مجلة "آفاق فكرية"
ص. ص. 191 - 206
رت م د: 2353 - 0367
رت م د إ: 2602-5507

مهنة التربية والتعليم في الجزائر: من حتمية الضرورة الى حتمية الجودة (التعليم الابتدائي أنموذجا)

The profession of education and teaching in Algeria: from the necessity of obligation to the necessity of quality (the primary cycle as a model)

خالدي أحمد

جامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة (الجزائر)، khaldi.ahmed@univ-saida.dz

تاريخ الاستلام: 2021/05/28 **تاريخ القبول:** 2021/10/23 **تاريخ النشر:** 2021/12/30

ملخص:

تركيبة الهيئة التدريسية في الطور الابتدائي بالجزائر، واستعراض أهم التطورات التي مرت بها، ومحاولة لتقديم تحليل للواقع الذي عايشته في هذا الطور تحديدا، هو موضوع مقالتنا، باعتبار المكانة التي تتبوءها المنظومة التربوية في المجتمع، والتي تضم بين جنباتها حوالي ثمانية (08) ملايين تلميذ، ما يمثل ربع(4/1) سكان البلاد، أين يستحوذ الطور الابتدائي على حصة معتبرة، الى جانب ما يمثله من أهمية باعتباره قاعدة الارتكاز لكل مشروع تربوي ناجح. وهذا للخروج بتصور واضح حول التركيبة البشرية للهيئة التدريسية، من حيث طبيعتها والسيرورات التي عرفتها والإجراءات التي اتخذت في سبيل تطويرها وترقيتها وأهم التطورات الحاصلة في المجال، بالاعتماد على المنهج الوصفي وخاصة الطريقة المسحية، بتتبع المسار التاريخي الذي عرفه توظيف المكونين في الطور الابتدائي في الجزائر من أجل استخلاص المؤشرات الدالة عليها وتعكس بالتالي الاهتمام الذي شهده ويشهده هذا القطاع خاصة في ميدان التوظيف أو التحسين والتأهيل الموجه للمعلمين، ومحاولة اقتراح تصور لكيفية الاهتمام بها وترقيتها بما يخدم تجويد مخرجات النظام التربوي.

كلمات مفتاحية: المعلم; التوظيف; التكوين; التجويد; الإصلاحات.

Abstract:

The teaching staff and its composition in the primary cycle in Algeria, and the review of its most important developments and events, and the temptation to present an analysis on the real experience of this staff in this cycle, specifically, are the subject of this article, given the place occupied by the education system in society, which includes among its ranks about eight (08) million students, which represents a quarter (1/4) of the More important in the field, by relying on the descriptive approach, in particular the survey method, by following the historical path of the employment of primary teachers in Algeria. In order to extract indications which indicate and thus reflect the importance which this sector has known, in particular in the field of employment, improvement and qualification addressed to teachers, with a view to suggesting a vision on how to take care of. And promote it in such a way as to serve the improvement of the results of the education system.

Key words: teacher - employment - training - quality - reforms.

مقدمة:

تميز الواقع التربوي في الجزائر مع بداية أول موسم دراسي (1962-1963) بعد الاستقلال في سنة1962، بإقبال كبير للجزائريين عل المدرسة، يقابله نقص حاد وكبير في المعلمين والمدرسين وقلة مؤسسات الاستقبال. (المجلس الأعلى للتربية 1998) هذا الواقع، هو نتاج سياسة استعمارية (1830-1962) هدفت لإلحاق الجزائريين بفرنسا من خلال العمل على تغريبها ومسخها ثقافيا وفكريا وتاريخيا، باعتماد اللغة الفرنسية لغة وحيدة ورسمية في البلاد ومنع استعمال اللغة العربية والتدريس بها أو تدريسها، ما خلق رفضا ومقاومة لدى الأهالي، جعلهم يقاطعون المؤسسات التربوية الاستعمارية وينغلقون على أنفسهم، ولعل هذا ما جعل نسبة الأمية لدى الجزائريين حوالي 98% (المجلس الأعلى للتربية 1998) وهو نفس السبب الذي احدث واقعا جعل أغلبية رجال التربية والتعليم من الفرنسيين المعمرين، ما تسبب في نزيف حاد للتأطير التربوي بعد مغادرتهم في سنة 1962 ما فرض على الجزائر وقتذاك ضرورة التكيف مع هذا الواقع الطارئ والاستجابة السريعة للطلب الكبير على تمدرس الجزائريين. هي علامات بارزة ظهرت مع انطلاقة المنظومة التربوية الجزائرية، أين تم قبول أكبر عدد ممكن من التلاميذ في سن التمدرس، واستغلال أقصى للمؤسسات التربوية الموجودة، كما تم اللجوء إلى توظيف ما أمكن وتوجيههم لمهنة التدريس والتعليم، ولو كان بدون مؤهل مقبول للتعليم، إلى جانب استقدام المتعاونين عرب وأجانب.

