التكوين المستمر: منحى آخر للرفع من جودة التعليم الابتدائي

صالحي إبراهيم* ورواق حمودي **

*طالب دكتوراه ، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤساساتية، جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري.
**أستاذ التعليم العالي، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤساساتية، جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري

ملخص: إنّ الاهتمام بالمعلم ورفع مستوى أدائه من خلال التكوين المستمر أمر بالغ الأهمية للقائمين على المنظومة التربوية، لأنّه يعدّ الأداة الفعّالة للرفع من جودة التعليم. وحتى يكون للبرنامج التكويني معناً حقيقياً، لابدّ أن يستجيب للتطلعات والاحتياجات اليومية للمستهدفين منه، ولمعرفة واقع حال التكوين المستمر عند المعلمين في مدارسنا الابتدائية، قمنا من خلال هذا البحث بطرح التساؤلات التالية: ما مدى استجابة التكوين أثناء الخدمة (المستمر) لاحتياجات المعلمين اليومية؟ وهل لسنوات الخبرة دور في تكوين المعلم المربي؟ للإجابة على هذه التساؤلات استعملنا المنهج الوصفي، حيث تم بناء استمارة بحث، عرضت على 482 معلم ابتدائي يدرّسون المادة العربية، حيث خلصنا من خلال التحليل إلى أنّ للمعلمين انتقادات تمسّ جوهر هذا التكوين من حيث كفايته وكذا نوعية المواضيع المتناولة في الندوات التكوينية المبرمجة خلال السنة من طرف مفتش المادة، كما أنّ لخبرتهم الميدانية دور كبير في تجاوز الصعوبات اليومية التي تواجههم داخل الفصول الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التكوين، التكوين المستمر، التعليم الابتدائي، المعلم.

Résumé : Porter attention à l'enseignant et améliorer son niveau de performance à travers la formation continue est quelque chose de très important pour les responsables du système éducatif, car l'enseignant est considéré comme un outil efficace pour améliorer la qualité de l'éducation. Pour que le programme de formation ait un véritable sens il doit répondre eux aspirations ait eux besoins quotidiens des personne ciblées par cette formation. Et pour connaître la réalité de la formation continue des enseignants dans nos écoles primaires, nous nous sommes posé les questions

suivantes : à quel point la formation continue répond aux besoins quotidiens des enseignants ? Et est-ce que les années d'expérience ont un rôle dans la formation d'un enseignant? Pour répondre à ces questions nous avons utilisé l'approche descriptive, un questionnaire de recherche a été construit, nous l'avons distribué à 482 enseignants de primaire de langue arabe. À travers l'analyse des résultats nous avons conclus que les enseignants ont des critiques concernant cette formation en termes de son efficacité, ainsi que la qualité des thèmes des séminaires programmés au cours de l'année de formation, et que leur expérience sur terrain a un rôle très important pour surmonter les difficultés quotidiennes qu'ils affrontent dans la salle de classe.

Mots clés: formation, formation continue, enseignement de primaire, enseignant.

مقدمة وطرح الإشكال:

تبنت المجتمعات العصرية منذ الثورة التكنولوجية مبدئين رئيسيين، هما التغيير والجودة، وتساوى في هذا الاعتقاد رجال السياسة والاقتصاد ودارسو المجتمع، فبدا التكوين المستمر للبعض عقيدة جديدة وأداة فعالة للتكيف المستمر مع التغيرات الحادثة، فالفرد حاليا لا يطيق أن يتخلف عن الركب ولوبخطوة واحدة، إذّه يعيش "رعب التقادم " (Liétard, B. et autre, 1993, p23) أو النظرة التقديسية لكلّ ما هو جديد.

إذا كان التكوين المستمر هو ثمرة الحداثة المجتمعية من أجل تطوير وتحسين الأدوات والوسائل، فهو يقوم على مبدأين هما:

- الحاجة إلى التكيف العقلاني مع التطورات المجتمعية الدائمة.
- إعطاء قيمة إيجابية للتجديد كمحاولة إنسانية للسيطرة على المستقبل. (Merieu, Ph. 1996, p 129)

إذن، ربط الجودة والتجديد بالتكوين الرفيع للعنصر البشري صار ضرورة مجتمعية وإنسانية ملحة، نجد أن هذا المنحى تسير فيه الأبحاث والدراسات المهتمة بمقاربة الجودة في ميادين التربية والتعليم، لأنّ المعارف تتجدّد بسرعة أكبر، حيث أصبحت تتجدّد بوتيرة أسرع

من تجدّد الأجيال، بل تتضاعف، فمعارف علوم الحياة مثلا تُحدَّث كلّ سبع سنوات وتصبح المعارف في التكنولوجيا المعلوماتية بعد ثلاث سنوات متقادمة وتُجدّد أجيال الحواسيب كلّ ثمانية عشر شهرا، ... وأمام هذه السرعة المحمومة لا مناص من انخراط المنظومة التربوية في التكوين المستمر من أجل تأهيل العنصر البشري الذي يعدّ الأداة الفعالة لكلّ رفعٍ للجودة.

ولهذا نرى أن التكوين المستمر يعتبر ملائما أكثر للتربية والتعليم، لأنّ فيه لحظتان، لحظة الخدمة، أي التدريس، ولحظة التكوين، أي إعادة النظر في المفاهيم والتجربة، وكلا اللحظتين في ميدان التعليم متداخلتان، فالمدرس يتكوّن وهو يُمارس مهنته، هذه الحركية وهذا التفاعل الدائمين بين المدرس وممارساته تجعل من موضوع التكوين استجابة للذات قبل المحتوى، لأنه متعلق بالإنسان كفردية لها تصورات، استعدادات ورغبات من جهة وإنتظارات وصعوبات تصادفها يوميا تنتظر إتاحة الفرصة لطرحها وإيجاد حلّ لها من جهة أخرى، ...

بمعنى، إذا كان التكوين المستمر يستهدف فئة من الراشدين هم الأساتذة، ولا يراعى فيه خصائص هذه الفئة واهتماماتها وآرائها في موضوعاته، فإنّ المعلم يستطيع أن يرفض شكل وموضوع المعرفة المقدمة إليه، فالسلطة الوصية على التربية يمكن أن تصدر قرار بالتعليم الإجباري لمعارف معينة، لكنها لا تستطيع بأيّ حال من الأحوال فرض تعلم هذه المعرفة على الفرد فالتعلم قرار ذاتي. (Merieu, Ph.,1998, p 68) وهنا يكمن الفرق بين المعلم والتلميذ، وبين تعليم الراشدين Andragogie والبيداغوجيا Pédagogie.

خلاصة هذاالقول، أنّه ولتحقيق الهدف من التكوين، لابدّ من وضع التكوين المستمر كنسق من العناصر المتفاعلة في ارتباط بالفئة المستهدفة وخصائصها النفسية ووضعها الاجتماعي والأدوار التي لعبتها وتلعبها، وكذا الرجوع لمفاهيم التفاوض والشراكة والأنسنة كإطار أو كشروط ضرورية حامية له من هدر الزمن والجهد والمال العام.

