مجلة "آفاق فكرية"

ص. ص. 381 - 397

رت م د: 2353 - 0367

رت م د إ: 2602-5507

تكوين المعلمين أثناء الخدمة في ضوء التجربة الجزائرية وبعض التجارب العالمية دراسة مقارنة

Training of teachers during the service in the light of the Algerian experience and some international experiences, A comparative study

حلوش مصطفى

جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)، مخبر البحوث النفسية والتربوية، hallouchemustapha@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 15/ 06/ 2022 تاريخ القبول: 29/ 09/ 2022 تاريخ النشر: 10/ 10/ 2022

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤل التالي: ما هي أوجه الاختلاف والتشابه في التجربة الجزائرية وتجارب عينة من البلدان في مجال التكوين المعلمين أثناء الخدمة؟ وللإجابة على هذا التساؤل، وتحقيق أهداف البحث عرض الباحث التجربة الجزائرية وبعض التجارب الدولية العربية والأجنبية في مجال التكوين المعلمين أثناء الخدمة وأجرى مقارنة بينها، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- ينال التكوين أثناء الخدمة اهتماما كبيرا في دول العالم المتقدمة أو النامية بما فيها الجزائر ، لأهميته في التنمية المهنية للمعلمين.
- يتخذ تكوين المعلمين أثناء الخدمة نماذج واتجاهات متعددة تختلف باختلاف الأنظمة التربوية.
- تتبنى منظومات التكوين في الكثير من البلدان الاتجاهات المعاصر في التنمية المهنية للمعلمين.
- خطط تكوين المعلمين أثناء الخدمة في الدول الغربية وبعض الدول الأسيوية أكثر تطورا وفعالية منه في الدول العربية والجزائر.

كلمات مفتاحية: التكوين أثناء الخدمة؛ الاتجاهات المعاصر للتكوين؛ نماذج التكوين؛ برامج التكوين، التنمية المهنية.

Abstract:

This researchaimed to answer the following question: What are the differences and similaritiesbetween the Algerian experience and the experiences of a sample of countries in the field of in-service teacher training? In order to answerthis question, and to achieve the objectives of the research, the researcher presented the Algerian experience and some Arab and foreign international experiences in the field of teacher training during the service and made a comparison between them. , and the search reached the following results :

- In-service training receivesgreat attention in all developed and developing countries alike, due to its importance in the professional development of teachers.
- The training of in-service teacher stakes multiple models and orientations which differ according to the education systems.
- Training systems in many countries are embracing contemporary trends in teacher professional development.
- In-service training plans for teachers in Western countries and some Asian countries are more developed and effective than training plans in Arab countries and Algeria.

Keywords: in-service training/training; contemporary trends of training; configuration models; Training programs, professional development.

مقدمة:

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى بعض المعارف التخصصية، والثقافية، والمهنية التي تمكنه من الشروع في ممارسة مهنته، هذا يعني أن وصوله إلى مستوى الكفاية التدريسية المنشودة يتطلب جهدا مستمرا لتطوير أداءه، وعليه فإن حاجة المعلمين إلى التكوين المستمر واقع لا يمكن تجاهله، فهناك تغيرات كثيرة طرأت على أدوار المعلم، بحيث أنتقل دور المعلم من ملقن للمعارف إلى دور المساعدة والمسهل والموجه على أساس أن "العارف تبنى ولا تلقن" كما يرى جرار دو فيشي(**Gérard** de VecchiTighiouart,2003, p.2**).** إن القول بأن ما يبرر وجود برامج تكوينية هو ضرورة تلبية الحاجيات التكوينية المتجددة للمعلمين، لكن هذه البرامج تصبح عديمة الجدوى، إذا لم يعمل القائمون عليها على تطويرها وتفعيلها، وفي هذا المنوال يرى "فليب كومبز" **Combes** (1978) "أنه من الواضح أن النظم التعليمية لن تواكب العصر حتى يعاد جذريا في تطوير نظام إعداد المعلم وتدريبه" (ص.231).إن جميع الأنظمة التربوية في العالم مقتنعة أنه لا تطوير للتعليم إلا بالعناية بتكوين المعلمين، والأخذ بتجارب الدول التي عرفت نهضة تعليمية، والاستفادة من الدراسات العلمية في هذا التكوين، ومنها دراسة أبو عطوان (2008) التي خلصت إلى النتائج التالية والتي يمكن الاستفادة منها: لا مركزية تكوين المعلمين أثناء الخدمة، تدعيم التكوين بالحوافز المادية والمعنوية، تنويع البرامج التكوينية الإجبارية والاختيارية، إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم، التقييم المستمر لانتقال اثر التدريب في الميدان. (زين العابدين، 2021، ص.663).انطلاقا مما سبق جاء البحث الحالي للإجابة عن التساؤل التالي: ما هي أوجه الاختلاف والتشابه في التجربة الجزائرية وتجارب عينة من البلدان في مجال التكوين المعلمين أثناء الخدمة؟

أهداف البحث:

- التعرف على أهم نماذج تكوين المعلمين أثناء الخدمة واتجاهاته المعاصرة.
- التعرف على مكانة تكوين المعلمين أثناء الخدمة في الأنظمة التربوية، في الجزائر و العالم.
- التعرف على أهم نقاط التشابه والاختلاف في تجارب الدول في مجال التكوين أثناء الخدمة.