إن هذا الاستعراض للظروف التي احاطت بانطلاق أول موسم دراسي في البلاد (1962-1963) وخاصة كيفية توظيف المعلمين وقت ذاك - من خلالها يمكن تأكيد صوابية رأي الذين يعيبون على المنظومة التربوية ضعف مستوى معلميها- خصوصا وأن المعلم هو الذي يقرر جودة التعليم بحوالي 80% والباقي تقرره الوسائل حسب ما يؤكده علماء التربية، إن أهمية دور المعلم ومكانته في المنظومة التربوية، والذي يصنف كواحد من أقطابها الثلاثة (المعلم – التلميذ - البرنامج) هو الذي يدفعنا الى تناول تركيبة الهيئة التدريسية للنظام التربوي في الجزائر وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وكيفية توظيفها وأهم التطورات التي شهدتها والحاصلة في المجال، بالدراسة والبحث والتحليل، كمؤشر على الاهتمام بالتأطير في ميدان التربية وخاصة في الطور الابتدائي الذي تبديه الجزائر، تماشيا مع روح العصر الموسوم بعصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي والمعلوماتي، بالاعتماد على المنهج الوصفي وخاصة الطريقة المسحية، بتتبع المسار التاريخي الذي عرفه توظيف المكونين في الطور الابتدائي في الجزائر، من أجل استخلاص المؤشرات التي تدل على أهم تطورات والتحولات

التي شهدتها هذا المجال، وإيجاد دلائل تعكس الاهتمام الذي شهده ويشهده هذا القطاع خاصة في ميدان التوظيف أو التحسين والتأهيل الموجه للمعلمين.

1. تطور النظرة لدور المعلم وأداءه التربوي- التعليمي:

الفعل التربوي باعتباره عمل ينطلق من صميم المجتمع البشري ويتجه نحو أفراد هذا المجتمع، يتميز بالاستمرارية والتطور، تماشيا ومواكبة للتطور الذي يعرفه هذا المجتمع، خاصة في عصرنا الموسوم بالانفجار المعلوماتي الذي حول العالم إلى قرية صغيرة وجعل العلم مشاعا بين الناس، بفضل وجود الشبكة العنكبوتية، إذ يكفي الضغط على مجرد زر وأنت جالس في بيتك أو في أي مكان آخر، ليصبح أمامك كم هائل من المعارف والمعلومات لم يكن بالإمكان الحصول عليها لولا هذا التطور التكنولوجي الذي يشهده عصرنا، ما يفرض على الجميع التكيف وهذه المستجدات والتطورات، ومهنة التربية والتعليم عرفت تحولا كبيرا في أدوار المعلم الذي شهدت صورته تغيرات كبيرة وعميقة تبعا لما يعرفه العالم من تطورات وتحولات.

1.1. التطورات والتحولات التي عرفها دور المعلم في السياق الكوني:

المعلم باعتباره فاعلا أساسيا في العملية التربوية- التعليمة عرفت أدواره وشهدت تطورات متميزة وفارقة:

1.1.1. المنظور ما قبل الحداثي وتصوره لدور المعلم:

كان محور العملية التربوية باعتباره يمثل سلطة معرفية مطلقة في التربية التقليدية، فهو البيداغوجي والمربي العارف لما يفعل، ولا يسأل عن ذلك.

2.1.1. المنظور الحداثي وتصوره لدور المعلم:

بتطور التربية في العصر الحديث، وانتقال المجتمع البشري من التربية التقليدية إلى التربية الحديثة، تحول المعلم إلى احد مكونات العملية التعليمية، إلى جانب كل من المتعلم والبرنامج، وأصبح ينظر له كخبير فني، يتمثل دوره في إصلاح سلوك المتعلم وتعديله وفق القواعد والأسس

التي تقررها علوم التربية، فالمنظور الحداثي يتصور المعلم ودوره في مهمة ودورا محددين: " تحول دوره من مربي – ما قبل الحداثة – إلى خبير فني، مهمته إصلاح سلوك التلاميذ وتعديله وفق قوانين معدة سلفا." (نصار، 2005، ص. 103) فالمعلم بهذا المنظور له دور ومهمة: فالمهمة تتمثل في مهمة الخبير الفني، ودوره يتمثل في اصلاح سلوك التلميذ وتعديله.

2.1. أهم التحولات التي طرأت على دور المعلم:

من خلال استعراضنا التصورات الثلاثة (3) للمعلم ودوره، يمكننا تلخيص أهم التطورات التي طرأت على مهنة المعلم ودوره:

- من مرب، مالك للمعرفة ومحور أساسي ووحيد لكل العملية التربوية- التعليمية في التربية التقليدية،
- إلى وسيط وناقل للمعرفة في التربية الحديثة، حيث المعلم أصبح جزءا من العملية التربوية، بعدما كان هو كل العملية التربوية، نسجل أن هذا الدور الحداثي المسند للمعلم يعكس فلسفة التدريس ببيداغوجيا الأهداف ذات البعد الفلسفي البراغماتي المرتكز على مبدا الفلسفة النفعية (لجون ديوي) ومبادئ علم النفس السلوكي.
- ثم ودائما في نفس منظار التربية الحديثة، أصبح في عصرنا منشطا، ومرشدا ومسهلا للمعرفة أي "مشروع فيلسوف"، فالتصور ماب عد الحداثي لدور المعلم يتوافق مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تتأسس فلسفيا على فلسفة (غاستون باشلار) وسيكولوجيا على مبادئ علم النفس الارتقائي (لجان بياجي) وتتمحور على ضرورة تبنى حاجات المتعلمين لأن "المتعلم في منظور هذه المقاربة هو في صلب التعلمية – التعليمية."