والناظر لواقع التكوين المستمر في مدارسنا التربوية في السنوات القليلة الأخيرة، يرى أنّه بدأ يأخذ بعدا إستراتيجيا نظرا لأهميته في العملية التعليمية، كما أخذ مفهوم التقويم هو الآخر يتحول تدريجيا كعملية ضرورية في العمل التكويني، هذا من خلال عمل الوزارة الوصية على:

- إنشاء المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين ورفع مستواهم بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي، بموجب المرسوم التنفيذي رقم 343-04 المؤرخ في 04 نوفمبر 2004، المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم؛
- وضع وتنفيذ مخطط للتكوين أثناء الخدمة، يهدف إلى رفع المستوى الأكاديمي للمعلمين وأساتذة التعليم المتوسط، تتكفل به المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة والديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد وجامعة التكوين المتواصل والذي امتدّ إلى غاية 2015. (انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، 2013، ص 83).
- إنشاء هيئة للتشاور وتتمثل في المجلس الوطني للتربية والتكوين.
- إنشاء هيئة للضبط وتتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين، وهو هيئة للخبرة والتقويم والاستشراف التربوي. (لبيض عبد المجيد ، 2009/2008، ص 53)

في ظل كلّ هذه المجهودات التقنية المبذولة من طرف الوزارة الوصية لتحقيق الرهان من التكوين، تبقى نوعيته متوقفة على كفاءة الأشخاص المسؤولين عن تطبيق هذا التكوين، وهم المكوِّنون بصفة عامة من أساتذة، ومنشطين ومسؤولي التكوين أو العاملين بالمؤسسات (Casse, P. 1994, p 134) فالسؤال الذي يطرح نفسه في واقع مدارسنا الابتدائية هو عن مدى استجابة هذا التكوين المستمر لاحتياجات المعلمين اليومية؟ وهل لسنوات الخبرة دور في تكوين المعلم المربي؟

تعريف التكوين:

إنّ كلمة تكوين توحي بمعاني مختلفة ودلالات عديدة وهذا المصطلح غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى مثل: الإعداد، التأهيل، التدريب والتحضير الوظيفي، ...

أولا: تعريف التكوين لغة

من كوّن الشيء، أي أوجده وأنشأه أو أحدثه (البستاني، 1986 ، ص662) أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة. (Pluri-dictionnaire,1996, p569) .

ثانيا: تعريف التكوين إصطلاحا

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة، لذا حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من المظاهر، من أمثال هؤلاء **دي مونتومولان وميلاري** حيث ركزا على المظهر الوظيفي للتكوين حيث يرون أنّ التكوين يحقق أهدافا مهنية،إذ أنّه يسعى إلى أن يكسب المتكوِّن مهارات، ومعارف مهنية يستثمرها وقت الحاجة.

أما **فيري** فإنّه يرى التكوين كمظهر تنظيمي إذ يقول "أنّ التكوين يجب أن يكون منظما، ويمسّ أشكال التفكير، الإدراك، الشعور والسلوك "، ليؤكد على هذا التوجه **مورينو ميناجير** بحيث يرى ضرورة توظيف المعارف، والمهارات التي إكتسبها المتكوِّن في تحليل المواقف البيداغوجية.

ليشير كلّ من **دي مونتوملان ومورينو ميناجير** على مظهر الاستمرارية، حيث يقول الأول: "إن التكوين يؤدي إلى إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين"، أما الثاني فيؤكد على ذلك بأن التكوين هو فعل بيداغوجي يُكتسب، ويُبنى, (بوعبد الله، 1993، ص 303).

من خلال ما سبق يمكن أن نعرف التكوين إجرائيا بأنّه عملية مقصودة، وواعية، أي عِلمية ممنهجة، تهدف بشكل رئيسي إلى التغيير في سلوك التفكير، والإدراك عند المتكوَّن، ومن خلالها يتمكن الفرد من التغلب على المشكلات، والعراقيل التي تواجهه، وذلك بواسطة إيجاد حلول ملائمة لها، كما تعدّ المتكوّن مهنيا، وثقافيا، وتربويا.

أنواع التكوين:

تتمّ عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة، وهي:

أ- التكوين الأولي:

لا نجد مفهوماًللتكوين الأولي إلاّ كما نجده عند محمد الطيب العلوي حيث يراه أنّه " الدراسة الأساسية التي تتمّ قبل مباشرة مهنة تعليمية أو حرفية، والبعض يتجاوز في استعمالها ويمدّدها إلى التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المكوّن مبادئ معينة وتهيئته للمهنة

التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية ". (العلوي، 1982، ص 121) والمميز في تعريف العلوي هو تعريفه للتكوين على أساس مهمته التي تتمثل في تهيئة المكوّن لمهنة معينة.

هذا التكوين يتم في ثلاث مراحل تدمج فيها المعارف النظرية بالممارسة الفعلية للمهنة وهي فترة التحسيس والتوعية، و فترة تحمّل المسؤولية، و فترة تعلّم الطرائق والتقنيات البيداغوجية. (Mialaret Gaston;1979, p08).

وبالرغم من أنّ التكوين الأولي عملية مهمة وضرورية جدّا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية، إلاّ أنّ « مدّة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن ينمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية، لأنّ الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلاّ مجرد الأسس التي تساعده على البدء، والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم ».(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998 ، ص07).

أما هياكل هذا للتكوين فتتمّ في بلادنا في معاهد التكوين والمدارس العليا للأساتذة، أو في أقسام خاصة من كليات التربية، حيث يبدأ من تاريخ دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأول، غداة تخرجه.

وقد كانت لمعاهد التكنولوجية للتربية (I.T.E) الدور الكبير في تخريج دفعات مؤهلة ساهمت في إعطاء رصيد أكاديمي قاعدي للمعلمين من خلال التكوين الأولي التي كانت تمنحه لمتخرجيها، وقد توقفت عن هذا التكوين على أن يتمّ على مستوى الجامعات طبقا للقانون التوجيهي للتربية الصادر بتاريخ 11 نوفمبر 1998.

التكوين المتواصل:

يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية وهامة من مراحل تكوين المعلم، ومتمّمة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة، وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1975/1974. (توفيق حداد وآخرون، 1977، ص203) إذن هذا التكوين يعتبر فرصة

للمتربص لإثبات رغبته في المهنة وقبوله بها وبمسؤوليتها من جهة ومحك حقيقي للمشرفين على الترسيم لاتخاذ القرار المناسب في الشخص محل الخدمة منجهة أخرى.

ب- التكوين أثناء الخدمة: (أو التكوين المستمر)

إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن،فإنّه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأنّ مهنة التدريس تتطوّر فيها التقنيات والمعارف، وتتغيّر فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا.

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للمعلمين الذين يمارسون مهنة التعليم، وذلك من تاريخ ترسيمهم إلى غاية تقاعدهم، أي طيلة مباشرة المعلمين لمهامهم. (توفيق حداد وآخرون، 1998، ص306).

وتكمن أهمية هذا النوع من التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلم مع ما يطرأ من مناهج التدريس وتحيين معارفه العلمية، مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء الخدمة. (فوزي بن دريدي،2002 ، ص ص70 - 71).

ويتم من خلال الندوات التربوية و الزيارات التوجيهية والتفتيشية وغيرها، ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي؛
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص؛
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين؛
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.
- تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أنّ التكوين أثناء الخدمة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا دوما على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه؛
- أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلاكهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين، ... الخ؛
- أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية وحماس.

