

التكوين أثناء الخدمة في الجزائر

أ/ العربي أمحمد

أستاذ مساعد (قسم علم النفس)

جامعة البليدة

مقدمة:

يكاد يجمع المفكرون والتربويون على أن من بين العمليات الفاعلة اليوم في التنمية هي العملية التربوية، وهي أهم الأهم، وهذا الإجماع لم يكن مجرد اتفاق رؤى فحسب، ولكنه انعكاس موضوعي لعلاقة العملية التربوية بغيرها من العمليات الأخرى وتأثيرها بها وتأثيرها فيها، ولا أدل على ذلك مما تم التأكيد عليه في الخطاب الافتتاحي للمؤتمر الذي عقده البنك الدولي في مارس 1997 بهذا الشأن على أن التحديات التي تواجه الشعوب هي في الواقع تواجه التربية قبل كل شيء" (فترل 1999.ص:12).

ومن هنا يبرز دور التربية في قيادة عملية التغيير والتنمية الاجتماعية الشاملة وتحقيق التقدم الاجتماعي في عصر دائم التغيير، حيث أن التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي يفرض إحداث تغييرات شاملة وجذرية في عناصر العملية التعليمية برمتها لتنمية إنسان قادر على التكيف مع هذه التغيرات، والتعامل معها من خلال امتلاك أدوات المعرفة والمهارات، والمواقف، والاتجاهات.

كما بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي، ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه. ذلك أن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خطته، ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تنبئ في سلوك المتعلمين.

"وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاءة وفعالية النظام التعليمي باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التربوي، نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي".

وإذا كانت التربية بهذه الدرجة من الأهمية، فإن نجاحها مرهون بمعلم ناجح "إذ لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه" كما يقول (روي سينغ) (طعيمة 2001. ص:100).

وعليه فإن دور المعلم كما يؤكد المربون يحتل موقعا هاما في العملية التربوية.

ويؤكد سعد (1993. ص:195) إجماع المربين وقادة الفكر على أن المعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التربوية، وبلوغ غاياتها ، لأنه وحده الذي يبعث الروح والحياة في المناهج الدراسية).

كما يقرر عدس(1995.ص:42) "أن نجاح أي نظام تربوي أو فشله يعتمد على المعلم ، فله اليد الطولى في ذلك كله، وهو صاحب العلاقة المباشرة مع الطالب، وهو أداة التنفيذ الفاعلة في العملية التربوية برمتها، وما العوامل الأخرى إلا عوامل معينة له على أداء مهنته ".

ولهذه الأهمية التي يحظى بها المعلم في العملية التربوية، فإنه يحتاج إلى جملة من التقنيات يطور بها نفسه، ويؤهلها تأهيلا خاصا يمتلك من خلالها العديد من الإمكانيات والقدرات، والمهارات، والسمات، والقيم، الاتجاهات الإيجابية ما تمكنه من القيام بأدواره الجديدة، لأن نوعية وتحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى أداء المتعلمين رهين بمستوى أداء المعلم وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء عمله ومن ثم أصبح لزاما العمل على تهيئة بيئة تربوية تتلاءم مع متطلبات القرن الواحد والعشرين وعلى رأسها الأدوار الجديدة للمعلم، حيث أصبحت تفرض عليه هذه الأدوار قدرات ومهارات لا تتحقق إلا من خلال تنوع وتحديث جوانب الإعداد للمعلم سواء قبل الخدمة أو أثناءها ، ذلك أن ما يتحقق من مردود تربوي جيد ، إنما يعود إلى مستوى المهام الوظيفية العالية الجودة التي يؤديها المعلم من خلال إعداد المتكامل المراعي لمعايير الجودة الشاملة.

غير أن ذلك لا يتحقق إلا إذا كان المعلم مستعدا لقبول هذا التغير السريع، والتكيف معه، ونقل هذا النقب والتكيف إلى طلبته لأن الأمر يحتاج إلى مهارات من نوع متطور، وإلى كفايات من نوع جديد.

غير أن المعلم في الجزائر - في ظل هذه التغيرات السريعة - يمر بظروف نفسية صعبة، وذلك لتعدد المهام المنوطة به وغموض أدواره واتساعها، وعدم إعداده لمتطلبات هذه التغيرات المعرفية والتكنولوجية والتربوية الحديثة، فضلا على غياب الوعي لديه نحو أهمية تطوير قدراته، ومهاراته، واستعداداته.

كما أنه يعيش حالة من الضغط والإجهاد النفسي بسبب الأعباء والمتطلبات التربوية المستجدة والمستمرة الملقاة على عاتقه، بحيث فاقت طاقاته وقدراته المهنية فرضتها عليه التغيرات التربوية والثقافية التي تميزت بالتعقيد والتغير المتسارع، فهو لم يكد يستوعب وينسجم مع بيداغوجيا التدريس بالأهداف حتى فاجأته بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وهو في كلتا الحالتين بقي يدرس بالمضامين. فضلا على أنه غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، ويحتاج إلى تدريب على ممارسة النشاطات التربوية المختلفة وغير متحكم في الأدوات الحديثة في التدريس، كما تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير.

ونتيجة لهذه العوامل أصبح المعلم يجد صعوبة، ويعاني من ضغوط نفسية كلما تجددت المناهج والبرامج "ذلك أن التجديد يجعل المدرسين أمام مهام جسام تتطلب تغيير ممارساتهم، وأساليب اشتغالهم طبقا للتغيرات الجزئية أو الجذرية التي حدثت في البرامج وتدعوهم بالحاح إلى إعادة النظر في خطط الدروس ومحتوياتها".

