" لحوصلة تقارير المقاطعات التربوية" أيام 3-4-5 مارس 2013. وزارة التربية الوطنية، الجلفة.

25) رشيد كعبوب: **في ندوة وطنية للتقييم والمرافقة البيداغوجية، بن غبريط تبدأ معركة النوعية من بسكرة**، المساء، عدد6013، 2017/2/5.

**26)** محمد عوض الترتوري: **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**

.http/www.almualm.net 25/03/2008

27) محمد زياد مسعد: **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمة/**

http://www.drmosad.com/index306.htm 28/03/2008

إسماعيل روينة: **االمدارس العليا للأساتذة بين الواقع والآفاق**، صوت الأحرار ، 2014

http://www.djazairess.com/alahrar/115933