ت- التكوين الذاتي:

يعرف التكوين الذاتي على أنّه إثراء ثقافي يتوصل إليه فرد أو مجموعة من الأفراد بواسطة إرادته الخاصة فقط. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998، ص15)

إذن « فالتكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم، يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته وتحسين مستواه باستمرار » (أورلسان، 2000، ص283). ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه، وبذلك الحصول على الراحة النفسية من خلال الإجابة عن التساؤلات المتكرّرة في المواقف التعليمية اليومية.

ويكون - هذا التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة - بصيغ متعددة ومتجدّدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، وقد يشتمل على التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كلّ منها نظام متكامل في حدّ ذاته.

وسائل التكوين المستمر:

1/- مدير المدرسة: يمكن للمعلم أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير حكيم ومتفتح، لديه تجربة وخبرة في الميدان، مجتهد باستمرار، بحيث يبعث في نفسية المعلمين الحماسة في العمل بدل التقاعس والفتور، والتطور وروح المبادر والإبداع بدل الجمود والرضا بواقع الحال.

وهناك أسلوبان أساسيين يعتمدهما المدير في تكوين المعلمين، وهما:

أ -الأساليب الفردية: كالزيارات الصفية، والمقابلة الفردية، ...

ب -الأساليب الجماعية: كاجتماع هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، والسماح بتبادل الزيارات بين المدرسين، ... (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2011، ص 300). و يكون هذا تحت إشرافه، حتى يعطي للعملية هيبة ومعنى جاد ومستمر.

2/- المفتش: ينبغي أن تكون زيارة المفتش كسبا حقيقيا للمدرسة، ولهيئة المعلمين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المعلمون في التغلب على ما يتعرض عملهم من صعوبات، ويشعرون بعدها أنهم أحرزوا تحسنا ملموسا، بفضل ما أفادوا من خبرة المفتش الطويلة، وما استمعوا إليه من ملاحظات بناءة، لا أن تكون صورة المفتش الذي يزور المدرسة، وتشغل ذهنه أكثر ما تشغل الرغبة في تصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون، هذه الصورة لا يجب أن تكون في أهم جهاز من أجهزة التفتيش، المتابعة والتقويم.(توفيق حداد وآخرون،1977 ، ص 204).

3/- الملتقيات والندوات التربوية: إنّ حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جديّة المعلم، وعلى رغبته في التعلم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية .(أورلسان، 2000 ، ص283)

أما الصيغ المستعملة في الأدبيات التكوينية عن طريق الملتقيات والندوات التربوية فهي مختلفة باختلاف أيكولوجيا التكوين وغاياته، ومن أشهرها ما ذهب إليه Develay حيث حدّد هذه الصيغ التالية:

- **التكوين بالتلقي**: ويتم عن طريق الإخبار عبر المحاضرة أو العرض.

- **التكوين بالاشتغال على الوثائق** : وهذا النوع يتجه نحو التطور بواسطة استغلال شبكة الأنترنيت التي توفر وثائق مكتوبة ومرئية ومسموعة.

- **التكوين بالملاحظة**: حيث يتم بما يمكن إنجازه بصعوباته وعوائقه، ويمكن تمييز الملاحظة البيداغوجية (تفاعل مدرس- تلاميذ)، عن الملاحظة الديداكتيكية (تفاعل المدرس/ تلاميذ/المادة الدراسية)، في إطار منهجي.

- **التكوين بالتجربة والتفكير فيها:** تعتمد هذه الصيغة على استعمال الوسائل السمعية البصرية لتحليل وضعيات حقيقية لكشف أساليب التدبير الفصلي على مستوى اللغة، أو التعابير غير اللفظية، من أجل وضع هذه الأساليب على المحك ومناقشتها.

- **التكوين بالمحاكاة** : بالاعتماد على خلق أوضاع وأحداث حقيقية أمام المكونين ثم مطارحة الحلول الممكنة، ويتناسق هذا النوع من التكوين مع راشدين لهم رصيد مهني، يمكن الانطلاق منه وهذا الشكل قد يؤدي إلى خلق آلية الوجه والمرآة في مجال التكوين (Develay, 1986, p133).

- **التكوين بالبحث الذاتي:** قد تكون هذه الصيغة أرقى أنواع التكوين حيث يوجد المدرس دائما في وضعية بحث، فالمضمون المعرفي يستوجب نفس الأمر بالنسبة للمهارات والمواقف، بل وحتى تدبير العلاقات داخل الفصل يحتاج إلى طرح الفرضيات وتمحيصها واستخراج الاستنتاجات، فالتغيب أو عدم إنجاز الواجبات أو عدم القدرة على الكتابة في السبورة أو حل مسألة في الفيزياء، كلها قضايا وإشكالات تطرح على المدرس تحدي الجواب عنها عن طريق البحث الذاتي.

رغم أن جميع المؤشرات تبيّن أنّ عملية التكوين مقبلة على تطورات جذرية على المستوى الكمّي والنوعي، حيث إن تكنولوجيا الإعلام والاتصال عبر الشبكة تتيح انفتاحا أكبر على تجارب الآخرين، حيث تنتشر مئات المواقع الخاصة بالمواد الدراسية والمعاهد العليا للبيداغوجيا، وهو ما يمكن الحصول على وثائق أو الدخول في حوار مفتوح مع التجارب الخاصة بمادة من المواد والصعوبات التي تطرحها، بل يمكن الاطلاع عبر مواقع المراسلة بين التلاميذ على ردود أفعالهم تجاه المضامين وأساليب التقويم دون رقابة المؤسسة، الأمر الذي سيتيح تنويع الخطط، وسيمكن الانتشار الواسع لهذه الأداة والتحكم فيها إلى حفظ زمن ومكان التكوين.

هدف البحث: معرفة واقع التكوين المستمر ومدى استجابته لاحتياجات المعلمين اليومية.

منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة و الخطوات التي يتبعها الباحثون في كلّ ميدان من الميادين العلمية وهي طريقة متفق عليها من أجل اكتساب المعرفة، قائمة على التفكير العقلاني وإجراءات

معروفة ويمكن التحقق منها على أرض الواقع والتي من شأنها تعميق المعارف. Angers.M, (1976, p 160)

وقد اعتمدنا في دراستنا، على المنهج الوصفي التحليلي، فقد وجدنا فيه الطريق الأليق لبحثنا، انطلاقا من طبيعة وغاية البحث من جهة، ومن جهة أخرى لما يوفره هذا المنهج من تقنيات وأدوات في جمع البيانات وتحليلها.

أداة البحث:

- **الاستمارة:** استعملنا الاستمارة كأداة لجمع البيانات وهي على حدّ تعبير ANGERS. M تؤدّي عادة إلى استخراج النواحي الكميّة، (Angers, M. 1976, p 164-165) وقد تمّ بناؤها بالاستناد إلى:

- أبعاد ومؤشرات المفاهيم التي يتضمنها موضوع البحث.
- نتائج تحليل المقابلات الاستطلاعية والتي من خلالها قمنا بانتقاء المحدّدات المراد دراستها وبناء فكرة عن مجتمع البحث كما واستعملت كبنك لاستخراج البنود.
- الإطار النظري الذي تضمنته الدّراسة.
- توصيات المحكمين فيما يخص العبارات المركبة أو غير الواضحة.

وفي ضوء هذا قسم الباحث الاستمارة إلى محورين:

- محور حول أهم الصعوبات اليومية التي تواجه المعلمين أثناء أداء مهامهم.
- محور حول الاحتياجات التكوينية للمعلمين.