وعليه فإن المعلم يعاني جملة من المشكلات نتيجة القصور والضعف في تأهيله، وتدريبه أثناء الخدمة في ظل ما أحدثه الإصلاح من تجديد وتغيير نذكر منها:

- عدم وضوح فلسفة التجديد بالنسبة للمعلمين.
- صعوبة الإلمام بالمعارف والبيداغوجيات الجديدة التي تضمنها المنهاج الجديد.
- صعوبة التأقلم مع الطرائق والمنهجيات والأساليب الجديدة.
- عدم تأهيله تأهيلا يتناسب مع المعارف والمهارات الجديدة.
- عدم توفر الوسائل الكفيلة لتنفيذ المنهاج الجديد.
- ضعف الدوافع والقابليات والحوافز.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في إيضاح درجة اهتمام الجزائر بإعداد المعلمين أثناء الخدمة ومدى استفادتهم من الاتجاهات الحديثة في إعدادهم منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ولذا فإن المشكلة الرئيسية التي يتناولها هذا البحث تتمثل في الإجابة على السؤال التالي:

ما ملامح التجربة الجزائرية في إعداد المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

ما المقصود بالتدريب أثناء الخدمة؟

ما أهمية التدريب أثناء الخدمة؟

ما أساليب التدريب أثناء الخدمة؟ وما أساليبه؟ وما أهداف كل مرحلة في التجربة الجزائرية؟

ما أهم أساليب تقويم التدريب أثناء الخدمة في التجربة الجزائرية؟

ما أهم الإنجازات المحققة من التدريب أثناء الخدمة في التجربة الجزائرية؟

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة ؟

ما التصور المقترح لإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في الجزائر؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كون التدريب أثناء الخدمة يزود المعلمين بالخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة له في تحسين تدريسه. كما يعتبر التدريب أثناء الخدمة سمة من سمات تكوين المعلم والرفقي بمستواه العلمي والشخصي والمهني، حيث يؤدي إلى زيادة الكفاية الإنتاجية ورفع مستوى الأداء لديه عن طريق صقل مهاراته التدريسية، ومساعدته على التأقلم مع كل عمل مدرسي جديد، مما يؤدي إلى كسب المعلم ثقة بنفسه، واحتراما لهل واحترام الآخرين له.

التعريف بمصطلحات الدراسة:

تدريب المعلمين:

ما يعد للمعلمين من أساليب تدريب تتناسب مع حاجاتهم وأهدافهم من ناحية ومع متطلبات العملية التعليمية التعليمية في ظل الثورة المعرفية والتقنية، ومتطلبات البيئة المحلية والعالمية.

أثناء الخدمة:

أثناء ممارسة المعلمين للعمل التربوي وفي مواقفهم التربوية، أي في المدارس وفي مختلف المؤسسات التربوية.

حدود الدراسة :

اقتصر البحث على تتبع مراحل تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ظل ما قامت به وزارة التربية الوطنية في إعداد للمعلمين منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بمختلف الآليات، والأساليب التدريبية.

الطريقة وإجراءات البحث:

بالعودة إلى تساؤلات الدراسة فإن الباحث استخدم المنهج المسحي للإجابة عليها، إذ يعرف المسح (survey) على أنه "محاولة بحثية منظمة لتقرير وتحليل ووصف الوضع الراهن لموضوع أو ظاهرة أو نظام. كما يعرف على أنه الدراسة العلمية للظواهر أو الموضوعات القائمة في جماعة معينة وفي مكان معين، كما أنه يتضمن دلالة تطبيقية إذ يحاول الكشف عن الأوضاع القائمة لتطويرها إلى الأفضل ، وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية:

تحديد الموضوع وصياغته، رسم الخطة، جمع البيانات وتحليل وكتابة التقرير متضمنا عرض النتائج". (الرشدي، 2000، ص 61).

وهذه الدراسة مسح لواقع تربوي معين، إنه مسح شامل وعرض وتحليل للتجربة الجزائرية في إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، وذلك من خلال الرجوع إلى الوثائق التربوية المختلفة، والسجلات، والمناشير ، والمناهج الدراسية التي تناولت تكوين المعلمين.

كما اعتمدت على مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث من خلال ما كتب عن إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، والرجوع إلى الدراسات السابقة . وعليه فقد خلا البحث من أية أدوات أو معالجات إحصائية لأنه انصب على مسح وتحليل التجربة الجزائرية الواقعية.

وفيما يلي إجابة على التساؤلات التي طرحتها الدراسة، بعضها متعلق بالأدب التربوي، وبعضها الآخر متعلق بتحليل واقع التجربة الجزائرية.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

عرف حمدان (1987. ص: 06) التدريب أثناء الخدمة بأنه: "عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية، وشخصية تلزم أداءهم الفعال للمسؤوليات اليومية المدرسية أو ترميم ما يتوافر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها أو سد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين، وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمعلمين".

ويعرفه (اللقاني، 1999، ص63) بأنه: "مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادة أو مؤهل دراسي، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي وأدائه التربوي والأكاديمي من الناحية النظرية والعملية".

ويعرفه (الدسوقي، 2003، ص03) بأنه: عملية مقصودة يخطط لها مسبقا في ضوء احتياجات تدريبية محددة، ويهدف لمساعدة المتدربين على إكساب معارف أو مهارات أو اتجاهات جديدة تسهم في تحقيق الفعالية لأعمالهم الحالية والمستقبلية بما يجعلهم صالحين لأداء مهامهم بشكل متميز".

وفي ضوء هذه التعاريف يمكن أن نستنتج عدة حقائق متعلقة بمفهوم التدريب أثناء الخدمة من أهمها:

- أن التدريب نشاط إنساني مخطط له ومقصود.
- أن التدريب يلبي وينطلق من احتياجات معرفية، وسلوكية، وإنمائية، وعلاجية محددة.
- أن التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات معرفية ووجدانية ومهارية معينة لدى المتدربين.
- أن التدريب عملية مستمرة آنية ومستقبلية.

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات يمكن أن نستخلص التعريف التالي للتدريب أثناء الخدمة بأنه:

"برنامج مخطط له مسبقا يهدف إلى إكساب المعلم مجموعة من المهارات المعرفية والوجدانية والأدائية الجديدة لعلاج القصور في أدائه، أو لمواكبة المستجدات الحاضرة والمستقبلية لرفع الكفاءة الإنتاجية له من جهة، وتحسين مخرجات التعليم لتلبية حاجات المتعلمين والمنظومة التربوية من خلال صيغ تكوينية معينة".