أهمية البحث:

- وضع تصورات لبرامج تكوينية للمعلمين أثناء الخدمة بصورة أفضل.

- التعرف على تجارب دولية ناجحة في مجال التكوين المعلمين أثناء الخدمة.
- الوقوف على الجوانب الإيجابية في هذه التجارب والاستفادة منها، والجوانب السلبية وتلافيها.

منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي منهج البحث المكتبي القائم على مراجعة مراجع ومصادر متنوعة، وجمع المعلومات ، وتحليلها واستخلاص نتائج منها، وركز الباحث منهجه في البحث على عرض التجربة الجزائرية في مجال التكوين المعلمين أثناء الخدمة وبعض تجارب الدول الأخرى، وعقد مقارنة بينها لتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.

1. التكوين أثناء الخدمة:

1.1. تعريف التكوين أثناء الخدمة:

لقد تعددت تعريفات الوارد في تحديد مفهوم التكوين أثناء الخدمة: فيعرفه "غنيمة"(1998) بأنه "تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج، وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر"(ص.53)، ويعرفه "معمار" (2010) بأنه "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله،تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة الاحتياجات محددة حاليا أو مستقبليا يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسات التي يعمل بها والمجتمع بأكمله"(ص.13)، وترى " فيفيان دولندشيير **De Landsheere**(1992)"أنه إذا كان التكوين أثناء الخدمة دعما لقدرات المعلمين، فإنه لا يعني ذلك حل مشكلاتهم بدلا عنهم، بل تمكينهم من المصادر البشرية، والمادية التي تساعدهم على ذلك"(p.36). يتضح من التعريفات السابقة أن التكوين أثناء الخدمة هو مجموعة من النشاطات التكوينية المخططة التي تستهدف المعلمين الموجودين فعلا في المهنة لزيادة كفاياتهم التدريسية، وحل المشكلات التي تعترضهم داخل القسم، ومساعدتهم على الاندماج في المهنة، وتحسين نواتج التعليم وتحقيق أهدافه.

2.1. أهداف تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

- تنمية معارف، ومهارات جديدة لدى المعلمين لتمكينهم من التوافق مع التكنولوجيا الحديثة.
- تحسين مستوى المعلمين غير المؤهلين، وتطوير كفاياتهم المعرفية، والمهنية والشخصية.
- تأهيل المدرسين لمواكبة المناهج التعليمية الجديدة، وتمكنهم من تنفيذها.
- ضمان التكوين المستمر من خلال فترات تكوينية تحقق للمعلمين التنمية المهنية المنشودة.
- تشجيع التطوير والتعلم الذاتي لدى المعلمين.

3.1. أهمية التكوين أثناء الخدمة:

تنبع أهمية التكوين أثناء الخدمة من حقائق واضحة تميز العالم المعاصر يصبح معها التكوين المستمر مطلبا رئيسيا، فأهمية هذا التكوين تتجلى في كونه يأتي نتيجة احتكاك المعلم بالمشكلات التعليمية الميدانية. إن برامج الإعداد الأولي للمعلمين غير كافية، ولابد من امتداد عملية التكوين بعد التخرج من التكوين الأولي ،لذا فإن تنمية كفايات المعلم أثناء الخدمة لا تقل أهمية عن إعداده قبل الخدمة، وبناء على ذلك فإن تكوين المعلم أصبح يشكل ضرورة حيوية، وهذا ما يفسر لجوء بعض الدول إلى فرض برامج لتكوين المعلمين كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي الجزائر، فقد ورد في نص المادة 77 من القانون 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 240-12 المؤرخ في 29 ماي 2012 ما يلي "يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. " (وزارة التربية الوطنية،2008، ص.89). من جهة أخرى أثبتت تجارب عدة دول أن هذه البرامج كان لها أثر إيجابي في تطوير أداء المعلمين، وتحسين المردود التربوي فيها، وعلى سبيل المثال: بينت دراسة برين **Brein**"أن التدريب أثناء الخدمة خلال المدة كان له دور حاسم في النمو المهني، وإعادة التأهيل للمعلمين في نيوزيلاندا. (الكندري، 2002).

4.1. مجالات التكوين أثناء الخدمة:

1.4.1. المجال العلمي:

التكوين العلمي هو إعداد تخصصي، لتزويد المعلم بالمادة التي يكلف بتعليمها، وهي تشمل الحقائق، والمفاهيم، والنظريات، والمبادئ، والقوانين، وتعريف المعلمين بالبنية المنطقية للمادة الدراسية، حتى يكون قادرا على إدارة الدروس بكفاءة عالية. ولقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من سيمون وآشر **Simon et Asher** "أن هناك ارتباط إيجابي بين المستوى الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية." (النشواتي،1986، ص.234)

2.4.1. المجال المهني:

يشمل التكوين المهني للمعلم تزويده بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم المادة الدراسية، وإعداد الموارد التعليمية من معارف، ووسائل تعليمية الملائمة، ومعرفة خصائص المتعلمين، وأساليب التقويم، وتحليل أخطائهم وتصويبها، كما يشمل التكوين المهني للمعلم مجال إدارة القسم، وأساليب التنشيط وتنظيم البيئة الدراسية.