هذه الصور المتحولة في النظرة للمعلم وأدواره، فرضت تحولا وتطورا في معايير اختيار المنتسبين

لمهنة التربية والتعليم من حيث المستوى التعليمي ونوعية الشهادة وطبيعة التكوين الموجه لهم ونوعية البرامج اللازمة لذلك، لذا نجد (ليتش،1983) يؤكد على عدم الاهتمام بالمعارف النظرية، لأن المعرفة أصبحت بفضل التطور التكنولوجي مستهلكة وتتقادم، أو كما يرى (نصار،2005، ص.109) أن المعلم الناجح هو:" المعلم الفعال الذي تتحدد فعاليته بمستوى أدائه في مختلف المواقف التي يتطلبها عمله." وبالتالي يرى المعلم الفعال: " القادر على فرز البدائل واختيار ما يجعل

تدريسه ناجحا من بينها واستبعاد ما لا يؤدي إلى ذلك." كما أن معايير فعالية المعلم حسب (Chargen, 1994) تتمثل في:

- الكفايات التدريسية التي يمكنها بما تتضمنه من مهارات وسلوك، يؤثر على نواتج العملية التعليمية،
- أنماط اتخاذ القرار في العملية التعليمية على المدى القريب والبعيد،
- أنماط تفكيره ومدى توافقها مع نظريات التعليم والتعلم،
- قدرته على المواءمة بين أهداف التعليم واحتياجات التلاميذ.

وهو نفس ما ذهب إليه تقرير مجموعة (هولمز) الذي يشير إلى " أننا لن نوفق- بكل تأكيد- في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا، ما لم نطور مستوى المدرسين الذين يعملون في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعلم الرديء." (السنبل،2002، ص.127)

2. التطورات والتحولات التي عرفها دور المعلم في السياق الجزائري:

في الجزائر يمكن التأكيد بتطور دور المعلم وفق هذا المسار، غير أن الظروف التي واجهتها الجزائر- خصوصا منذ الاستقلال- جعلت من هذا التطور يختلف نوعا ما، ويمكننا تقسيم تطور هذه النظرة إلى مرحلتين أساسيتين هما:

1.2. المرحلة الأساسية الأولى/ مرحلة معلم الضرورة:

تميزت هذه المرحلة التي أعقبت الاستقلال الوطني سنة 1962 ببعض المميزات الأساسية هي:

- ضغط كبير من التلاميذ اللذين هم في سن التمدرس،
- عجز كبير في إيجاد التأطير المناسب والكافي،
- اللجوء للتوظيف المباشر بدون تكوين أو اشتراط شروط معينة،
- ضعف التكوين العلمي والأكاديمي والثقافي للمعلمين،

- اللجوء لبعض حلول التكوينية لمواجهة الضغط الحاصل آنذاك ومواجهة النقص وتغطية العجز المسجل وما يتطلبه من حلول.

هذه المرحلة يمكننا تقسيمها الى مرحلتين فرعيتين:

1.1.2. المرحلة الفرعية الأولى:

تمتد من(1962) الى (1970) والتي عرفت إصلاحات شكلية تمت على النظام التربوي الموروث من العهد الاستعماري.

2.1.2. المرحلة الفرعية الثانية:

وتمتد من (1971) الى (1997) أين شهدت بداية فعلية لبعض الاصلاحات شملت مختلف مكونات النسق التربوي. غير أن أهم ما يمكن ملاحظته وتسجيله على هذه المرحلة الأساسية الأولى عموما (1962- 1997) والتي دامت 25سنة (BEN BOUZID, 2010, p.p.156-157):

- تنوع في تشكيلة الهيئة التدريسية في الابتدائي حيث كانت تتكون من:

أ- فئة المعلمين من صنف الممرنين (Les moniteurs) والتي كانت تشكل قاعدة الهرم أو الفئة الغالبة، لهم شهادة التعليم الابتدائي ومستويات مختلفة.

ب- فئة المعلمين من صنف المساعدون (Les instructeurs) لهم مستوى 4 متوسط أو الأولى أو الثانية ثانوي.

ت- فئة المعلمين من صنف المدرسون (Les instituteurs) في غالبيتهم لهم مستوى النهائي-3ثانوي-

نشير الى أن مدرسي الابتدائي بلغ عددهم (171310) منهم (23 ألف) فقط بنسبة (13%) لديهم مؤهل جامعي، في حين (38 ألف) منهم (22%) يحوزون على الباكالوريا، ومن بينهم (9 آلاف) لم يتابعوا التكوين الأولي، والباقي (110 ألاف- 65 بالمائة) ليس لديهم الباكالوريا، ومنهم (71 ألف) لم يتابعوا تكوينا... 58% من هؤلاء المدرسون سيكونون في النشاط خلال 10 سنوات القادمة ويتطلبون نشاطات لرفع المستوى وإعادة التأهيل."