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

تزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة وتتعاظم على نحو خاص في مراحل الإصلاحات والتحولات الكبرى التي يشهدها أي مجتمع من المجتمعات لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات نوعية تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية. والمعلم أحد الدعائم الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف هذا التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي في المقام الأول إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافته التربوية الجديدة التي تتناسب ومقتضيات نمطه الحضاري الجديد.

ويمكن إجمال أهمية التدريب من خلال ما ذكره كل من (قرشم، 2004، ص8)، (عبد السميع، 2005، ص 173)، (بركات، 2005، ص21)، (بن محمد، 2005، ص 140) في النقاط التالية:

- رفع الكفاءة المهنية للمعلم عن طريق صقل مهاراته التدريسية ومساعدته على التأقلم مع العمل المدرسي.
- اطلاع المعلم على الجديد والمستحدث في مجال طرق التعليم وتقنياته، أو في محتوى المنهاج.
- يكسب المعلم معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم المختلفة.
- يكسب المعلم ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.
- معالجة القصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة بالمعاهد والكليات من خلال تقديم تغذية راجعة مناسبة لتذليل الصعوبات التي يواجهونها في الميدان.
- الاستفادة من خبرات الآخرين من خلال العمل التعاوني في الورش والمناقشات ومختلف أشكال التدريب.

وبضيف (فالوقي، 2004، ص 73) أن من الأسباب التي تجعل برامج التدريب أثناء الخدمة مهمة أنها: **تأهيلية** : وذلك لتأهيل العاملين غير المؤهلين تربوياً.

تجديدية : وذلك لتجديد معلومات ومهارات العاملين في المنظمة أو المؤسسة، وذلك لكون المتدرب بحاجة إلى المعرفة باستمرار، وإلى الإطلاع على كل جديد ومفيد في مجال عمله.

توجيهية : للأعمال الجديدة، وهي برامج تدريبية تهئ المتدربين للوظائف والمهام الجديدة التي توكل إليهم. **مبدئية** : للموظفين الجدد، وهي برامج تهئ المتدربين لمعرفة المجالات التعليمية التي يتعاملون معها.

مراحل التكوين أثناء الخدمة وأساليبه في التجربة الجزائرية وأهداف كل مرحلة:

مر التكوين أثناء الخدمة في الجزائر بعدة مراحل، يمكن تصنيفها حسب ما جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2005 إلى خمس مراحل وهي:

المرحلة الأولى (1962 - 1970):

وهي بعد الاستقلال مباشرة، حيث واجهت المنظومة التربوية الجزائرية تحديات كبيرة، إذ بعد رحيل المستعمر خلف وراءه فراغا هائلا في عدد المعلمين حتى كادت السنة الدراسية (1962 - 1963) تلغى بسبب النقص الحاد في عدد المؤطرين والهياكل المدرسية، مما اضطرت الدولة إلى توظيف كل من يحسن القراءة والكتابة أو ممن يحملون شهادة التعليم الابتدائي، وسميت هذه الفئة بفئة الممرنين والمساعدين. وأسندت مهمة تكوين هذه الفئة وغيرها من المعلمين للمستشارين التربويين قصد تأهيلهم ومساعدتهم على أداء مهامهم بغية تحضيرهم لترسيمهم من خلال اجتياز امتحانات مهنية، على مستوى دوائهم التفتيشية حيث اقتصر التكوين على الزيارات التفتيشية وتنظيم الندوات التربوية وكان الهدف من التكوين في هذه المرحلة يسعى إلى:

- إعداد العلم المتدرب وتهيئته للتدريس.
- مساعدة المعلم على توسيع ثقافته وتعريفه بالطرائق التربوية الملائمة.
- متابعة التطور التربوي وتنشيطه بالدائرة وتنشيط الندوات التربوية.
- التنسيق بين المعلم والمدير والمفتش وإشاعة الجو التعاوني في الدائرة.
- دراسة المشاكل وحصرها وتحديد أسبابها كالضعف الثقافي، وفقدان الضمير المهني، والتغيبات والضعف الأخلاقي، والرسوب والتأخر الدراسي ...

على أن ما يلاحظ على هذه المرحلة هو غموض سياسة تكوين المعلمين حتى سنة 1975 حيث ورد بشأن هذا التكوين ما يلي: "رفعا لكل التباس وإجابة للتساؤلات، وتوضيحا لوجهة نظر مديرية التكوين الأولى، والتكوين المتواصل، والتكوين المستمر" (مديرية التكوين 76-1977. ص: 111).

المرحلة الثانية (1970 - 1980):

و المتمثلة في إقامة جهاز التكوين، حيث تم إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين والمدرسين لسنة واحدة قصد الاستجابة للحاجيات.

كما وضعت المنطلقات الكبرى للسياسة التربوية في الجزائر وذلك من خلال أمرية 16 أفريل 1976

التي حددت السياسة التربوية في الجزائر والتي تهدف في هذه المرحلة إلى تحقيق ما يلي:

- التعريب .
- ديمقراطية التعليم.
- الجزارة.
- الاتجاه العلمي والتقني.

كما اتسم التكوين في هذه المرحلة بسمتين هما:

- طغيان التكوين الأولي ومدته سنة واحدة للمعلمين المساعدين لتخفيف الضغوط الكبيرة التي تعرض لها القطاع.

- استمرار التوظيف المباشر كضرورة ملحة لتحقيق التمدد للجميع.

- وقد أشارت المذكرة 73/05110/40 إلى الصعوبات التي واجهت التكوين وعدم القدرة على تمديد

فترة التكوين إلى سنتين. حيث جاء فيها : "إن تمديد فترة التكوين لفائدة مجموعة إطاراتنا مقبول مبدئيا، غير أن الأهداف الكمية للمخطط الرباعي الثاني والصعوبات المتمثلة في مستوى الإمكانيات البشرية والمالية تقضي بأن نفكر في تمديد التكوين بطريقة استراتيجية وبالتدرج".