3.4.1. المجال التطويري:

نقصد بذلك تكوين المعلم على أساليب التطوير الذاتي مثل: تعريف المعلم بالمراجع، والدوريات، واللقاءات التربوية التي تعينه في تنمية خبراته، وتدريبه على تحليل نشاط التدريسي للمعلمين وتقويمه، للاستفادة من تجاربهم، وكذا تدريب المعلم على إجراء التجارب الميدانية البسيطة لتطوير أدائه.

5.1. النماذج المعاصرة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة:

1.5.1. النموذج التنموي:

باستمرار عملية إكساب الخبرة بالنسبة المعلم تتوافر له فرصة النمو ابتداء من مرحلة ما قبل الخدمة وحتى إتمام مرحلة الإعداد الأولي، والملامح الخاصة لبرنامج إعداد المعلم في هذا النموذج تقوم على ربط برنامج إعداد المعلم بالتعليم العام ارتباطا تاما، وتركيز المهارات والمعارف

على المشكلات التعليمية، وتوفير بيئة مناسبة لاستخدام أساليب جديدة في التدريس، والتقييم المستمر للخبرات المكتسبة، وللبرنامج برمته.

2.5.1. النموذج السلوكي:

يقوم هذا النموذج على اكتساب المهارات التعليمية من خلال ملاحظة أداء المعلم الذي تم تحليل مكوناته، وأهدافه ونتائجه، ويؤسس هذا النموذج على عدة اعتبارات في برنامج إعداد المعلم هي: اعتبار عملية إعداد المعلم مجموعة من الخبرات جرى تصميمها لتمكينه من تحقيق معايير الأداء، إتاحة الفرصة للمعلم لتطبيق المبادئ النظرية في عملية التدريس، إعادة تحديد أدوار هيئة التدريس، تنسيق العلاقة بينها وبين متطلبات البرنامج، وتطبيق معايير القبول.

3.5.1. النموذج الإنساني:

يركز هذا النموذج على أهمية كفاية الفرد في المجالات المختلفة، و كفاية العلاقات الاجتماعية، ويؤكد هذا النموذج على التسليم بالنوع الإنساني الفريد، والاهتمام بإعداد المعلم على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء التدريس كفن، وتتمثل صيرورة التكوين وفق النموذج الإنساني في ما يلي: تشكيل مشروع شخصي للتكوين، معايشة تجارب تربوية ميدانية، التحليل التعاوني للوضعيات التعليمية لاستخلاص الأفكار الأساسية وتطبيقاتها. Landsheere , (De 1992, p.362)

6.1. اتجاهات معاصرة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

1.6.1. اتجاه تكوين المعلمين أثناء الخدمة القائم على الكفايات:

تعكس برامج التكوين القائم على الكفايات (C.B.T.E) مرامي تربوية فرضها عامل الالتزام بتحقيق الأهداف، وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين. إنه برنامج يقوم على تصميم الأنشطة التكوينية، وتنفيذها بطريقة تؤدي إلى إنتاج معلمين يمتلكون كفايات تعليمية محددة مسبقا، تؤهلهم لممارسة مهنتهم بفعالية، وتبني معايير تقويم الكفايات على أساس: المعرفة المكتسبة، والقدرة على تطبيقها، وكذلك القدرة على تحقيق أهداف محددة لدى المتعلمين. وهكذا يتضح أن أسلوب التكوين القائم على إتقان الكفايات هو نظام له مدخلات وعمليات ومخرجات، و"أن عملية

تطبيقه تتم بشكل كلي يتحمل فيه المعلم مسؤولية تحقيق أهداف البرنامج." (عيسان، وآخرون، 2007، ص.258). إن برامج التكوين القائمة على الكفايات تقوم على حصر الكفايات اللازمة للمعلم ، ثم تحليلها، وفي ضوء ذلك يوضع برنامج يؤدي إلى تخريج معلم متحكم في تلك الكفايات. ومع ذلك فإن هذا الاتجاه في التكوين لم يسلم من النقد، فقد أعاب عليه نقاده إفراطه في التعامل مع المعلم من منظور فني، وقد صيغت قوائم مهارات طويلة وغير مجدية من أجل مصداقية تقييم المعلمين، وهذا أدى تدريجيا إلى تفتيت دور المعلمين و إضعافه. (بورجانج، روزان، 2011 ، ص.38)

2.6.1. اتجاه تكوين المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة:

هذا الاتجاه من أحدث اتجاهات في تكوين المعلمين، فبعدما كان التكوين في مؤسسات خارج المدرسة، تحول التكوين إلى داخله بهدف تنمية المعلم مهنيا، وفي ضوء هذا الاتجاه أصبح ينظر إلى برامج التكوين في المدارس كمدخل هام لإكسابه المهارات التعليمية الأساسية، وتعديل سلوكه التدريسي، ويجعله أكثر فعالية، ولقد تبنت العديد من المنظومات التربوية المتطورة هذا الاتجاه بدءا بالولايات المتحدة ثم اليابان والدول الغربية. ويرتبط التكوين وفق هذا الاتجاه بالعمليات المدرسية مثل"إدارة الذات، والتطور المهني ، وتحسين المناهج الدراسية. (المفرج وآخرون،2007)