فئات الثلاثة 03 من المعلمين عرفتهم المدرسة الجزائرية في زمن ومدة طويلة، تعكس تركيبة من المعلمين تختلف باختلاف درجات أصحابها:

- "معلمون عصاميون يحبون المهنة، كونوا أنفسهم عن طريق التعليم المعمم وعن طريق غير ذلك من المجهودات الشخصية، وهم يتميزون بالروح الجزائرية فكرا ومنهاجا وتطبيقا إلى جانب سعة ثقافتهم المحترمة.
- معلمون وجدوا أنفسهم معلمين بسبب الظروف التاريخية،" ... كونتهم المدرسة شبه الجزائرية السابقة ولم يبذلوا أي مجهود شخصي لرفع مستواهم الثقافي، لكنهم عموما قادرون نتيجة التجربة الطويلة في التعليم على فهم الدروس وتوصيلها بكل أمانة وتفاعل إلى تلاميذهم."
- ومعلمون دفعتهم الظروف المعيشية والبطالة للمهنة، "معلم بدل من بطال"، "... دفعتهم ظروف متباينة قسرا إلى التعليم، ولو وجدوا اليوم مخرجا منه إلى غيره لما انتظروا لحظة، يتميزون بالضعف الثقافي الخطير وعدم القدرة على استيعاب دروس المواد المقررة، فضلا عن تلقينها بطرق تربوية حديثة إلى تلاميذهم." (يحياوي، 1983، ص.85)

نلاحظ أننا أمام ثلاثة أنماط من المعلمين الذين عرفتهم المدرسة الجزائرية، لا يوجد بينها أي تجانس أو تقارب، حيث نجد:

- المعلم بالأقدمية أو الذي له خبرة فهو معلم ينتظر التقاعد ولا يبالي بأي تكوين كونه أصبح قديما في المهنة وله الخبرة،
- كما نجد نمط أخر لا يرى في مهنة المعلم إلا هروبا من البطالة، ولهذا فهو غير مبال لا بتكوين أو رفع مستوى.
- ونمط يحب مهنته، ولهذا فهو يعمل كل ما في وسعه ليكون في مستواها.

2.2. المرحلة الأساسية الثانية/ مرحلة حتمية الجودة وضرورتها:

أين تطورت الأوضاع نوعا ما، لبروز دور المدرسة وتجليات تأثيرها في المجتمع، ولمواجهة التحديات والتطورات الحاصلة في البلاد وفي العالم، أزمة التسعينات التي شهدتها البلاد وما نتج عنها من تحميل النظام التربوي تبعات ذلك وبالتالي مطالبة البعض بإجراء إصلاحات على البرامج والمناهج المدرسية وضرورة الاهتمام بتوظيف وتكوين المعلمين من جهة، والتطور التكنولوجي الكبير الذي بفضله أصبح العالم قرية كونية صغيرة من جهة أخرى، وعليه يمكننا تقسيم هذه المرحلة كذلك الى مرحلتين فرعيتين:

1.2.2. المرحلة الفرعية الأولى تمتد من (1998) الى (2003)

2.2.2. المرحلة الفرعية الثانية تمتد من (2005) الى (يومنا هذا)

حيث نجد أن كلتا المرحلتين شهدتا تنصيب هيئات وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، المجلس الأعلى للتربية (1996) واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000) وما نتج عنهما من توصيات للاهتمام بالمدرسين وتكوينهم وتحسين مستواهم.

إن أهم ما ميزت المرحلتين، هو التطور الملحوظ الذي عرفته تركيبة الهيئة التدريسية للمعلمين

حيث مر هذا التطور بمرحلتين:

3.2.2. المرحلة الأولى/ مرحلة معلم النوعية:

وتبدأ من (1998 إلى 2003) أي المرحلة التي تلت إصدار المجلس الأعلى للتربية (1996) توصياته،

والبدأ في تطبيقها:

- شهدت توظيف حاملي الليسانس للتدريس في الابتدائي.
- عرفت استمرار عملية التوظيف المباشر دون المرور بالتكوين الأولي.

أما الهيئة التدريسية في هذه المرحلة فكانت تتكون من فئتين:

- فئة مدرس التعليم الأساسي (Maitre d'enseignement fondamentale-M.E.F)
- فئة أستاذ مجاز (Professeur certifier d'enseignement primaire-P.C.E.P)

4.2.2. المرحلة الثانية: مرحلة المعلم المهني- الاحترافي:

وتواكب الإصلاحات الجديدة التي باشرتها الوصاية منذ الموسم الدراسي (2002-2003) وتميزت

بالاهتمام بالتكوين الموجه للمعلم بنوعيه الأولي وأثناء الخدمة:

أ- " في المقام الأول بتحسين تكوين معلمي الطور الابتدائي بشكل محسوس وتحسين مستواهم العلمي، وذلك بإنشاء معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وجعلها مشتلة لتكوين نخبة المستقبل لهيئة المعلمين،

ب- وفي المقام الثاني ينبغي رفع مستوى توظيف أساتذة الطور المتوسط الذي يجب أن يصل تدريجيا إلى مستوى الليسانس،

ت- وفي المقام الثالث ينبغي وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، يكون مكثفا ومتنوعا بنفس الوقت ويوجه بالدرجة الأولى لمعلمي الابتدائي وأساتذة المتوسط الأصغر سنا والأحوج إلى التكوين. ويستند هذا النظام إلى آلية لتحفيز المعلمين والمكونين متلازمة مع تحسين مستوى مؤهلاتهم."(المربي، 2004،ص.9) ويتم تجسيد هذه القرارات وفق المخطط التالي:

- وضع نظام مستقر ومتجدد لتكوين وتقييم تأطير المعلمين والأساتذة من خلال التكوين الأولي للمعلمين والتكوين أثناء الخدمة، والذي يشتمل عدة خيارات منها :
- مواصلة الدراسة على مستوى الجامعة.
- تنظيم التكوين عن بعد.
- والتكوين المتواصل بفضل التكنولوجيات الحديثة.
- التربصات المغلقة والمفتوحة على أن تكون الأولوية لمدرسي الابتدائي والمتوسط.
- وضع هياكل التكوين البيداغوجي على مستوى معاهد التكوين والجامعات وتحسين مستوى المعلمين.