- ومن ثم لجأت مديرية التكوين إلى تعويض النقص في التكوين الأولي بالتكوين أثناء الخدمة حيث

جاء في المذكرة نفسها: "لوحظ أن الطلبة المترشحين الذين يتخرجون من المعاهد التكنولوجية لا يعنى بهم

المكونون في ميدان العمل كما ينبغي أن يفعلوه، زيادة على ذلك ينبغي أن نلزم جميع الدفعات المتخرجة

بمتابعة تكوين إضافي أثناء الخدمة في الميدان النظري والتطبيقي لفترة معينة من الزمن " (1973/40 ل. 10. 05. 73).

- والهدف من هذا التكوين كما أشارت إليه المذكرة نفسها هو التحضير لمختلف الامتحانات المهنية

للارتقاء بالمعلمين، وخاصة المعلمين المساعدين، حيث جاء في المذكرة نفسها " اتفقت كذلك على أن يتم

تكوين المدرسين في أثناء الخدمة في إطار تحضير مختلف الامتحانات المهنية التي تسمح بالارتقاء إلى هذا

السلك ". على أن أهم الوسائل التي كانت تستخدم من طرف المؤطرين لتكوين المعلمين ، وتحسين مستواهم

هي الندوات التربوية.

المرحلة الثالثة (1980 - 1990) :

كان شعار هذه المرحلة؛ المدرسة الأساسية للجميع، إذ عرفت هذه المرحلة الشروع الفعلي في تطبيق المدرسة الأساسية، والتي فرضت على واضعي هذا المشروع العمل في اتجاهين من حيث تكوين المعلمين:

- اتجاه توظيف مدرسين جدد وخاصة في الطور الثالث (المرحلة المتوسطة)، حيث ارتفع العدد من 26 ألف إلى 80 ألف أستاذ.

- اتجاه تكوين وتحسين مستوى المعلمين بما يتوافق مع الإصلاحات الجديدة، حيث استفاد 45 ألف معلم في الطور الأول والثاني من أيام تكوينية.

وقد اعتمدت سياسة التكوين في هذه المرحلة ثلاث صيغ، وذلك من خلال:

1 - **مراكز التكوين الثقافي والمهني:** ومهمتها تكوين المعلمين، والمعلمين المساعدين من خلال تقديم دروس في شكل وثائق وملفات، مدعمة بفروض للمراقبة يرسلها المركز الوطني لتعميم التعليم كما جاء في منشور 1983/51 المؤرخ في 17/10/83 الذي يحدد مهام هذه المراكز التي تعمل على تأهيل الفئات التالية:

- إعداد المساعدين للشهادة العليا للكفاءة.

- إعداد الممرنين لشهادة الثقافة العامة والمهنية.

- إعداد المعلمين لشهادة الكفاءة التربوية.

أما الهدف من هذا التكوين وخاصة بالنسبة للمعلمين المساعدين، فيهدف إلى:

- إعدادهم للشهادة العليا للكفاءة.

- اكتساب ثقافة علمية وظيفية في الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم الطبيعية.

- التحكم في لغة التعليم، وتقنيات التعبير الشفهي والكتابي.

- اكتساب ثقافة بيداغوجية وسيكولوجية.

- التدريب على مواد الإيقاظ والتنشيط الثقافي، والتربية البدنية والفنية والتربية الإسلامية.

- معرفة الاختيارات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

- دعم التكوين المهني.

أما المدة الزمنية لتكوين المعلمين المساعدين ومن ثم الحصول على الشهادة العليا للكفاءة فكانت كالتالي:

- 06 سدايسات بالنسبة للمستوى الأول (السنة الرابعة متوسط).

- 04 سدايسات بالنسبة للمستوى الثاني (الأولى ثانوي).

- سدايسان بالنسبة للمستوى الثالث (الثانية ثانوي).

- المساعدون الحاصلون على مستوى الثالثة ثانوي يقتصرون على الجزء الثقافي في الامتحان.

2 الورشات الصيفية:

نظرا للتحدي الذي فرضته الإصلاحات التربوية آنذاك، والمتمثل في المدرسة الأساسية وما نتج عنه من تغيير في المناهج التربوية أصبح لزاما عليها تكوين معلم قادر على تمثل هذه المناهج وتنفيذها شرعت وزارة التربية في تنظيم ورشات ثقافية صيفية لعام 1983 قصد تحسين مستوى الموظفين المعلمين الخاصة بفئة الممرنين والمساعدين، وذلك لترقية الممرنين المرسمين أو المتدربين لإطار المساعدين، والمساعدون المرسمون لترقيتهم لإطار معلمي المدرسة الأساسية (منشور 83/12/04 المؤرخ في 1983/02/09).

كما أضيفت أسابيع أخرى للتكوين أثناء الخدمة خلال العطل الشتوية والربيعية قدرت بأسبوع واحد حيث جاء في منشور: 85/40 المؤرخ في 85/10/21 ما يلي:

"سيشرع ابتداء من السنة الدراسية الحالية تنظيم دورتين تدريبيتين في كل سنة إحداها تجرى خلال عطلة الشتاء والأخرى في عطلة الربيع، حيث تدوم كل دورة ستة أيام لفائدة معلمي الطور الثاني، وذلك لتوضيح وتعزيز المفاهيم المتضمنة في برنامج الطور الثاني".

كما حدد المنشور الصادر عن مديرية التكوين 1986/15 الأنماط المعنية بالتكوين وهم:

المساعدون المثبتون للمستوى الثالث لمراكز التكوين الثقافي والمهني.

أما المساعدون المثبتون لمستوى السنة الثالثة ثانوي فلا يستدعون إلى المشاركة في الورشات ، وإنما لاجتياز اختبارات الأهلية العليا للكفاءة.

وتتظم هذه الورشات على المستوى الولائي أو الجهوي حسب عدد المشاركين.

3 التكوين في المعاهد التكنولوجية:

جاء هذا التكوين نتيجة للنقص الملاحظ في التكوين بالورشات الصيفية وعدم قدرتها على تحقيق

الأهداف المسطرة واعتبرت مديرية التكوين أن المعاهد التكنولوجية كما جاء في المنشور 1988/24 هي خير أداة لتنفيذ البرنامج التكويني ، وتحقيق الأهداف المسطرة على المدى القصير والبعيد.