3.6.1. اتجاه تكوين المعلمين أثناء الخدمة المبني على التكوين عن بعد:

هو أسلوب تكويني يقوم على نقل التكوين إلى المتكون عوضا عن انتقاله هو إلى المؤسسة التكوينية، وفي السابقة كان يتم بالمراسلة البريدية بحيث ترسل سندات التكوين إلى المتكون الذي يتحمل مسؤولية تعلمه بها، ومع تقدم وسائل التواصل التكنولوجية أصبح التكوين عن بعد يعتمد على هذه الوسائل الحديثة. من حيث المبدأ، يقوم التكوين عن بعد على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتكون مع المكون في المكان نفسه، ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يكون بينهما وسيط، وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية.(معروف، 2018)

2. نماذج من تجارب تكوين المعلمين أثناء الخدمة في العالم:

تختلف نماذج وأساليب التكوين أثناء الخدمة من بلد إلى آخر، ولعل القاسم المشترك بين منظومات التكوين في العالم هو الرغبة في تحسين التعليم من خلال زيادة كفاءة المعلمين المهنية.

ولقد خاضت الكثير من الدول تجارب في مجال تكوين المعلمين أثناء الخدمة، وإن الاطلاع على هذه التجارب يفيد في اختيار أنسبها وتطبيقه بما يتناسب مع الواقع القائم، والأهداف المنشودة.

1.2. التجربة الأمريكية:

تولي الولايات المتحدة الأمريكية اهتماما خاصا للبرامج التكوينية لهيئة التدريس، ويؤشر على ذلك الاهتمام الميزانية الهائلة التي تخصصها لها، وفي بعض الولايات هناك قانون يلزم المعلمين بالتكوين المستمر بعد توظيفهم، وتقدم لهم حوافز مادية، بحيث يزداد الراتب كلما خضع المعلم لعملية تكوينية أو تحصل على أي درجة علمية: كالماجستير والدكتوراه. إن التكوين الموجه نحو الكفايات من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم الأمريكي، وهذا ما تؤكده نتائج إحدى الدراسات المسحية (المفرج وآخرون، 2007) والتي تبين أن 60 % من كليات المعلمين تتبنى برامج الكفايات التدريسية، وتلعب نقابات المعلمين دورا كبيرا في البرامج التكوينية، حيث تقدم دراسات في التنمية السياسية، كما تعقد ورشات صيفية لمدة أسبوع على الأقل، وهذه البرامج المقدمة تتم بمشاركة بين المكون والمتكونين، وللمعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغب فيه؛ وهذا ما يشجع المعلمين على الإقبال على برامج التنمية المهنية التي تقدمها نقابات المعلمين أكثر من نظيرتها التي تقدمها الجامعات، والمعلم الذي يحضر هذه البرامج يحصل على امتيازات كثيرة مثل: التمتع بمكانة متميزة في المؤسسة التعليمية، وتكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية، والحصول على منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة.

2.2. التجربة البريطانية:

في بريطانيا تلعب الجامعة المفتوحة، وكليات التربية، ومعاهد المعلمين العليا دورا كبيرا في تنظيم دورات تكوينية للمعلمين ، وتساهم مراكز المعلمين في تقديم المساعدات الفنية للمعلمين في مجالات إعداد المواد التعليمية ، وإرشادهم إلى كيفية توظيفها. ورغم الدور الذي تلعبه تلك المؤسسات التكوينية إلا أن المسؤولية الأساسية تقع على عاتق السلطات التعليمية المحلية، لأنها مسؤولة عن وضع قواعد تعيين المعلمين، وبالتالي لا بدأن تكون مسؤولة عن تكوينهم أثناء الخدمة. وتتنوع برامج التنمية المهنية للمعلمين في بريطانيا، وذلك على النحو التالي: مقررات قصيرة تقدمها

السلطات التعليمية المحلية، برنامج وطني للتنمية المهنية، برامج طويلة المدى تنظمها أقسام التربية بالجامعات والمعاهد، حلقات دراسية تنظمها مراكز المعلمين بتمويل من السلطات التعليمية المحلية.

3.2. التجربة الفرنسية:

في فرنسا، حدد القانون التوجيهي للتربية الصادر في جويلية 1989 سياسة جديدة للمدرسة الابتدائية، والتي تهدف إلى إنجاح عملية التعلم بالنسبة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين. "هذه السياسة تسعى إلى إدراج لدى المعلمين مفاهيم بيداغوجية جديدة، وتجديد تدريجي، لكنه عميق وعملي".(Adamczewski, 1996, p.185) من جهة أخرى، تم اتخاذ إجراءات أخرى، والتي تطرح على المعلمين إطارا جديد للعمل يقوم على: تركيز التعليم حول المتعلم، ضمان التربية المستمرة للمتعلمين، احترام وتيرة التعلم لدى كل متعلم. ومن أجل تحقيق ذلك تم تجنيد جهاز التأطير (المفتشون، المستشارون البيداغوجيون، ومكونون آخرون)، والذين هم مدعوون لمساعدة المعلمين، وبناء على ذلك قام مفتشو المقاطعات بتفعيل مجموعة من الإجراءات التالية: تطبيق التوزيع العادل في نقل المعرفة بحيث يستفيد كل معلم فعليا من تكوين لمدة اثنتي عشرة ساعة سنويا، تفريد الإعلام والتكوين قدر المستطاع، بتقسيم المعلمين إلى أفواج صغيرة، مراعاة الفروق في حاجيات التكوين، وإعطاء الأولوية للجهات التي تكون حاجاتها أكبر. (Adamczewski, 1996, p.189). لكن رغم كل الجهود وحسب منظمة التعاون والتطوير الاقتصادي(OCDE) فإن نسبة المعلمين الفرنسيين المستفيدين من التكوين أثناء الخدمة أقل من نظرائهم في باقي البلدان (83% مقابل 94% في باقي البلدان) (Corbier, 2019)