وكنتيجة لكل هذا أصبحنا أمام تصنيف واحد ووحيد هو: أستاذ التعليم الابتدائي (Professeur d'enseignement primaire-P.E.P)

عموما يمكننا حصر أهم المميزات الخاصة بالمرحلة الأساسية الثانية في نقطتين اساسيتين هما:

- الارتقاء في المستوى العلمي للمتقدمين لمهنة التعليم في الجزائر في هذه الحقبة، إذ أصبح المستوى الجامعي هو المطلوب.
- تصنيف المعلمين تطور هو الآخر وأصبح يعتمد على مستوى الشهادة التي يحملها المعلم.

ان هذه المميزات تعكس نوعا من الاهتمام بترقية مهنة المعلم من خلال اشتراط المستوى

الجامعي في التوظيف الى جانب توحيد التصنيف واعتبار الشهادة معيارا وحيدا في ذلك، وهذا ما يعكس اهتماما بالتأطير في التعليم الابتدائي يرمي الى تجويد العمل التربوي والتعليمي بهدف تحسين وتجويد مخرجات النظام التربوي، لكنه يبدوا غير فعال وغير مجدي لوحده، لأن الرفع من المستوى العلمي والأكاديمي للمعلمين وتزويدهم بشهادة جامعية يبدو غير كاف في نظرنا للخصوصية التي تسم سلك المعلمين في الجزائر، ألا وهي غلبة (فئة المعلمين المرنين) على السلك التدريسي في الابتدائي، ما يرهن أي محاولة تكوينية لا تشمل جميع مناحي التكوين وفق حاجات هؤلاء المعلمين.

خلاصة واستنتاجات:

نسجل من خلال هذا الاستعراض للمراحل التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر على امتداد 53 سنة، أن القاعدة الرئيسية للهيئة التدريسية هم: فئة المرنون، ثم فئة المساعدون، ثم بدأت هذه الأصناف تختفي تدريجيا نتيجة للتكوين المستمر، حيث تم الانتقال من: فئة المرنين والمساعدين، إلى فئة المدرسين والأساتذة المجازين حملة الليسانس الذين التحقوا بالتعليم. ثم فئة أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول 1 *أعداد المعلمين ومستوياتهم في الجزائر سنتي 1998 و2004*

السنة	أعداد المعلمين	المستويات					
		دون البكالوريا		مستوى البكالوريا		مستوى جامعي	
1998	167000	141950	% 85	25050 -	%15		
2004	171310	110000	% 65	38000	%22	53000	%13

المصدر: بتصرف

نلاحظ من خلال الجدول تركيزنا على سنتين هما 1998و2004 لارتباطهما بأهم إصلاحات شهدهما قطاع التربية الوطنية في الجزائر وخاصة جانب تكوين المكونين والاهتمام بشروط توظيفهم، حيث نجد:

- أن عدد المعلمين في الموسم الدراسي 2004/2003 بلغ 171310، وأما في الموسم الدراسي (1997-1998) فقد كان عددهم (167000) معلما، أي بزيادة قدرها 4310 معلم، فإذا وزعناها على عدد

السنوات الفاصلة بين التاريخين نجد أن الزيادة تقدر بـ (479) معلم سنويا.- وهذا شيء عادي نظرا لزيادة عدد المتمدرسين وما يتطلبه من بناء المزيد من المدارس وتوظيف المدرسين.

عموما نسجل أن أعداد المعلمين في الجزائر ارتفعت اضطرادا من الموسم الدراسي لأخر:

- فمن (19908) معلم في الموسم الدراسي (1963/1962) - بداية أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة- انتقل إلى (30672) معلم أي بفارق يقدر بـ(10764) معلم في ظرف موسمين دراسيين،
- وبنفس الوتيرة استمر هذا الارتفاع سنة 1969 بـ (9328) معلم.
- كما أنه من الموسم الدراسي (1970-1971) - بعد الأول الإصلاحات شهدها القطاع التربوي-، أي منذ (1970 إلى 1995) ارتفع العدد إلى (167000) معلم أي بزيادة قدرها (127000) معلم. فإذا قسمنها على عدد السنوات نجد أن الزيادة هي (5522) معلم سنويا.

وهذا الارتفاع المضطرد لأعداد المعلمين، والذي جاء كنتيجة للجوء للتوظيف المباشر، وأحيانا بمستويات دراسية متدنية (شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط والمستوى الثانوي) اذ نجد أنه :

- من أصل 65% من المعلمين الذين هم دون مستوى البكالوريا (أي لهم مستوى ثانوي) يوجد 71 ألف معلم بنسبة 64،54% لم يتلقوا تكوين أولي أي تم توظيفهم مباشرة،
- إلى جانب أن الذين لهم مستوى البكالوريا (أي الحاصلين على شهادة البكالوريا فقط) يوجد منهم 9 آلاف معلم بنسبة 23،68% لم يتكونوا أوليا.