لكنه رغم أن المنشور يشير إلى أن هذه المعاهد جاءت كبديل للصيغ التكوينية السابقة الأخرى إلى أن

الأصناف التي اهتمت بتكوينها هذه المعاهد غير الأصناف

التي كانت تكونها الصيغ الأخرى، ومن ثم جاء التركيز على صنفين من المعلمين هما:

- صنف المعلمين الجدد، والمبتدئين؛ وهم الذين يحتاجون إلى من يأخذ بأيديهم لدعم ما اكتسبوه من

أساسيات في مجال عملهم.

- صنف الفئات المؤهلة: ومنهم المعلمون والأساتذة الذين لم يتلقوا التكوين الأولي كالمهندسين

أو الذين لم يكتمل تكوينهم كالمترشحين قبل الأوان.

أما محتوى التكوين وأهدافه في هذه المرحلة فقد ترك المجال مفتوحاً أمام الهيئات المشرفة (مديرو المؤسسات ، والمفتشون) فهي التي تشخص حاجات كل فئة لرفع المردود التعليمي، وتحسين الأداء، على أن ينجز التكوين في شكل دورات أو في حصص أسبوعية متفرقة ، أو في فترات مجمعة تدوم أسبوعاً أو أكثر (مديرية التكوين. منشور رقم 1988/24).

وما يلاحظ على سياسة التكوين أثناء الخدمة في هذه المرحلة التذبذب والتردد في اتخاذ سياسة تكوينية واضحة فلا تكاد تبدئ صيغة تكوينية حتى تلغى وتستبدل بصيغة تكوينية أخرى. وقد اعترفت مديرية التكوين بهذا القصور والغموض، في البرنامج التكويني لمعلمي المدرسة الأساسية، الصادر في أفريل 1991 "إن تحديد ملامح التخرج في الظروف الحالية الحبل بالمستجدات أمر صعب، خاصة في غياب سياسة تربوية واضحة، وبالأحرى في غياب إقرار منظومة تربوية وتكوينية "

وهذا ما لوحظ على الورشات الثقافية أنها لم تكن قائمة على أسس علمية وبيداغوجية من حيث الأهداف، والمحتويات ، وأساليب التقويم إذ لم تتطرق من حاجات المعلمين المتنوعة، سواء المعرفية منها أو البيداغوجية. ومن ثم بدأ الإحساس يتنامى بفشل سياسة التكوين المنتهجة وضرورة تبني سياسة تكوينية أخرى. وهذا ما اعترفت به مديرية التكوين في المنشور رقم: 1991/21 حينما بررت اللجوء إلى التكوين أثناء الخدمة بالمعاهد التكنولوجية "حتى يتسنى لها معالجة النقص النوعي الناتج عن الظرف المرحلي الذي عاشته المنظومة التربوية ، حيث طغت فيه المتطلبات الكمية، وكادت تحول دون تحقيق الأهداف النوعية للمنظومة ... "وهذا ما أكده (بن بوزيد ، 2009، ص 174) "إن الاشتغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية مما أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف والذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات الأكاديمية).

المرحلة الرابعة (1990 – 1997):

نتيجة للزيادة الملحوظة في عدد معلمي وأساتذة المدرسة الأساسية (الطور الأول والثاني والثالث) حيث ارتفع عدد المعلمين من 40000 ألف إلى 167 ألف كما ارتفع عدد أساتذة التعليم المتوسط من 6000 إلى 100000 أستاذ (بن بوزيد 2009 .ص: 173). ومن ثم "ما تتميز به هذه الفترة هو تراجع العرض في مجال التكوين كنتيجة لتلبية نسبية لحاجيات القطاع، وانعكاس ذلك على سير المعاهد التكنولوجية للتربية، وعلى الهياكل الجهوية الأخرى للتكوين "(النشرة الرسمية للتربية الوطنية. 2005 .ص: 13). وبالتالي انحصرت مهمتها كمراكز للتكوين أثناء الخدمة.

وبداية من السنة الدراسية 1991/1992 حدد المنشور الوزاري الصادر عن مديرية التكوين تحت رقم 1991/21 عدة صيغ تنظيمية للتكوين تتنوع أشكالها، ومدة تنفيذها حسب ما تمليه الأهداف المسطرة. ومن هذه الأشكال والصيغ:

- الندوة التربوية: 06 ساعات تكوينية.
 - اليوم الدراسي: 06 ساعات تكوينية.
 - الملتقى الإعلامي: يومان أو ثلاثة أيام.
 - الدورة التدريبية: من 03 إلى 06 أيام.
 - التكوين بالإقامة مدة سنة كاملة بإحدى المؤسسات التكوينية.
 - التكوين عن بعد: بواسطة مجلات وكتب متخصصة، أو اختبارات موضوعية لهذا الغرض.
 - وتنظم هذه العمليات بالمؤسسات التكوينية (معاهد، مراكز، مؤسسات تعليمية).
- أما أهداف هذه المرحلة:

- 1 - تحسين مردود التكوين الأولي الذي تضطلع به شبكة المعاهد التكنولوجية.
- 2 - تحسين مردود التكوين أثناء الخدمة وتزويده بالفعالية اللازمة حتى يتسنى معالجة النقص النوعي الناتج عن الظرف المرحلي.
- 3 - استكمال التكوين البيداغوجي والمعرفي لصالح الفئات التي لم تتلق تكوينا أوليا.
- 4 - تجديد المعلومات لصالح الفئات التربوية والإدارية.
- 5 - التحكم في تقنيات التبليغ وأساليب التنشيط البيداغوجي ودراسة تعليمية المواد دراسة مستفيضة.
- 6 - الإطلاع على أدوات وطرق تقييم التحصيل الدراسي.
- 7 - تزويد المفتشين والمشرفين عامة على طرق التشخيص والتقييم لتمكينهم من ضبط الخطوط التكوينية وهذا التكوين يكون منطلقا من حاجات المتكونين وذلك من خلال:
- ما يلاحظه المفتشون والمشرفون من نقص في الميدان.
- ما تمليه المبتكرات من حتمية التجديد.
- ما يعبر عنه رجال الميدان الممارسون من رغبة في معالجة إشكالية مهنية أو بيداغوجية أو معرفية وذلك بواسطة حوار مباشر أو استبيان.