وصف مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الأصلي للدراسة من المعلمين الذين يدرّسون مادة اللغة العربية في المقاطعات الابتدائية بولاية سطيف، وعددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية سطيف هو 6602 معلما للغة العربية، موزعين على 857 مدرسة ابتدائية، وعلى 68 مقاطعة تفتيش ابتدائي.

بما أنّ المعلمين يختلفون فيما بينهم، وحتى تكون لدراستنا معنى عميق، فإنّنا أردنا أن تكون العينة بالخصائص التالية:

1- **معلمي الطور الابتدائي:** الذين يدرسون مادة اللغة العربية، كما تمّ اختيار هذه المرحلة من التعليم اعتبارا من أنها مرحلة إلزامية للتعلم بالنسبة للتلميذ، ومهمة جدا في بداية حياته المدرسية.

2- **الخبرة:** المعلمون ممّن عايشوا فترة قبل الإصلاحات التربوية الأخيرة 2004/2003 وبعدها، حتى يكون لاستجاباتهم معنى أعمق، من خلال تجربتهم ومقارنتهم ممّا كان عليه قبل الإصلاحات، لذا عمدنا إلى تفويج الخبرة المهنية إلى ثلاث فئات: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.

3- **نوع الشهادة أو التكوين:** وهذا لتمييز أفراد العينة ممّن يتميزون برصيد معرفي مع خلفية بيداغوجية، ممن هم موظفون كمعلمين عن طريق المسابقة، لأنّ الخلفية البيداغوجية للفرد عامل مهم في إعطاء معنى عميق وثابت لموضوع الدراسة، لذا خصّصنا الفئات التالية: معلمين خريجين من المركز التكنولوجي للتربية I.T.E ، معلمين متحصلين على شهادة جامعية من المدرسة العليا للأساتذة ENS ، معلمين حاصلين على شهادة جامعية من مختلف التخصصات.

4- **مكان الدراسة:** استنادا لقول THERESE Baker : " مهما كان نوع البحث، ومن أجل تحديد نوع المعاينة الذي ستستعمل، لابدّ من مراعاة عاملين هامين: إمكانية الانجاز والتكلفة "، لذا اشتملت الدراسة على مقاطعات ولاية سطيف.

تقنية المعاينة:

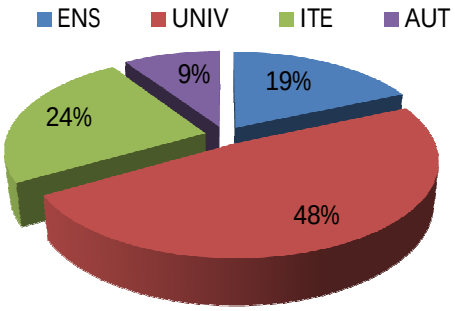
تم اختيار عينة الدراسة اعتمادا على:

- العشوائية البسيطة أي بالقرعة، حيث أعطينا لكلّ مقاطعة رقم من 1 إلى 67 مقاطعة (بعد استبعاد مقاطعة سطيف -3- استعملت للدراسة الاستطلاعية)، فتمّ استخراج المقاطعات التالية:
  - مقاطعة سطيف 01 وعدد معلميها 90 معلما.
  - مقاطعة العلمة 8 وعدد معلميها 103معلما.

- مقاطع بئر العرش 1 وعدد معلميها 106 معلما.
- مقاطعة عين أرنات وعدد معلميها 141 معلما.
- مقاطعة عين الكبيرة 4 وعدد معلميها 100 معلما

قمنا بتوزيع 540 استمارة ليتم استرجاع 483 استمارة، بهذه الطريقة تشكلت لدينا عينة الدراسة والمتضمنة 483 معلما للغة العربية وهي نسبة قاربت 6% من المجتمع الأصلي للدراسة.

وفيما يلي تمثيل العينة حسب متغيري الدراسة:

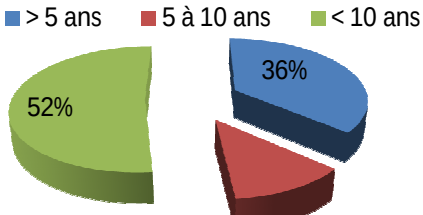


شكل رقم (1): توزيع العينة حسب نوع الشهادة

من خلال الشكل رقم (1) المبين أعلاه يظهر أنّ العينة متمركزة في أصحاب الشهادات الجامعية بمعدل النصف (48%) ثمّ يليها المتخرجون من المعهد التكنولوجي للتربية بنسبة الربع (24%) ثم المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة بنسبة (18,4%).

وبالنظر إلى من لديهم خلفيات بيداغوجية نجد المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة وكذا المتخرجون من المعهد التكنولوجي للتربية، وبدمج النسبتين نحصل على (42,4 %)، مقابل من

ليس لديهم خلفيات بيداغوجية و هم أصحاب الشهادات الجامعية بنسبة (48,2%)، وبذلك تتشكل لدينا مجموعتين من نسبتين متقاربتين حيث نرى أهمية مراعاتها في هذه الدراسة.



شكل رقم (2): توزّع العينة حسب الخبرة المهنية

من خلال الشكل رقم (2) يظهر أن أصحاب الخبرة الأكثر من 10 سنوات هم العدد الأكثر (249) بنسبة (51,6 %)، يليها أصحاب الخبرة الأقل من 5 سنوات (176) وبنسبة (36,4 %)، ثم أصحاب الخبرة ما بين 5 و10 سنوات بعدد (58) أي بنسبة (12,0 %).

نتائج الدراسة:

سيتم عرض النتائج التي لها معنى وكذا ذات الدلائل الإحصائية فقط وهذا حسب البدائل المقترحة في محوري أسئلة الاستمارة، ليتم تقديم تفسير في نهاية كلّ محور:

المحور الأول: الصعوبات اليومية التي تواجه المعلمين:

جدول رقم (1): استجابات ل "خلال ممارستك لمهنتك في قسمك، هل ترى أن ظاهرة صعوبة التعلم"

	نعم		لا		دون إجابة		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	المجموع
يمكن اكتشافها بسهولة	**263**	**54.6 %**	**214**	**44.3 %**	**6**	**1.2 %**	**483**
منتشرة بكثرة	**273**	**56.5 %**	**210**	**43.5 %**	**00**	**00%**	**483**
في تناقص	**129**	**26,7%**	**352**	**72,9%**	**02**	**0.4%**	**483**

من خلال هذا الجدول المبين أعلاه نلاحظ أن أعلى النسب كانت في الاختيار الثالث من العبارة في خانة الرفض بنسبة (72,9%)، يليها الاختيار الثاني فالأول من العبارة في خانة القبول بنسبة (56.5%)، (54.6 %). ومنه فإنّ المعلمين يُظهرون أنّ صعوبة التعلم يمكن اكتشافها بسهولة لكثرة انتشارها بين التلاميذ، على أنّهم يرونها في تزايد مستمر.

جدول رقم (2): استجابات العبارة " هل يوجد في مؤسستكم ما يسمى بأقسام التكييف"

	العدد	النسبة المئوية
نعم	**20**	**4,1%**
لا	**390**	**80,7%**
دون إجابة	**73**	**15,1%**
المجمـــوع	**483**	**100 %**

من خلال الجدول المبين أعلاه نلحظ أنّ أعلى نسبة كانت في خانة الرفض للعبارة، حيث جاءت التكرارات بعدد (390) أي بنسبة (80,7%).ومنه فإن المعلمون متفقون على قلّة أو انعدام الأقسام التي تقوم بالتعليم المكيّف في مؤسساتهم التربوية.