4.2. التجربة اليابانية:

يتم التكوين أثناء الخدمة في اليابان في الجامعات التي تشرف على تنظيم دورات تكوينية للمعلمين، لكن رغم الجهود الكبيرة التي تبذلها اليابان ، فإن استطلاع للرأي بين المعلمين كشف عن عدم رضا غالبيتهم عن تدريب المعلم وإعداده قبل الخدمة، وامتدت حالة عدم الرضا إلى مجلس إدارات التعليم الإقليمية والبلدية ووزارة التعليم؛ لذلك طالبت هذه الأخيرة بأن يتلقى المعلمون الجدد تكوينا في السنة الأولى من خدمتهم عشرين يوما على الأقل. وبناء على تعليمات

وزارة التربية ومجالس التعليم الإقليمية والبلدية، يقدم تكوينا أثناء الخدمة لمعلمي المدارس العامة، وعلى مراحل متنوعة، وتم إصدار قانون يتعلق بالتكوين لمدة عام بالمدرسة في عام 1988، وأصبح إجباريا في كل من المدارس العمومية والخاصة في عام1992، ويستغرق برنامج التكوين يومين أسبوعيا وعلى الأقل ستين يوما سنويا، ويقوم بتنفيذه مع معلمين ذوي خبرة، ويغطي محتواه ما يقوم به المعلم في المدرسة، وتتضمن هذه البرامج اجتماعات يتم فيها مناقشة أساليب التدريس، ومخططات الدروس بين المعلمين ذوي الخبرة وزملائهم حديثي التعيين (المفرج، وآخرون،2007). يتخذ التكوين خمسة أشكال:

أولا/ تكوين داخل المدرسة:حيث تقدم تدريبات دورية في المدارس على أيدي خبراء، ومختصين في المناهج، يقوم أثناءها المتكونون بتدريس التلاميذ أمام زملاء المهنة، وبحضور الخبير والمكون.

ثانيا/ تكوين غير رسمي: إنه تكوين يقوم به المعلمون أنفسهم في مجموعات دراسية، على نطاق الإقليم والحي، وفيه يعمل المعلمون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم خبراتهم، ويحدث هذا خلال اللقاءات الأسبوعية، كما أن المعلمين على اتصال مستمر مع بعضهم في حجرة المعلمين يوميا.

ثالثا/ تكوين يقدم في مركز التعليم المحلي: حيث تقدم برامج تكوين متنوعة لمختلف التخصصات والاحتياجات، مثل إدارة الصف، وإرشاد التلاميذ، وتكنولوجيا التعليم، وأصول التربية الخ.

رابعا/ تكوين تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي: إنه تكوين موجه لمعلمي المدارس، ويدعى للمساهمة فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات، وكبار رجال الصناعة.

خامسا/ تكوين لمدة سنتين: ويقدم سنويا لبضع مئات من المعلمين المتميزين في اليابان ككل.

5.2. التجربة الأردنية:

تنبهت الأردن مبكرا إلى ضرورة تكوين المعلمين، فأسس ما يعرف بدور المعلمين، ثم معاهد تأهيل المعلمين، ثم ابتعاث المعلمين لإكمال دراستهم الجامعية للحصول على شهادة البكالوريوس كحد أدنى، وابتعاث البعض لإكمال دراسته على مستوى الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه، ورافق ذلك كله تأسيس مديرية خاصة لتكوين المعلمين أوكلت لها مهمة تكوين المعلمين من خلال برامج للمعلمين الجدد، وغيرها من الدورات.

أشارت وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى أن ما شهده العقد الأخير من القرن العشرين من تغير متسارع في جميع النواحي، وخاصة في الجانب المعرفي، وتكنولوجيات التربية، أثرت على عناصر منظومة التعليم ، وأحدثت عددا من التغيرات، لعل من أبرزها تغيير دور المعلم بصورة واضحة، كل ذلك استدعى إعادة النظر في أدوار المعلم، ومعاييره وبرامج إعداده، وتكوينه قبل وأثناء الخدمة، وقد عقدت وزارة التربية والتعليم عام 2006 مؤتمرا حول "المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا" بمشاركة الجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين، وهدف المؤتمر إلى رفع وعي المشاركين بالفلسفة المستندة إليها المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، والاطلاع على تجارب الآخرين في هذا المجال، ووضع إطار عام لعملية التنفيذ، وتطوير آليات لمتابعة تنفيذ المعايير من جانب الوزارة والجامعات الأردنية (حوامدة، 2009). لقد أولت الأردن في السنوات القليلة الماضية اهتماما في آلية اختيار المعلمين من خلال عقد امتحانات للمرشحين ، ومن ثم إخضاع الناجحين منهم إلى دورة تكوين، إضافة إلى البرامج التكوينية التي تقدمها أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة منذ انشائها عام 2009، وتشير أرقام الأكاديمية الى تكوين حوالي 60 ألف معلم، إضافة إلى استحداث برنامج الدبلوم المهني لإعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة، إضافة إلى الجوائز التي تقدمها الأكاديمية كجائزة المعلم المتميز، والمدير المتميز، والمرشد المتميز. (فيصل، 2019) .