لهذا نجد أن 80 ألف معلم لم يتكونوا أوليا، يمارسون في التعليم الابتدائي وهو ما تقدر نسبته بـ 72،73% من العدد الإجمالي للمعلمين الممارسين، ما يشكل عددا كبيرا على أساس أن التكوين الأولي الذي يسبق الالتحاق بمهنة معلم أكثر من ضروري، بل ولازم لممارسة المهنة بكل اقتدار، حيث حددت منظمة التعاون والتنمية الأوروبية (OCDE) مدة التكوين للمعلمين قبل الالتحاق بالمهنة ما بين 15و17 سنة، حسب ما أورده كل من (كازي أول، وأيت مهدي،2001، ص.ص.99-102) حيث يؤكدون أن المدة هي 19 سنة في ألمانيا، وأما في الجزائر فقد تطورت، قبل الموسم الدراسي (2000/1999) كانت 14 سنة، أما بعدها فأصبح 16 سنة، أي أن هذه المعايير تأخذ بعين الاعتبار سنوات التمدرس النظامي، مضاف إليها سنوات التكوين الأولي قبل الالتحاق بمهنة معلم.

ورغم اعتماد التكوين ذي الطابع الجامعي، إلا أن الصورة لم تتغير كثيرا وإنما النمطية هي سيدة الموقف، ومازال قطاع التعليم خصوصا في الابتدائي ينظر إليه على أساس أنه وظيفة الضرورة للهروب من البطالة، وبالتالي مازالت النظرة المصلحية هي المحرك الرئيسي للولوج لقطاع التعليم عند الكثير من المتقدمين بدون وجود دافع الحب للمهنة، ما يعوق تطور القطاع وإيجاد معلمين مبدعين فيه، وهي صفة تطبع عموما كل الأنظمة التربوية العربية، وليست خاصة بالجزائر، يؤكد (السنبل،2002، ص.130): " وتعزى مسألة ديمومة النظرة التقليدية لمهنة التعليم لأسباب أخرى، أهمها سهولة الدخول لهذه المهنة وسهولة التخرج فيها، إذ أن كليات التربية في الغالب تحتضن الطلاب الذين لا تقبلهم الكليات الأخرى، فيصل إليها من هو غير مؤهل لها وغير راغب فيها، فلا يمكن له أن يبدع أو يتميز كي يحضا بتقدير المجتمع واحترامه، ويصبح فيما بعد عالة على النظام التعليمي، إذ أن فاقد الشيء لا يعطيه، ومن لا يرغب في شيء لا يمكن أن يبدع فيه."

فالمعلم وأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التربوية- التعليمية يبقى دائما محوريا: " دور المعلم في عصر العولمة هو الانتقال من دوره القديم كملقن للمعرفة، إلى دوره الجديد باني المعرفة مع طلبته." (بدران،2000، ص.143) وخاصة بالاعتماد على النموذج القائم على المتعلم النشيط في عمل المعلم وفقا للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في نظامنا التربوي، هذا النموذج قائم على معايير الجودة الشاملة (TQM) حيث المعلم قائدا يساعد المتعلم في تعلم كيف يتعلم وكيف يعمل ضمن فريق، والجودة هنا هي جودة نوعية، التي هي أكثر من مجرد درجة الجودة المرتبطة برضا المساهمين أو المشاركين، بما في ذلك احتياجات أصحاب العمل ومطالبهم. (بدران،2000،ص.215) وتؤدي الى " إن الدولة التي تتبنى فلسفة تعليمية تقوم على الجودة النوعية، تنتج أناسا يتمتعون بالمهارات والمعرفة والفهم المطلوب للقيام بالمهام التي انحصرت في السابق، التنمية المهنية والإدارية، بعبارة أخرى لقد ازداد عمق المهارات مداها."(سبرينج،2000، ص.220)

وهذا لم يحدث في الجزائر، والتي رغم لتطور الذي عرفته التركيبة البشرية للهيئة التدريسية للتعليم الابتدائي فيها، لم ترافقه اجراءات وتطورات نحو أشياء تعد من صميم العمل الجاد لتأهيل المعلمين واعادة الاعتبار لهم بما يكفل قيامهم بواجباتهم على أكمل وجه، على غرار ما قامت إصلاحات مشابهة في المنظومات الأوروبية والتي تتمثل خصوصا في:

- "إعادة الاعتبار للوضعية الاجتماعية للأستاذ عن طريق جودة تكوينية والرفع من مؤهلاته المهنية، خلق الشخصية المهنية للأستاذ.

- تحسين شروط الممارسة المهنية وذلك أساسا عبر الاعتناء بفضاءات المؤسسات التعليمية وتوسيع استقلاليتها وإشراك الهيئات التعليمية في التسيير والتدبير." (الرجواني،2008،ص.22)

ففي الجزائر ورغم الإصلاحات، مازلنا نلاحظ: أن وضعية المدارس هي كما كانت عليه قبل الإصلاح، ومازال القائمون عليها يعانون من مشاكل الوصاية على المدارس بين البلديات ومديريات التربية وكل فريق يرمي المسؤولية على الآخر، ما انعكس على حماس المعلمين وحتى الإداريين، كما أن تحسين الوضعية الاجتماعية للمعلمين لم يأتي كنتيجة آلية لتطبيق الإصلاحات، وإنما جاء بعد حراك نقابي للمعلمين وإضرابات واضطرابات، وهو ما يعكس نوع من التماطل واللامبالاة تعكس تمثلات المجتمع ككل اتجاه السلك.