جدول رقم (3): استجابات العبارة " من بين هذه الوضعيات، ما هي التي تشكل لك عائق أثناء تأديتك لمهنتك"

	نعم		لا		دون إجابة		
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة	المجموع
وجود تلاميذ معيدين.	**227**	**47,0%**	**250**	**51,8%**	**6**	**1,2%**	**483**
الاكتظاظ داخل الأفواج.	**391**	**81,0%**	**86**	**17,8%**	**6**	**1,2%**	**483**
عدم توفر الوسائل البيداغوجيّة	**924**	**51,6 %**	**228**	**47,2%**	**6**	**1,2%**	**483**
الجوّ العام داخل المدرسة.	**112**	**23,2%**	**365**	**75,6%**	**6**	**1,2%**	**483**

من خلال الجدول المبيّن أعلاه يظهر أنّ أكبر عائق للمعلمين في تأديتهم لمهامهم هو وجود أفواج مكتظة بالتلاميذ، في حين يبدو أنّهم غير متفقين في وجود عائق أمامهم سواء مع التلاميذ المعيدين أو في توفر الوسائل البيداغوجية، كما يؤكدون أنّه لا يوجد أيّ مشكل في الجوّ العام داخل المدرسة.

جدول رقم (4): استجابات العبارة "من بين هذه الوضعيات، ما هي التي تراها تنطبق على قسمك"

	موافق		غير موافق		حيادي		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	المجموع
تفاوت القدرات العقليّة بين التلاميذ	**450**	**93,2%**	**16**	**3,3%**	**17**	**3,5%**	**483**
التشويش داخل القسم	**302**	**62,6%**	**111**	**23,0%**	**70**	**14,5%**	**483**
عدم انجاز التلاميذ للواجبات المدرسيّة	**374**	**77,4%**	**64**	**13,3%**	**45**	**9,3%**	**483**
شرود الذهن أثناء الدّرس	**401**	**83,0%**	**25**	**5,2%**	**57**	**11,8%**	**483**

من خلال هذا الجدول فإنّ المعلمين يرون في قسمهم كلّ مظاهر التلميذ الطفل من تفاوت في القدرات العقلية إلى شرود الذهن أثناء الدرس، إلى عدم انجاز الواجبات المنزلية بالإضافة إلى التشويش المستمر داخل القسم، وهي مظاهر طبيعة بالمقارنة مع سن التلميذ في هذه المرحلة. وكلها بنيب عالية.

جدول رقم (5): استجابات العبارة " بأي صيغة يمكن تلخيص حالت نفسيتك عند مساعدتك تلميذ يواجه صعوبة في التعلم"

	موافـــق		غير موافق		حيادي		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	المجموع
تشعر أنّك أمام تحدّي	**368**	**76,2%**	**48**	**9,9%**	**67**	**13,9%**	**483**
تحسّ أنّ نجاح الطفل مُرتبط بك	**415**	**86,0%**	**26**	**5,4%**	**42**	**8,7%**	**483**

تحسّ أنّك تؤدي في واجبك	428	88,6%	12	2,5%	43	8,9%	483
تحسّ بأنّك تحتاج إلى من يساعدك	248	51,3%	140	29,0%	95	19,7%	483
تشعر براحة البال	401	83,0%	36	7,5%	46	9,5%	483

من خلال هذا الجدول يبدي المعلمون نوع من المسؤولية اتجاه التلاميذ الذين يواجهون صعوبة تعلم أكاديمية، حيث نجدهم يرون أنهم يؤدون واجبهم اتجاه هؤلاء التلاميذ مع وجود تحدي من أجل تجاوز الصعوبة ونجاحهم وهذا ما يعطيهم راحة لضميرهم المهني.

- **مناقشة وتحليل نتائج المحور الأول:**

من خلال ما سبق نجد أنّ المعلمين يواجهون يوميا صعوبات كثيرة في أداءهم لمهنة التعليم، حيث تصنف مهنة التدريس من أصعب المهن، كونها تتعامل مع عقول الناشئة، تتطلب الحذر والمسؤولية، لذا يقول محمد الدسوقي (1998) أنّ مهنة التدريس أعلى ضغطا من موزع البريد وأقل ضغطا من مهنة التمريض.

وبهذا، فالمعلم من الطبيعي أن يواجه خلال ممارساته اليومية صعوبات، أحيانا تكون مشتركة مع جميع المعلمين وأحيانا أخرى خاصة به كفرد، وتتمثل أهمها في:

- التباين الكبير في الفروق الفردية بين التلاميذ (حيث عبر المعلمين على مشكل تفاوت القدرات العقلية بنسبة **93,2%**، وكذا شرود الذهن ونقص التركيز بنسبة **83,0%**)؛
- وجود تلاميذ لديهم صعوبات تعلم أكاديمية وهي أهم العراقيل التي تؤرقهم يوميا أثناء أداء مهامهم (حيث عبر المعلمين بوجودها بكثرة وبنسبة **56.5 %**) ؛

إنّ وجود الفوارق بين الأطفال شيء طبيعي والتحكم في هذه الظاهرة ومحاولة التقليل منها هو ما يقع على عاتق المعلم في ظل غياب أو نقص التعليم الخاص أو المكيف (حيث عبر4,1% فقط من المعلمين عن وجود أقسام التعليم المكيف، فيما كانت نسبة 15,1% دون إجابة وهي التي يمكن أن تعبّر عن عدم اهتمام أو عدم معرفتهم بما يسمى التعليم المكيف)، وفي هذا الموضوع يؤكد جابر عبد الحميد جابر (2000) على وجود الفروق الفردية في علاقة معلم – تلميذ وأنها من أهم المشاكل الموجودة في الأقسام لأنها مرتبطة بمسؤولية المعلم في نجاح التلميذ، وتزداد العلاقة تأزما إذا كان التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة،

أو يعاني من صعوبات في التعلم، ويضيف الدكتور أن المشكل يتصل كذلك بحدود ونواحي قصور المعلمين من حيث التخطيط للتدريس وتقويم عملية التعلم من أجل مساعدة التلميذ على تجاوز حالات الإحباط والانفعال وكذا الاضطراب في العمليات العقلية (التركيز، الانتباه، التذكر، ...)، كما يؤكد كذلك كزافي روجرس (2006) في كتابه حول المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية على الصفات التي يجب أن تكون عند المعلم حيث ينبغي أن يتحلى: - بالتخطيط الجيد للتعلمات، - تصحيح وتقييم أعمال ومكتسبات التلاميذ، - معالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ. وكذا تفريد المساعدات البيداغوجية والاعتماد على البيداغوجية الفارقية. وهنا يؤكد على الأدوار الجديدة للمعلمين والناجمة على ما يواجهه المعلم من فئات مختلفة وظواهر موجودة في واقع حال المدرسة الجزائرية.