وما يلاحظ على هذه المرحلة أنها جاءت مراعية لحاجات المتكونين كما جاءت مراعية لطبيعة البيداغوجيا المتبناة وهي التدريس بالأهداف، إذ لأول مرة أدرجت تعليمية المواد والتحكم في تقنيات التبليغ، وأساليب التنشيط. كما شمل التكوين جميع فئات المعلمين.

أما إسناد التكوين للمشرفين من المديرين والمفتشين فإنهم ليسو كلهم قادرين على تشخيص احتياجات المعلمين، كما أنهم ليسو قادرين أيضا على تكوينهم وفق احتياجاتهم ونقائصهم. وهذا يؤدي إلى تمييع التكوين ويصبح كسابقه من تجارب التكوين التي لم تحقق الأهداف المرجوة.

المرحلة الخامسة (1998 – 2004) :

تميزت فترة التسعينات عموما بحركية تربوية واسعة. ففي تاريخ 11 مارس 1996 نصب المجلس الأعلى للتربية بموجب مرسوم رئاسي تحت رقم : 101/96 وهو بمثابة وثيقة وضعت حول التكوين بالجزائر كشفت الحاجة الماسة لتكوين المعلمين والأساتذة.

وقد وصف (حبيب، 2004، ص220) هذه الوثيقة بقوله: "لقد جاء في وثيقة المجلس الأعلى المذكور أرقام أقل ما يقال عنها أنها مفزعة. مثلا 80 من 325000 مدرس الذين توظفهم وزارة التربية (تعليم أساسي + تعليم ثانوي) يقل سنهم عن أربعين سنة، 17% منهم يحملون شهادة جامعية، ويحتاج 50 % منهم إلى تكوين أو تحسين في المستوى؛ وتقدر الحاجيات إلى مدرسين في الفترة الممتدة ما بين 1999 – 2007 بحوالي 26400 منهم 20600 للتعليم الأساسي، 5800 للتعليم الثانوي... وفيما يخص مراكز التكوين المكونين كان عددها في 1960 ستة مدارس، ارتفع إلى 61 معهدا تكنولوجيا للتربية في 1985 ثم انخفض إلى 29 معهدا في 1998".

إن هذا الوضع الهش للتكوين رغم الجهود المبذولة سابقا يظهر مدى الحاجة إلى التكوين من جهة، ولأن يعاد النظر في طرق التكوين واستراتيجيته من جهة أخرى.

ومن ثم فإن المجلس الأعلى للتربية وضع خطة للتكوين تمتد لعشر سنوات، حيث جاء في وثيقته القاعدية : "وحتى تكون هذه التكوينات ناجعة ينبغي أن تشمل الأسلاك التعليمية، وأسلاك الإدارة والتفتيش والتسيير، لهذا الغرض ينبغي تسطير برنامج استعجالي يمتد على عشر سنوات لرفع المستوى المعرفي وتحسين أداء المعلمين وأساتذة التعليم الأساسي".

وفي سنة 1998 تم الإعلان عن مشروعين هما: الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، والجهاز المؤقت أو الاستثنائي.

وقد تكفل الجهاز المؤقت بفترة:

- المعلمين المساعدين باللغتين العربية والفرنسية .
- معلمي المدرسة الأساسية الحاصلين على شهادة الكفاءة العليا.
- معلمي المدرسة الأساسية الذين يقل مستواهم عن السنة الثالثة ثانوي، وتلقوا تكوينا بالمعاهد التكنولوجية.

- معلمي المدرسة الأساسية الذين تمت ترقيتهم على هذه المرتبة عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 %.

ومهمة هذا الجهاز هو الرفع من مستوى المعلمين المساعدين الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي ولم يتابعوا مسارا تكوينيا أوليا، ووظفوا في ظروف استثنائية، كما يهدف هذا الجهاز إلى الرفع من مستواهم الثقافي ، وسد العجز المعرفي لديهم والمتمثل في الجوانب التالية:

- العجز المسجل في المواد الأساسية: اللغة العربية، والرياضيات، بالنسبة للمدرسين باللغة العربية، واللغة الفرنسية بالنسبة للمفرنسين.
- العجز المسجل في الثقافة العامة.
- العجز المسجل في البيداغوجيا العامة، وعلم نفس الطفل (مديرية التكوين، 1999 – 2000، ص02).

أما المواد التي تسد ثغرة هذا العجز فهـ ي: التعليمية العامة، علم النفس التربوي، التربية التكنولوجية، الرياضيات، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، التربية الإسلامية ، التربية المدنية ، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية.

يكون التكوين في هذه المواد عن طريق التعليم عن بعد من خلال إعداد سندات في مختلف المواد التعليمية السالفة الذكر، " وهي عبارة عن إرساليات ثلاث تمثلت في كتيبات زرقاء مختلفة الأحجام سجل على غلافها الخارجي رقم الإرسال وعنوان المادة ... " (حبيب، 2004، ص 224).

ويستهدف هذا التكوين أساسا تحضيرهم لاختبار امتحان الشهادة العليا للكفاءة.

أما الجهاز الدائم فاستهدف معلمي المدرسة الأساسية المرسمين والمتربصين الذين لديهم مستوى البكالوريا فما فوق، أو ممن لديهم مستوى السنة الثالثة ثانوي زائد تكوين أولي في المعاهد التكنولوجية للتعليم. كما يتم تكوينهم على مستوى المعاهد التكنولوجية، حيث يستفيد كل معلم مدة أسبوع كل سنة.