إلى جانب صورة المعلم في واقعنا العربي، والتي تعتبر الجزائر جزءا منه: "وفيما يتعلق بأوضاع العالم العربي فإن العبء التدريسي الأسبوعي الملقى على كاهله مرتفع بشكل عام، ويزيد في كثير من الحالات عن 25 ساعة تدريسية أسبوعيا في المدارس التي تعمل 05 أيام في الأسبوع، وتزيد عن ذلك في المدارس التي تعمل لستة أيام أسبوعيا، والنظرة الاجتماعية المتدنية لمهنة التعليم مازالت سائدة، ويعزز من ديمومة هذه النظرة الوضعية الاقتصادية للمعلمين في الدول العربية بشكل عام، فالرواتب والامتيازات التي تعطى للمعلمين العرب، تضعهم في مراتب متدنية في سلم الرواتب الحكومية ." (السنبل، 2002، ص.129)

ما ذهب اليه (السنبل، 2002،ص.130) من خلال استعرض ملاحظات (بشارة، 1986) عن دراسة حول " واقع المعلم العربي" جاء فيها:

- " عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعليم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.
- لا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يركز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلاب الجامعيين، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أدواره في عملية التعلم.
- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج، مما ينعكس سلبا على عملية الإعداد، ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.

- استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب وخاصة تقويم الجانب التحصيلي."

في هذا المجال يؤكد (ليتش،1983،ص.08) " ... ينبغي نقل الاهتمام من المعايير التي تهتم بصفات المدرس الشخصية، إلى المعايير التي تهتم بكفاءة المدرس وأدائه."

وانطلاقا من هذا التصرف لدور المعلم وتكوينه يؤكد (ص.16) تعليقا عن نظرة (منظمة التعاون والتنمية الأوربية- OCDE) لعمليتي التعليم والتعلم " المعلم عليه أن يعمل على تنظيم الخبرة التي لا تسمح فقط بتعلم طلابه، بل كذلك تسهل أمر تعلمهم ... وأن يضيقوا الفجوة بين ظروف التعلم المثالية وتلك الظروف الواقعية." وبالتالي يصل إلى ذكر المعرفة التي يحتاجها المعلمون، والمستخلصة من نتائج دراسة معدة من قبل جمعيات المعلمين، قدمت في المؤتمر الدولي حول دور المعلم سنة 1975، " ... يحتاج المعلم إلى:

- قدرات اجتماعية وديناميكية لحل المشكلات،
- وإلى معرفة عامة، ومعرفة تخصصية وتماسك ذهني، وقدرة على التكيف." (ليتش،1983، ص.19)

ويؤكد أن المطلوب هو "معرفة متخصصة أقل وإعداد تربوي أوسع وأفضل،(نظرا لأن المعرفة تتقادم) (ص.31) كما يورد (آلان،2000، ص.63) مقترحا (Goodld) في كتابه (مدرسون لمدارس أمتنا) حول إصلاح إعداد المعلمين، حيث يقترح إنشاء مركزا لأصول التدريس " الذي يعتبره شكل من أشكال الشراكة"، ويرى أن هذا الاقتراح جاء كنتيجة لقيام (Goodld) بفحص 29 برنامجا لإعداد المعلمين، حيث خلص إلى أن " واصفات البرامج الجيدة لإعداد المعلمين كانت غائبة بشكل مستمر في هذه البرامج " ولتفادي هذه العيوب، اقترح (Goodld) 19 مبدأ لإعادة تشكيل إعداد المعلم، ذكر منها (5 مبادئ) يرى واضعها " أن هذه المبادئ ليست أهدافا يجب الكفاح من أجلها، ولا هي طروحات يجب اختبارها من خلال البحث التجريبي، ولكنها بالأحرى التزامات أخلاقية، استنبطت من خلال الحوارات المنطقية بالنظر إلى ما هو صحيح وعادل، بغية الوصول إلى مفهوم خاص للتدريس." (ص65) وحول هذه المبادئ التي يتكون منها اقتراح (Goodld) يرى (آلان، 2000،ص74) أن هذا النموذج "يذهب إلى ما وراء جعل المعلمين على معرفة بأساليب التدريس، إذ يشمل مفهومه إعداد المعلمين لينخر طواحي إصلاح تعليمي مستمر ومتجدد، يهدف إلى تربية الصغار للعيش في مجتمعاتهم."

خاتمة:

حاولنا من خلال هذا المقال التطرق لمهنة التربية والتعليم في الجزائر، وخاصة سلك المعلمين في الطور الابتدائي، وقد ركزنا على ظروف انطلاقة المنظومة التربوية في الجزائر غداة الاستقلال (أكتوبر1962) وما صاحبها من صعوبات جمة، تمثلت في نقص التأطير والهياكل وضغط الأعداد المتزايدة من التلاميذ. فالعدد القليل من المعلمين المؤهلين للتعليم - أي الذين تلقوا تكوينا- لم يكن كافيا ما أدى إلى اللجوء إلى التوظيف المباشر لسد العجز الذي تركه المعمرون، وهكذا كانت بداية توظيف المعلمين في الجزائر في ظروف قاهرة لمواجهة حالة طارئة استمرت حتى نهاية تسعينيات القرن الماضي.