6.2. التجربة الجزائرية:

شرعت الجزائر ابتداء من سنة 2003 في سلسلة من التغييرات مست جوانب مختلفة من منظومتها التربوية، خاصة المناهج التعليمية، معتبرة هذه التغييرات إصلاحا تفرضه التحديات الخارجية والداخلية. ولمواجهة متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الجديدة، ومرافقة المعلمين في تنفيذها تم وضع إستراتيجية تكوينية جديدة لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، ولأن المعلم هو العنصر الأساسي في أي إصلاح تربوي، من حيث أنه شريك أساسي في تحقيق جودة التعليم وتحسين مخرجاته، توجب دفع عملية التكوين وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة. لهذا الغرض خصصت وزارة التربية الوطنية ميزانية كبيرة لتكوين المعلمين والأساتذة وتحسين مستواهم، "وستتواصل العملية إلى غاية سنة 2015، إذ ينتظر أن يصل عدد المستفيدين من التكوين إلى 136 ألف متكون" (روابحي، 2008،ص.17). ويتمثل الهدف الرئيسي لهذا التكوين في محاولة سد النقائص الموجودة عند جزء كبير من معلمي التعليم الابتدائي والمتوسط، والتقليص من الفوارق بين مستواهم

التعليمي والمستوى الأكاديمي المتحصل عليه ضمن المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها. "وقدرت وزارة التربية الوطنية أن نسبة 80% من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى الرسكلة، وتحسين المستوى لمدة طويلة"، ولقد كشفت الدراسات في مجال تشخيص وتحديد حاجات المعلمين والأساتذة عن النقائص التي يعاني منها القطاع: (وزارة التربية الوطنية، 2003).

- انعدام إستراتيجية واضحة المعالم تسير وفقها عملية التكوين.
- عدم نجاعة الأساليب التقليدية المتبعة في التكوين أثناء الخدمة.
- غياب التفكير العلمي المنظم والمنطقي بخصوص مشاكل التربية والتعليم والتكوين، وبالتالي غياب عملية التقويم لما هو موجود.

ولتلبية حاجيات التكوين للمعلمين والأساتذة بادرت وزارة التربية الوطنية بإقامة شبكة للتكوين عن بعد، مقرها المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية بالجزائر العاصمة، موصولة بولايات تتكفل هذه المؤسسة بإنتاج الحصص التكوينية وإرسالها للمتكونين عن طريق الموزع الرئيسي الذي يسمح للمتكونين عبر الولايات بالدخول إلى موقع المعهد عن طريق الموزع الجهوي، وتضطلع هذه المؤسسة إلى تحقيق عدة أهداف التالية:

- تمكين المعنيين من متابعة تكوينهم حيث ما وجدوا دون التوقف عن العمل؛
- جعل المعلومات والخبرات هي التي تنتقل إلى المتكونين؛
- سرعة ودقة وصول المعلومات؛
- تزويد المتكونين بالمستجدات العلمية والتربوية للسماح لهم بمواكبة التطورات.

لقد تواصلت الجهود في مجال التكوين أثناء الخدمة منذ ذلك الوقت وإلى يومنا هذا، ومنها إقرار وزارة التربية الوطنية مخططا إصلاحيا تضمن سياسة التربية الجديدة، يتمثل في الإطار الاستراتجي للمدرسة وتحديات الجودة 2030/2016، وتضمن النموذج البديل المقترح ثلاث تحديات من بينها احترافية مستخدمي التربية الوطنية عن طريق التكوين، وقد شرعت الوزارة في تنفيذ مخططات التكوين ابتدأ من السنة الدراسية 2016/2015، وتم بذلك إخضاع الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف إلى برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي قبل الالتحاق بعملهم، وقد تضمن هذا التكوين المحاور المذكورة في القرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015، والذي يحدد كيفية تنظيم

التكوين التحضيري البيداغوجي لموظفي التعليم مدته وكذا محتواه. ويستفيد من التكوين مختلف فئات المعلمين والأساتذة المتربصين و المرسمين؛ فبالنسبة للمتربصين تقدم لهم دروس في علم النفس وعلوم التربية، والتشريع المدرسي، والإعلام الآلي على مدار السنة، خلال العطل المدرسية، وكل يوم سبت تبعا لمخطط تكويني وزاري، بحجم ساعي سنوي يقدر بـ 180 ساعة. أما بالنسبة للمعلمين المرسمين فيخضعون لتكوين في شكل ندوات تكوينية وفق مخطط يحدده مفتش المقاطعة التربوية (ماسك، بهلولي،2017، ص.7).