- الاكتظاظ داخل القسم ووجود تلاميذ معيدين، (حيث أكد الملعمين أنّ هذا المشكل يشكل لديهم ضغط نفسي وهو ما عبروا عنه بنسبة **81,0%**) هذه النسبة تعبّر كذلك على وجود صعوبة الضبط داخل الفوج الدراسي من طرف المعلم، وهذا راجع إلى نقص معرفتهم بآليات التحكم في التلاميذ وتوجيه انتباههم، وفي هذا يشير الباحث الجزائري ناصر الدين زبدي (2007) في كتابه حول سيكولوجيا المدرس الجزائري،أنّه يعمل أي المدرس في ظروف قاسية يذكر منها اكتظاظ الأقسام الذي يعتبره مصدر ضغط وإزعاج له وأهم العوائق الأساسية للمعلم في أداء دوره التربوي على أحسن وجه، كما يحذر فرميل Vermil من أنّ اكتظاظ الأقسام التربوية يقتل البيداغوجية ...، (غاوي جمال 2008)، في حين يؤكد جابر عبد الحميد جابر (2000) في ذكره لمصادر حالات القلق والضغط عند المدرس، حيث يرجعها إلى المشاكل التنظيمية أهمها: سوء الضبط في الفوج الدراسي وكذا ضيق الوقت وهذا راجع إلى الاكتظاظ بالدرجة الأولى. وهذا ما يسبب إرهاق للمعلم والتلميذ على حدّ سواء، ويؤثر سلبا على تحصيل التلميذ ويؤدي به إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط .
- عدم انجاز التلاميذ لواجباتهم المنزلية، ... (حيث عبر عنها المعلمين في دراستنا بنسبة مرتفعة قدرت بـ **77,4%**)؛
- ضغوطات مهنية ونفسية مرتبطة بمسؤولية المعلمين اتجاه تلاميذهم من خلال نجاحهم في نهاية السنة الدراسية وتزداد هذه الضغوطات عندما يكون التلاميذ مقبلين على امتحان تجاوز المرحلة الابتدائية (ضغط النتائج). حيث أكد جابر عبد الحميد جابر(2000) على أن

نجاح التلاميذ يعتبر حاجة سيكولوجية للمدرس، بحيث يترجم حسن أدائه وإشباع حاجته للإنجاز، وبذلك تبرز مكانته في مهنة التدريس. أمّا المشكلة فتتصل بعدم الاهتمام الكافي للتلاميذ بالعمل التعليمي ويتضح من تعبيرات المعلمين مثل إنني أواجه مشكلة في دفع التلاميذ للمشاركة والعمل وفق مستوى قدراتهم، والتغلب على عدم الاكتراث وعدم انجاز الواجبات المنزلية، كره المدرسة والتعلم.

- حاجة للمعلمين اليومية لمن يساعدهم في تجاوز الصعوبات التي تعترضهم يوميا (لذا جاءت استجاباتهم بنسبة **51,3%** في حاجتهم للمساعدة)، وهذه طبيعة بشرية فحاجة الفرد للانتماء ومساعدة الآخرين حاجة دنيا من الحاجات الإنسانية، تؤكدها عديد الدراسات أهمها سوبر Super (1970) في دراسته في محور حول ما يمكن أن يتمنونه العاملين، فاتضح أنهم يتمنون أربع أشياء أولها أن يكون لديهم زملاء في العمل، كما قدّم تراساي Tracey (1980) بعض المشكلات التي حدّدها المدرسون ذكروا منها عدم مشاركتي في الاجتماعات والقرارات التي يعقدونها زملائي في نفس الصف (جابر عبد الحميد جابر،2000). ومن هنا يتضح أنّ الجانب التفاعلي بين المدرسين يؤثر تأثيرا كبيرا في الرضا الشخصي والإحساس بالأمن المهني والتوافق النفسي، بالإضافة إلى ما سبق فإن وجود مدير حكيم ومفتش خبير يقوم بدوره من خلال التوجيه وتبيان مناحي القوة والضعف لدى المدرسين وكيفية تجاوز الصعوبات عن طريق عملية الإشراف التربوي لمن الأهمية بمكان، وفي هذا يشير محمد رفعت رمضان (1984) في كتابه "أصول التربية وعلم النفس" إلى أن المفتش إذا تملص من دوره في الإشراف التربوي فإنه يصبح عامل إزعاج (ناصر الدين الزبدي، 2007، ص 140)، بدل فرصة يغتنمها المعلمون لإيجاد حلول للوضعيات التعليمية الصعبة التي تواجههم يوميا.

المحور الثاني: الاحتياجات التكوينية للمعلمين:

جدول رقم (6): استجابات العبارة " هل الأيام التكوينية التي تحضرها في فترات من السنة "

	موافق		غير موافق		محايد		
	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	المجموع
كافية	**200**	**41,4%**	**222**	**46,0%**	**61**	**12,6%**	**483**
مبرمجة في وقتها.	**256**	**53,0%**	**147**	**30,4%**	**80**	**16,6%**	**483**
قيّمة لديك تجعلك متشوق لحضورها	**291**	**60,3%**	**84**	**17,4%**	**108**	**22,4%**	**483**
تلبي احتياجاتك التعليمية	**299**	**61,9%**	**98**	**20,3%**	**86**	**17,8%**	**483**
تنفعك في مهمتك داخل الصف	**384**	**79,5%**	**37**	**7,7%**	**62**	**12,8%**	**483**
تنفعك في مهمتك خارج الصف	**255**	**52,8%**	**108**	**22, 4%**	**120**	**24,8%**	**483**

من خلال الجدول المبيّن أعلاه فإنّ المعلمين يرون في الأيام التكوينية قيّمة من خلال المواضيع بحيث تنفعهم في مهمتهم داخل الفصل وخارجه و تلبي كذا احتياجات تعليمية، أما من ناحية البرمجة فهي مقبولة نوعا ما، غير أنّهم يرونها قليلة من ناحية الكمية.

جدول رقم (7): استجابات العبارة " قبل الذهاب للأيام الدراسيّة، ماذا تريد أن تجد فيها "

	نعم		لا		لا إجابة		
	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	العدد	نسبة	المجوع
تعميق لمعلوماتك في المقاربات البيداغوجية الحديثة	**291**	**60,2%**	**191**	**39,5%**	**1**	**0.2%**	**483**
طرق وكيفيّة التعامل مع التلاميذ	**314**	**65,0%**	**168**	**34,8%**	**1**	**0.2%**	**483**
كيفية استعمال الوسائل البيداغوجية	**154**	**31,9%**	**328**	**67,9%**	**1**	**0.2%**	**483**
كيفية تقديم الدّروس	**281**	**58,2%**	**201**	**41,6%**	**1**	**0.2%**	**483**
كيفية التعامل مع صعوبات التعلم	**380**	**78,7%**	**102**	**21,1%**	**1**	**0.2%**	**483**

من خلال الجدول المبيّن أعلاه فإنّ المعلمين يريدون أن تكون موضوعات الأيام التكوينية حول كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يُبدون صعوبات تعلم أكاديمية بالدرجة الأولى، ثم طرق وكيفية التعامل مع التلاميذ، بالإضافة إلى تعميق المعلومات حول المقاربات البيداغوجية الحديثة وبدرجة أقل حول كيفية تقديم الدروس وكيفية استعمال الوسائل البيداغوجية.

جدول رقم (8): استجابات العبارة " هل استفدت من قبل من تكوين، يشتمل على كيفية مساعدة التلاميذ الذين يواجهون صعوبة تعلم أكاديمية"

	العدد	النسبة المئوية
نعم	**141**	**29,2%**
لا	**530**	**63,1%**
دون إجابة	**37**	**7,7%**
المجمــوع	**483**	**100 %**

من خلال هذه النتائج يظهر أن جلّ المعلمين المستجوبين لم يستفيدوا من تكوين يشتمل على كيفية مساعدة تلاميذ يواجهون صعوبة تعلم أكاديمية.