أما محتوى التكوين فقد تضمن ثلاث محاور هي:

- برامج التعليم: من حيث تحليلها وسير تطبيقها.
 - الكتاب المدرسي: من حيث وظيفته وكيفية استعماله وتوظيفه.
 - التقويم البيداغوجي: من حيث تنظيمه وكيفية إجراؤه.
- وينفذ في شكل وحدات (Modules) تكون حسب احتياجات المعلمين من جهة، وما تتطلبه التجديدات البيداغوجية التي يتعين على المعلمين التحكم فيها للقيام بمهامهم على أحسن وجه، بحيث يجعل المعلمين قادرين على:

- إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية.
 - تحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين.
 - إكساب المهارات القاعدية أو تعزيزها.
- كما تكفل الجهاز الدائم بتكوين معلمي المدرسة الأساسية الذين لهم مستوى البكالوريا فما فوق في المعاهد التكنولوجية بمعدل ستة أيام في السنة أي 35 ساعة موزعة على المواد التالية:
- اللغة والأدب العربي ثمانى ساعات.
 - التربية وعلم النفس ثمانى ساعات.
 - الرياضيات ثمانى ساعات.
 - دراسة الوسط ست ساعات .
 - التاريخ والجغرافيا ثلاث ساعات .
 - النشاطات ساعتان. (المنشور: 99/05 في 23/08/1999) .
- نلاحظ أن محتوى تكوين المعلمين في إطار الجهاز الدائم قد تغير في السنة الثانية، ولم يكد أن يطبق هذا المحتوى حتى تم إلغاؤه. " لأنه تم توقيف الجهاز الدائم بعد سنة ونصف من الشروع في إنجازه، رغم أنه نظريا كان يراد له أن ينفذ خلال خمس سنوات بغلاف مالي يتجاوز السبع ملايين دينار"(حبيب، 2004، ص 222).
- ومع بداية تطبيق الإصلاحات الجديدة التي زامنت السنة الدراسية 2003/2004 التي تطلبت تكوين المعلمين على المناهج الجديدة والانتقال من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حدد المنشور رقم 121 / 2004 محاور العمليات التالية:
- مرافقة المناهج الجديدة (الكتاب المدرسي للسنة الثانية ابتدائي والسنة الثانية متوسط).
 - مقارنة المدخل بالكفاءات والمستجدات العلمية والتربوية، والتي تتضمن :
 - أسس بناء الاختبارات.
 - صلاحية السؤال في عملية القياس.
 - شروط سلم توزيع النقاط.
 - تحليل كيفية نتائج الاختبارات.
 - تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
 - بيداغوجيا المشاريع.
 - التسيير والعمل بالمشروع.

- الحاجيات التكوينية للمعلمين والأساتذة في المجالين المعرفي والمهني لكل ولاية.
- التسيير الإداري والبيداغوجي والمالي.
- البعد البيئي.
- الكوارث الطبيعية.

كما أشار المنشور إلى منهجية العمل وطريقة تنفيذ هذه العملية وذلك من خلال:

- تحديد الحاجيات الميزانية عن طريق الممسوحات الميدانية، وتقارير التفتيش والمتابعة.
- ضبط الجمهور المستهدف وحاجياته التكوينية الفعلية.
- اختيار الأساليب والوسائل.
- انتقاء المؤثرين.
- ضبط التقديرات المالية.
- إعداد السندات المدعمة.

لكن هذا لم يظهر إلى الوجود ولم يطبق، خاصة بعد توقيف وغلق معاهد التكوين أثناء الخدمة.

المرحلة السادسة من (2005 إلى يومنا هذا):

تميزت هذه الفترة بإنشاء معاهد التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية وتحسين مستواهم، والمتخصصين في اللغة العربية، والفرنسية، والأمازيغية، وقد انطلق هذا التكوين في مستهل العام الدراسي 2003/ 2004 على مستوى شبكة معاهد التكوين التي تضم حاليا ثمان (08) مؤسسات هي: (بن عكنون، بشار، تيارت، سعيدة، قسنطينة، مستغانم، ورقلة، وهران).

كما تميزت هذه الفترة بانطلاق التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط، والثانوي بداية من سنة 1999

ثم - في السنة الدراسية 2003/ 2004 على مستوى أربع مدارس عليا هي:

(الجزائر - القبة، بوزريعة - قسنطينة، وهران - المدرسة العليا للتعليم التقني -).

"كما شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق استراتيجية جديدة للتكوين أثناء الخدمة هدفها تحسين مستوى

تأهيل المعلمين الموجودون في الخدمة ليكون لديهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري

حاليا وهو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي، بكالوريا + ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي،

وكذا بكالوريا + أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط" (بن بوزيد 2009. ص: 179).

وقد حدد المنشور الوزاري رقم 05/2420 الصادر بتاريخ 31/جويلية 2005 المعتمد من وزارة التربية ووزارة

التعليم العالي، وفقا للإصلاحات التربوية، الإطار المشترك، والتدابير العملية للتكفل ببرنامج التكوين، وأهدافه،

ومدته، وأساليبه، وطريقة التقويم المتعلقة به، وشروط الاستفادة منه.

ويتضمن هذا البرنامج:

- خطة التكوين لتأهيل معلمي التعليم الابتدائي، وأساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين على شهادة جامعية.
- منح المعلمين والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة، ومعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم للحائزين على البكالوريا، وشهادة تثبت مستوى التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على البكالوريا.

الهدف من التكوين في هذه المرحلة:

- إن الهدف من التكوين في هذه المرحلة هو تأهيل المعلمين، وذلك برفع مستواهم التأهيلي لي مطابق للملح المحدد حاليا للتكوين الأولي الخاص بهذه الفئة ، وذلك لضمان:
- تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.
 - تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
 - سد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي والبيداغوجي.
 - اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.
 - إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.
- كما يهدف إلى ضمان تكوين عن بعد لفائدة 214000 مدرس غير حائزين على شهادة الليسانس، منهم 136000 معلم المدرسة الأساسية في الطور الابتدائي، 78000 أستاذ التعليم المتوسط. (بن بوزيد، 2009، ص182).