لكن رغم كل تلك الجهود المبذولة في مجال التكوين أثناء الخدمة، فإن مخرجاتها مازالت بعيدة عن أهدافها، وضعف رضا المعلمين عنها، وهذا ما توصلت إليه دراسة شيخي والشايب (2018) فقد أشارت إحدى نتائجها إلى أن تقدير المعلمين لبرامج التكوين أثناء الخدمة متوسطة، ويمكن إرجاع ذلك لأسباب متنوعة أهمها: عدم وجود رؤيا واضحة، وخطط وبرامج تكوين مدروسة تنطلق من الحاجيات التكوينية الفعلية للمعلمين، ونقص في كفايات المكونين لتنفيذها، وانعدام تقويم حقيقي لهذه الخطط والبرامج.

7.2. ما ذا يمكن استخلاصه من تجارب التكوين أثناء الخدمة الوطنية والدولية؟

إن قراءة تحليلية للتجربة الوطنيةالجزائرية والتجارب العربية والأجنبية في مجال تكوين المعلمين أثناء الخدمة، يتبين وجود نقاط تشابه ونقاط اختلاف تتلخص فيما يلي:

1.7.2. أوجه التشابه:

تتمثل النقاط التي تتشابه فيها هذه التجارب في مجال تكوين المعلمين فيما يلي:

- تبني التكوين المعلمين أثناء الخدمة كإستراتيجية أساسية للتنمية المهنية المستديمة.
- تكوين المعلمين أثناء الخدمة في عمومه يكون تحت مسؤولية الدولة تشرف عليه مؤسسات محلية أو وطنية، أو جامعات أو مراكز المعلمين.
- تدريب المعلمين وفق برامج معدة خصيصا حسب الحاجيات التكوينية المشخصة في الميدان.

- شمولية التكوين على الجوانب النظرية والعملية مع التركيز على الجوانب العملية بهدف إكساب المتكونين مهارات مهنية.
- التكوين أثناء الخدمة يشمل كل فئات المعلمين القدامى منهم وحديثي التعيين.
- اختلاف مدد برامج التكوين أثناء الخدمة من بلد إلى أخر، وتكون في دورات تكوينية محددة المدة تتوزع على فترات.
- قيام البرامج التكوينية أثناء الخدمة في معظم الدول على الاتجاهات المعاصرة في تكوين المعلمين كالتكوين القائم على الكفايات، والتكوين داخل المدرسة.

2.7.2. أوجه الاختلاف:

أما النقاط التي تختلف فيها هذه التجارب في مجال تكوين المعلمين فهي تتمثل فيما يلي:

- بعض الأنظمة التكوينية تتبع نظام الحوافز لتحفيز المعلمين على الإقبال على برامج التكوين بغرض تحسين مهاراتهم وتجديد معارفهم كما هو الحال في الولايات المتحدة واليابان بمنح شهادات تفيدهم في الترقية الوظيفية وحوافز مالية، وهذا غير معمول في البلدان خاصة النامية كالجزائر مما يضعف من إقبال المعلمين على التكوين أثناء الخدمة.
- بعض الدول تعطي للمعلمين دورهم في عملية التكوين الذاتي الفردي أو في شكل مجموعات تعاونية من منطلق تحميلهم مسؤولية تطوير أنفسهم مهنيا كما هو معمول به في اليابان، بينما في كثير من الأنظمة التعليمية العربية تتركز عملية التكوين في يد السلطات المركزية أو المحلية.
- اعتماد أغلبية الدول التكوين عن بعد على استخدام الشبكة العنكبوتية كإستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين، لكن في الجزائر مثلا وبسبب ضعف مهارات استخدام الحاسوب من طرف الكثير من المعلمين، أو عدم امتلاك الكثير منهم للوسائل التكنولوجية، فإن استخدام التكنولوجيا الحاسوب ما زال محدودا جدا.
- تكوين المعلمين أثناء الخدمة يأخذ أشكالا مختلفة باختلاف البلدان بل باختلاف المناطق والمؤسسات المحلية والمدارس، وهو يختلف كذلك في إستراتيجيته من بلد إلى أخر.

- الأنظمة التربوية الغربية والأسيوية المتطورة تمتلك رؤيا واضحة حول خطط التكوين، وتهيئ جميع الظروف والإمكانيات المادية والبشرية والمالية لتجسيد أهدافها، في حين تغيب هذه الرؤيا الواضحة في خطط سياسات التكوين أثناء الخدمة في البلدان النامية كالجزائر.
- البلدان المتطورة نجحت إلى حد كبير في تحقيق جودة التعليم بفضل نجاعة سياسة تكوين المعلمين أثناء الخدمة التي تبنتها، بينما الدول النامية بما فيها الجزائر مازالت بحاجة إلى رؤيا واضحة وخطط فعالة في مجال التكوين المستمر للمعلمين.