جدول رقم (9): استجابات " في أيّ مجال تحتاج المساعدة أكثر من أجل مساعدة التلاميذ "

	نعم		لا		دون إجابة		
	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	المجموع
تكييف ممارساتك التعليمية	**169**	**35,0%**	**313**	**64,8%**	**1**	**0.2%**	**483**
كيفيّة تفسير نتائج تقويم التلاميذ	**95**	**19,7%**	**387**	**1% 80,**	**1**	**0.2%**	**483**
كيفيّة تلبية احتياجات التلاميذ	**292**	**60,5%**	**190**	**39,3%**	**1**	**0.2%**	**483**
طرق التعامل مع التلاميذ	**314**	**65,0%**	**166**	**34,4%**	**3**	**0.6%**	**483**

من خلال الجدول المبيّن أعلاه يظهر أنّ المعلمين يريدون مساعدة أكثر في طرق التعامل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبة تعلم أكاديمية بدرجة أولى وهذا من أجل تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ.

جدول رقم (10): استجابات العبارة "إذا كان لديك نقد توجهه للتكوين المستمر، فسيكون حول: "

	نعم		لا		دون إجابة		
	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	العدد	نسبة %	المجوع
المـدّة.	**182**	**37,7%**	**298**	**61,7%**	**3**	**%0.6**	**483**
التوقيـت.	**121**	**25,1%**	**359**	**74,3%**	**3**	**%0.6**	**483**
الأهـداف	**121**	**34,7%**	**926**	**55,7%**	**3**	**%0.6**	**483**
النشاطـات المبرمجـة	**314**	**65,0%**	**166**	**34,4%**	**3**	**%0.6**	**483**

من خلال الجدول المبين أعلاه نلحظ أنّ المعلمون ينتقدون التكوين المستمر من حيث النشاطات المبرمجة بدرجة كبيرة وواضحة.

- **مناقشة وتحليل نتائج المحور الثاني:**

من خلال ما سبق، نجد أنّ المعلمين لديهم اهتمام كبير بالأيام التكوينية المبرمجة من طرف مفتش المقاطعة، فهم شغوفون لحضورها دوما، لذا جاءت استجاباتهم ايجابية (بنسبة **60,3%**) في كلّ موضوع من المواضيع المقترحة بحيث يرونها مفيدة في ممارساتهم التعليمية، وبالرغم من هذا فإنّهم سجّلوا بعض الملاحظات على التكوين المستمر المبرمج، نذكر أهمها فيما يلي:

- أن التكوين المستمر ما زال يتناول مواضيع تقليدية تتحدث على المادة وما يحيطها من أدبيات ككيفية انجاز درس نموذجي، صياغة الأهداف الإجرائية أو صياغة الكفاءة القاعدية المستهدفة، حيث أكد **65,0%** من المعلمين عدم رضاهم عن النشاطات المبرمجة التي لا تستجيب لاهتماماتهم وانشغالاتهم التي تصادفهم يوميا في القسم، بالرغم من أن ما يتناول في الأيام التكوينية هو ضمن فنيات التقويم في الاشراف التربوي وهذا ما جاء به المنشور الوزاري رقم 1011 المؤرخ في 1998/08/12 والمتعلق بالتقويم البيداغوجي، وفي هذا يؤكد الدكتور عبد المجيد لبيض (2009) ضرورة الذهاب في عملية تكوين المعلمين صوب التعمق في المعارف التعليمية والبيداغوجية العامة، واعتبرها بالأهمية بمكان في ظل التدريس للمقاربة بالكفاءة، ووفق هذا قدّم الدكتور اقتراحا مميزا وهو نموذج لورقة تقنية لزيارة تفتيشية تشمل بالإضافة إلى البيانات الشخصية والعلمية للمعلم، اقتراحات للمواضيع التي يرغب المعلم في تناولها خلال الأيام التكوينية، حتى يكون لعملية الإشراف التربوي معنا حقيقيا خاصة في ظل ارتقاء ممارسات التفتيش إلى التعاون والمرونة بواسطة تشجيع المعلمين على الابتكار والإبداع.
- أن التكوين المستمر قليل من ناحية المدة وكذا كفايته، فالندوات تكوينية في واقع حال النظام التربوي تقام في يوم أو يومين خلال السنة الدراسية، خاضعة لرغبات المفتشين أو استجابة لمتطلبات إدارية ومالية، في هذا يمنح النظام التربوي الجزائري الحريّة للمفتش باستعمال

أكثر من أسلوب في أدائه لمهامه، ذلك حتى يتسنى له وبعمق الإطلاع على تفاصيل العملية التعليمية ومن ثم يسدي ملاحظاته للمعلمين بغرض تحسين تلك الوضعيات، غير أنّه لا يمكنه بأي حال أن يتملص من مهامه في برمجة اللقاءات والأيام التكوينية المقترحة. [التي تقدر بـ 10 أيام دراسية خلال السنة الدراسية يقدم في خلالها 120 تقريرا. (عبد المجيد لبيض، 2008، ص 105)]. هذه الأيام تبدو كافية إذا ما أحيطت بنظام تقني وأدبي جيّد.

- خلال الأيام التكوينية يريد المعلمون أن تكون المواضيع بالدرجة الأولى حول التلاميذ الذين يُبدون صعوبات تعلم أكاديمية وطرق وكيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ، كون هذه الفئة من التلاميذ كثيرا ما تؤرق المعلمين، حيث أكد **63,1%** من المستجوبين أنهم لم يتلقوا تكوينا في كيفية التعامل أو مساعدة كذا تلاميذ،... إضافة لهذا فهم كذلك يريدونها من أجل تعميق معلوماتهم حول المقاربات البيداغوجية الحديثة وبدرجة أقل حول كيفية تقديم الدروس وكيفية استعمال الوسائل البيداغوجية. في هذا الصدد ركزت المناشير والنصوص التنظيمية لعملية الإشراف التربوي على التعمق في مواضيع علم النفس وخصائص نمو شخصية الطفل خلال الأيام التكوينية (المنشور رقم 0.3.2.486 الصادر بتاريخ 1997/10/13) بالإضافة إلى هذا يوضح Ferry.G ستة أسباب للكشف عن أهمية التكوين من بينها: - ربط الصلة بين التكوين المستمر والتكوين الأولي، - النقائص الملاحظة على أنظمة التكوين أمام التحولات التي مسّت أدوار المعلمين (عبد المجيد لبيض، 2008، ص 118)، وفي ظل نقص التأطير الذي تعاني منه مدارسنا الابتدائية (عدم وجود: أخصائي نفساني، معلم التربية الخاصة، أقسام التكييف،...) ولسدّ النقص تحتم على المعلم أن يلعب جميع هذه الأدوار، وبذلك تطور دوره ولم يبقى عند مهمة التدريس فقط. في هذا وجب على القائمين على مهمة تكوين المعلمين تحويل الإشراف التربوي بما يراعي أدبيات المقاربة بالكفاءات، بحيث يكون المعلم محور العملية التكوينية وفق الأدوار الجديدة التي يمارسها على أرض الواقع.