وضع لجأت وزارة التربية في الجزائر إلى التكوين أثناء الخدمة لتأهيل المعلمين الذين تم توظيفها مباشرة وبدون أي تكوين قبل الخدمة، والرفع من مستواهم الثقافي، من خلال ورشات صيفية أو جامعات صيفية أو بالمراسلة أو عن طريق تجمعات يعقدها المفتشون أو المستشارون التربويون أو المدراء. وهو وضع استمر تقريبا حتى مع بدأ تطبيق توصيات المجلس الأعلى للتربية (1996) في الموسم الدراسي (1998-1999) حيث وبشهادة المهتمين (تيليوين،2003) فإن تطبيق هذه التوصيات والعمل بها أحدثت انعطافه كبيرة في الاهتمام بتوظيف المعلمين وبالتالي مستواهم العلمي قبل التوظيف وتكوينهم بعده، أين نسجل الخروج من النظرة الإدارية لتوظيف المعلمين وتكوينهم، ثم جاءت مرحلة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000) التي خرجت بتقارير وتوصيات يتم تنفيذها حاليا، كإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بدأ من الموسم الدراسي (2002 /2003) وإصلاح منظومة التكوين بدأ من الموسم التكويني (2005 /2006)، أين تم تعديل وإعادة النظر في الكثير من الممارسات التي كانت سائدة من قبل بتعبير (بن بوزيد،2009،) بهدف المطابقة مع المعايير العالمية في ميدان تكوين وتوظيف المعلمين، حيث يشترط المستوى الجامعي والتكوين ذو الطابع الجامعي.

فحصول المعلم على الشهادة الجامعية أو إيصاله إلى المستوى الجامعي شيء إيجابي ومهم، خصوصا أمام ما نلاحظه من نماذج تكوينية رائدة على المستوى العالمي، والتي يعد المستوى الجامعي عنصر واحدا منها فقط وليس الكل، ما يجب أن نتداركه في الجزائر، حيث الواقع يفرض نفسه، مع كثرة المعلمين الممارسين في الميدان والذين يتمتعون بخبرة لا بأس بها من كثرة احتكاكهم بالتلاميذ والقسم والوسط المدرسي، ما يجعلهم في حاجة أكثر إلى معرفة التقنيات التربوية والبيداغوجية والنفسية الخاصة بكيفية التعامل مع التلاميذ والواقع المعاش فعليا، والذي يشترك فيه الحامل

للشهادة الجامعية والمكون في الجامعة وهؤلاء المعلمين المتكونين، وبالتالي فإن مشكل نوعية التأطير التربوي ونوعية مخرجات المنظومة التربوية يظل مطروحا ما لم يأخذ هذا الجانب بعين الاعتبار في أي مشروع إصلاحي يهدف الى الارتفاع بنوعية التربية والتعليم في الجزائر.

قائمة المصادر والمراجع:

1. المربي (2004)، **اصلاح المنظومة التربوية – الإطار المرجعي العام للنظام التربوي**،ع1، أفريل، ماي 2004، المركز الوطني للوثائق البيداغوجية، الجزائر.
2. المجلس الأعلى للتربية (1998)، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر
3. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (2000)، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن 21**، المكتب الجامعي الجديد، الإسكندرية، مصر.
4. آلان، ر. توم (2000)، تر: العيسوي، بشير، **إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين**،ط1،السعودية
5. بدران، عدنان (2000)، **رأس المال البشري والإدارة بالجودة: استراتيجيات لعصر العولمة**، التعليم و العلم العربي: تحديات الألفية 3، ط1،مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ص. ص. 129-164
6. يحياوي، عياش (1983)، **المعلم والتيارات الفكرية الدخيلة**، مجلة التربية، ع06، السنة الثانية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص ص 83-85
7. نصار، حمد سامي (2005)، **قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة**، سلسلة أفاق تربوية متجددة، ط1،الدار المصرية- اللبنانية، القاهرة، مصر
8. ليتش، جيمس (1983)، **التربية المستديمة وإعداد العملين في التربية**، منشورات اليونسكو- هامبورج، ألمانيا
9. رجواني، عبد السلام (2008)، **منهاج تكوين المدرسين بالمراكز التربوية الجهوية من المنظور التعليمي إلى المنظور التكويني**، كتاب جماعي: مجالات وآفاق تكوين الأساتذة، إفريقيا الشرق، المغرب، ص ص170– 186
10. سبيرنج، جيف (2000)، **مدارس المستقبل :تحقيق التوازن**، التعليم والعلم العربي: تحديات الألفية 3، ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
11. BENBOUZID BOUBEKEUR (2009) la réforme de l'éducation en ALGERIE- enjeux et realisation, casbah edition, ALGER.
12. KAZIAOUAL, F, & AIT SAADI, T.(2001) **la formation des enseignants et les nouvelles technologies éducatives,** colloque international " la problématique de la formation et d'enseignement en AFRIQUE et dans le monde ARABE, série d'émission du laboratoire de gestion et des ressources humaines, n , SETIF, ALGERIE, pp99-102

كيفية الاستشهاد بهذا المقال وفق نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السابع (7):

خالدي، أحمد. (2021). مهنة التربية والتعليم في الجزائر: من حتمية الضرورة الى حتمية الجودة (التعليم الابتدائي أنموذجا). *افاق فكرية*، سيدي بلعباس (الجزائر)، *9* (3)، 191.-206 ؛ رابط المجلة *https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/396*