3. نتائج البحث:

من خلال المعطيات السابقة خلص البحث الحالي إلى النتائج التالية:

- ينال التكوين أثناء الخدمة اهتماما كبيرا في كل دول العالم المتقدمة أو النامية على حد سواء لأهميته في التنمية المهنية للمعلمين.
- يتخذ التكوين أثناء الخدمة نماذج واتجاهات متعددة تختلف باختلاف الأنظمة التربوية.
- تتبنى منظومات التكوين في الكثير من البلدان الاتجاهات المعاصر في التنمية المهنية للمعلمين.
- خطط تكوين المعلمين أثناء الخدمة في الدول الغربية وبعض الدول الأسيوية أكثر تطورا وفعالية من خطط وبرامج تكوين في الدول العربية بما فيها الجزائر.

خاتمة:

لا يمكن بناء نظام تعليمي قوي ومعاصر يستوفي معايير جودة التعليم بدون إصلاح تربوي حقيقي وعميق، شامل ومتكامل، يكون فيه إصلاح منظومة التكوين نقطة الانطلاق. وللتكوين أثناء الخدمة للمعلمين أهمية بالغة في تنميتهم مهنيا، لذلك فإنه من الضروريات الاهتمام بتطوير برامج التكوين أثناء الخدمة بتبني الاتجاهات المعاصر، وتوفير كل الإمكانات المتاحة لتنفيذ وتجاوز أهم نقائصها وصعوباتها، وتحقيق أهدافها والاستفادة من التجارب المحلية والدولية في وضع سياسات التكوين أثناء الخدمة، وهندسة برامجه، خاصة التجارب الناجحة التي حققت نهضة في النظام. إن

الجزائر معنية كغيرها من الدول النامية بالنهوض بمنظومتها التكوينية من خلال تحديث أساليب التكوين للمعلمين في كل أطوار التعليم، وعقلنة استثمار الموارد البشرية، والمادية والمالية لمساعد هيئات التدريس على التنمية المهنية ورفع كفايتها التعليمية.

توصيات واقتراحات:

في نهاية هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

- هندسة برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة في ضوء الحاجيات التدريبية الفعلية ومعايير الجودة، واتجاهات التكوين المعاصرة، والعناية بتقويمها أثناء وفي نهاية تنفيذها.
- إجراء مزيد من الدراسات المقارنة حول أنظمة تكوين المعلمين أثناء الخدمة في العالم خاصة في الدول المعروفة بتطور نظامها التكويني.
- الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال التكوين المستمر للمعلمين.

قائمة المصادر والمراجع:

1. حوامدة، باسم علي (2009)، المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية: دراسة حالة مدارس محافظة جرش، مجلة علوم إنسانية، الأردن، العدد 40، ص.ص. 611- 577.
2. عيسان، صالح عبد الله وعطاري عارف توفيق، والعاني، جهة ثابت (2007)، اتجاهات حديثة في التربية، الطبعة الأولى، عمّان. دار المسيرة
3. غنيمة، محمد متولي (1998)، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، القاهرة، دار المصرية اللبنانية.
4. روابحي، حميدة (2008)،التكوين من أجل ترقية الفعل التربوي، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد (10).
5. شيخي، عبد العزيز والشايب، محمد الساسي (2018)، واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي – دراسة ميدانية بمدينة غرداية- مجلة العلو م الاجتماعية – جامعة الأغواط- المجلد(07) ، العدد (03)، ص.ص. 309-320.
6. فيصل، الغويين (2019) إصلاح التعليم مبدأ النهضة، https://www.sarayanews.com/article/537824, (2022/08/05)
7. بالوما، بورجانج وروزان، ترومب (2011)جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، ترجمة: محمد، سنوسي وجلون، عمر، المملكة العربية السعودية، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
8. زين العابدين عبد الحفيظ (2021)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة (معوقات وحلول)، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، الجزائر، المجلد(08)، العدد(02)، ص.ص.667-648.
9. الكندري، جاسم يوسف (2002)، إعداد المعلم في جامعة الكويت- الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (03)، العدد (03)، ص.ص. 11-32.
10. معمار، صلاح صالح (2010)، التدريب: الأسس والمبادئ، عمّان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

11. المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمد (2007)، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، فلسطين، وزارة التربية.

12. ماسك، أمينة وبهلولي، خالد (2017)، هندسة تكوين المعلمين أثناء الخدمة في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة، مجلة دراسات نفسية وتربوية ، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلد (10) العدد (02). ص.ص 01-18.

13. معروف، محمد (2018، 21 ماي) التعليم عن بعد ودوره في نظام التعليم الالكتروني، استرجع بتاريخ 13جوان 2022 من https://arblog.skolera.com/distance-education-and-its-role

14. نشواتي، عبد المجيد (1986)، علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، الأردن، دار الفرقان.

15. وزارة التربية الوطنية (2008) النشرة الرسمية للتربية لوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص فيفري.

16. وزارة التربية الوطنية(2003)، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، الجزائر.

17. Adamczewski Françoise Cros. George (1996), L'innvation en éducation et formation- De Boek&Larcier – France.

18. Colomb, Jacque (1992) Recherche en didactique : contribution à la formation des maîtres, Instaprint, France.

19. Corbier, Marie-Christine(2019) La formation des enseignants, grande faiblesse du système français, https://www.lesechos.fr/politique (06/08/2022)

20. Tighiouart,Nadia(2003), Les devoirs maison ,centre de documentationpédagogique, Alger

21. De Landsheere, Vivian (1992), L'éducation et la formation, Presses universitaires de France