الخاتمة والاقتراحات:

إنّ العملية التربوية في بلوغ غاياتها تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلم، باعتباره المشرف الأول والفعّال في النهوض بمستوى التعليم وتحسينه، ومن خلال بحثنا الميداني هذا خلصنا إلى أنّ المعلم لن يكتفي مستقبلا بالتحكم في المادة الدراسية فحسب، بل مسهلا لها، مؤطرا لكفاءات

المتعلمين ومنظما لأعمالهم، مقيّما محترفا، مسؤولا عن التوازن السيكولوجي للمتعلمين، آخذ بعين الاعتبار وتيرة نمو التلميذ واحتياجاته النفسية والبيولوجية في كلّ مرحلة وقدرته على التركيز والتفاعل خلال الدّرس، هذا بغض النظر إذا كان في حجرته الدراسية من يحتاج إلى دعم ومرافقة بيداغوجية، في ظل قسم عدد تلاميذه بين 27 و34 تلميذا.

ومنه فإنّه يقع على عاتق الدولة أن تولي المعلم الاهتمام الذي يستحقه من حيث الانتقاء والتكوين، خاصة في ظل السياسة الحالية لتوظيف المعلمين في الطور الابتدائي، حيث ولتأطيرالعدد المتزايد للتلاميذ التحق عدد معتبر من المدرسين ينقصهم التأهيل الأكاديمي والمهني، ولتدارك هذا الإشكال لا مناص من انخراط المسؤولين عن التربية والتكوين في التكوين المستمر وجعله عقيدة جديدة للرفع من المردودية وتحسين جودة التعليم.

وحتى لا يُفهم التكوين المستمرعلى أنّه اكتساب وتحصيل للمعارف فقط،فإنّه من الواجب رسم ملمح للمعني بالتكوين يتم فيه إيواؤه كعنصر حامل لمعطيات (معرفية وخبراتية) قابلة للتطوير والمساءلة، ضمن سيرورة يكون فيها فاعلا في ذاته ومتفاعلا مع الآخر.

وحتى يكون للتكوين معنىفي أرض الواقع، فإنّه يجب مراعاة ما يلي:

- تخصيص وقت مستقل خاص بالتكوين المستمر ضمن الشبكة الزمنية السنوية، لأنه كلما اكتسب زمن هذا التكوين استقلالية عن باقي شبكات توزيع الوقت إلاّ وكان له مردود مرتفع؛
- بناء شبكة موضوعية لتقويم التكوين في جميع مراحله (قبل، أثناء وبعد التكوين)، بحيث يمكن المتدخلين في التكوين من معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة ونجاعة الطرق المستعملة، حتى يكون العمل على تدارك النقائص فعّالاً ومرناً، مع الابتعاد عن سياسة " التقارير " التي تكتب بلغة أدبية ملؤها النجاح الدائم؛
- تنظيم دورات وندوات تكوينية تستجيب لحاجات وتطلعات المستهدفين من التكوين والابتعاد عن الدورات التي تستجيب فقط لضرورات إدارية ومالية، تبرئة للذمة في إطار من الاحتفال يسوده هدر الزمن والجهد والمال العام؛

- التجديد في محتوى الندوات التربوية التي يقوم بها المفتش في مقاطعته، والابتعاد عن الرتابة وتكرار المواضيع، مما يجعل المعلم يعزف عن الإقبال عليها، ويشعر بالملل والقلق من حضورها وبذلك البحث عن الحجج للتغيب عنها؛
- وضع برنامج مكثف للزيارات التفتيشية، بحيث تكون مكسبا حقيقيا لهيئة المعلمين، يستفيد منها المعلم في التغلب على ما يعترض عمله من صعوبات، بحيث يشعر بعدها أنه أحرز تحسنا ملموسا، بفضل ما أفاد من الخبرة المهنية الطويلة للمفتش، وما استمع إليه من ملاحظات بناءة من خلال الرصيد العلمي لديه، مع الابتعاد عن صورة المفتش الذي يتصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون لمحاسبتهم؛
- خلق الوعي عند المعلم بمسؤليته في تحسين مستواه؛ والتشجيع على التكوين الذاتي مثل: القراءة عن كلّ جديد في ميدان التربية وعلم النفس، وكذا القيام بالبحوث التربوية الميدانية، وغيرها ... انطلاقا من أنّ مهنة التدريس هي مهنة كسائر المهن خاضعة لتطوير آلياتها في كلّ وقت؛
- الاهتمام بالمفتشين التربويين كممارسين حقيقيين للتكوين من خلال وضعهم هم كذلك في إطار تكوين بيداغوجي وعلمي، مع تشجيعهم على ذلك.

أخيرا، آثرنا من خلال هذه الملاحظات تحويل الخطاب السائد داخل موضوع التكوين المستمر حول ملمح المعني بالتكوين إلى عكس الرؤيا وذلك بالتساؤل عن ملمح هذا التكوين نفسه وموضوعاته والذي غالبا ما يقدم في ألفاظ تقنية محايدة، ومن هنا لابدّ من إيلاء أهمية قصوى لبناء خطة التكوين.

قائمة المراجع:

- البستاني، فؤاد إفرام. (1986)، **منجد الطلاب**، بيروت، لبنان: دار المشرق.
- العلوي، محمد الطيب. (1982)، **الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية،ج1 ط1**، قسنطينة، الجزائر: دار البعث.
- المركز الوطني للوثائق التربوية. (1998)، **موعدك التربوي – التكوين الذاتي–** العدد 02.
- أورلسان، رشيد. (2000)، **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

- بن دريدي، فوزي. (2002)، **المعين في تكوين المكونين، طبعة 1**، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
- بوسعدة، قاسم. (جوان 2011)، **تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الانسانية والإجتماعية**، العدد الثاني.
- بوعبد الله، لحسن. (1993)، **تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي ط 1**، باتنة، الجزائر: مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2000)، **مدرس القرن الواحد والعشرين: الفعالية، المهارات والتنمية المهنية**، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حداد، توفيق. سلامة، محمد آدم. (1977)، **التربية العامة، طبعة 1**، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- روجرس، كزافي. (2006)، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
- زبدي، ناصر الدين. (2007)، **سيكولوجيا المدرس الجزائري: دراسة وصفية تحليلية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- غاوي، جمال.(2008)، **تكوين المعلمين أثناء الحتمية عن طريق صيغة التكوين عن بعد**، أطروحة دكتوراه علوم، جامعة الجزائر- الجزائر.
- لبيض، عبد المجيد. (2009)، **تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات**، دكتوراه علوم، جامعة قسنطينة – الجزائر.
- مقداد، محمد، وآخرون. (1998)، **قراءات في التقويم التربوي، ط2**، باتنة، الجزائر: مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي.
- وزارة التربية الوطنية، (2013)، **انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، الجزائر: دار القصبة للنشر.

Références :

- Angers, M. (1976), **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**, Alger: édition Casba .
- Casse, P. (1994), **La Formation Performante,** Alger: O.P.U.
- De landsheere, G. 1998, **Introduction à la recherche en éducation, 5ed**, Paris: Armand Colin-Bourrelier.
- Develay, M. (1994), **Peut–on former les enseignants** ?, Paris: ESF.
- Liétard, Bernard. et autre. (1993), **La formation continue**, France: PUF.
- Merieu, Ph. (1998), **Frankenstein pédagogue**, Paris: ESF.
- Merieu, Ph. (1996), In Colloque « **le Transformation de connaissance en formation initiale et formation continue »**, Lyon: CRDP.
- Mialaret, G. (1979), **la formation des enseignants, que sais je ?**, France: édition PUF.
- **Pluri-dictionnaire**, (1977), Paris: Librairie Larousse.