أساليب التكوين في هذه المرحلة:

- هي صيغة التكوين عن بعد حيث يتابع المعلمون تكويننا عن بعد، من خلال إيصال الدروس لهم إلى مدارسهم . كما يدعم التكوين بتجمعات قصد إنجاز الدروس التنشيطية والأعمال التطبيقية.
- أما مدة التكوين؛ فهي ثلاث سنوات لمعلمي المرحلة الابتدائية، وأربع سنوات لأساتذة التعليم المتوسط.
- كما يتم تقويم المعلمين من خلال إعداد رزنامة للامتحان، حيث يجري الامتحان الأول خلال الأسبوع الأول من عطلة البيع، ويجري الامتحان الثاني خلال الأسبوع الأول من عطلة الصيف، تعطى لهم فرصة للامتحان الاستدراكي يجري خلال الأسبوع الأول من شهر سبتمبر.

ودعم هذا التكوين بحوافز وامتيازات، حيث يستفيد المعلمون المتكونون من شهادات جامعية تساوي الشهادة الحالية المسلمة من قبل معاهد التكوين، ويتم إعادة تصنيفهم، حيث يرقون إلى مراتب أعلى ضمن السلم الجديد الخاص بالوظيفة العمومي، وهو السلم (11) من السلم الجديد للتصنيف. يجسد هذا المشروع ضمن خطة التكوين العشرية التي انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لينتهي خلال العام الدراسي 2014/2015.

ويتكون البرنامج المقرر من عدة مواد هي: الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية، التاريخ والجغرافيا، اللغة العربية، الإعلام الآلي، التربية وعلم النفس، مواد الإيقاظ (التربية الموسيقية، الفنية، البدنية، الفرنسية، الإنجليزية).

كما أن هذا البرنامج يهدف إلى ضمان تكوين عن بعد لفائدة 214000 مدرس غير حائزين على شهادة الليسانس، منهم 136000 معلم المدرسة الأساسية في الطور الابتدائي.

غير أن التطبيق في الميدان من خلال تحويل هذه الأرقام إلى مخرجات معرفية و بيداغوجية في شخصية من يشملهم التكوين من المعلمين يبقى هو الرهان الأساسي والتحدي الأكبر الذي ينبغي أن يرفعه الإصلاح التربوي وإلا يبقى هذا التكوين مجرد أرقام صماء تضاف إلى سابقتها عبر مراحل التكوين أثناء الخدمة في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

ما الإحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين أثناء الخدمة في إطار الإصلاح التربوي المرتبط بتبني المقاربة بالكفايات؟

بما أن الإصلاح التربوي اعتمد المقاربة بالكفايات كمدخل ومنهاج لعملية التعليم والتعلم في المنظومة التربوية الجزائرية، والتي تتأسس على قواعد ومبادئ تستهدف جعل المتعلم قادرا على أن يصبح عنصرا فاعلا متمكنا من المهارات التي تساعد على مواجهة التحديات في مختلف الوضعيات، وعلى إجادة أساليب الاستفادة من أشكال الانفجار المعرفي الهائل في عصر العولمة بعتادها التكنولوجي وعدتها المعلوماتية. فإن هذا لا يتحقق إلا من خلال مدرس ذي مواصفات ومهارات جديدة يناسب الإصلاح التربوي المنشود، مدرس يمتلك جملة من المهارات والممارسات التنظيمية، والتدريسية، وعلى جملة من الأدوات والآليات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، قادر على أداء أدوار جديدة، يصبح بموجبها موجها ومخططا ومنظما للتعليمات ومقوما ومصححا لها، وذلك من خلال اعتماده طرقا وأساليب وبيداغوجيات، تشجع على المشاركة الفعالة وعلى إتاحة الفرصة للتلميذ كي يجد بنفسه حولا لمختلف الوضعيات التي تواجهه والتي تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة.

"ذلك أن إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحديث في المناهج وطرق التدريس، لا يتم بدون معلم على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير، فالمعلم كان ولا يزال صاحب الدور الأساسي في العملية التعليمية، إذ يقع على عاتقه تحقيق الأهداف التربوية". (غادة ، 2004، ص90).

ويمكن حصر الاحتياجات التدريبية حسب خبرة الباحث وعمله كمفتش في المرحلة الابتدائية لمدة تزيد عن خمس عشرة سنة في المجالات التالية:

- التخطيط للتدريس بالوضعيات والوضعيات الإدماجية، ومراحل اكتسابها عند المتعلم.
- التدريب على صياغة الكفايات ومعرفة المفاهيم المرتبطة بها.
- التدريب على صياغة الوضعيات، ومراحل إنجازها.
- التدريب على استخدام الطرائق ذات الصلة بالمقاربة بالكفايات باعتبارها طرقا تجعل المتعلم فاعلا في العملية التعليمية التعلمية.
- التدريب على بيداغوجيا الإدماج، وكيفية إنجاز نشاطات الإدماج.
- التدريب على التقويم وطرق تنفيذه وفق المقاربة بالكفايات.
- تعريف المعلم على البيداغوجيا الفارقية، قصد معرفة المتعلمين من حيث قدراتهم، واستعداداتهم، ودوافعهم وحاجاتهم، وتنويع الطرق البيداغوجية المناسبة لهم.
- التدريب على الدعم البيداغوجي وطرق إجرائه.

التصور المقترح لإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في الجزائر:

لقد ظهرت تحولات كثيرة على مفاهيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وخاصة في حقبة التسعينات من القرن العشرين، نتيجة للتغيرات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، كان من بينها التحول الكبير على مستوى أغلب اقتصاديات العالم نحو الخصوصية وآليات السوق. الأمر الذي استوجب إحداث تحولات في نظم الإدارة والتمويل في كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم، من المركزية إلى اللامركزية، ومن تحكم السلطات التعليمية المركزية إلى استقلال السلطات التعليمية المحلية والمدارس.

وفي هذه الظروف ظهر مفهوم جديد لتدريب المعلمين نابع من هذا التحول الذي أفرزته الظروف السياسية والاقتصادية والتي أحدثت تغييرا جذريا في المفاهيم، والأفكار، والمضمون، والأساليب، ومنها عملية تنمية المعلمين، وهو اتجاه التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الارتكاز إلى المدرسة، والذي يرى (بولام 1991Bulam) بأنه يستهدف تحقيق أربعة أهداف هي:

- إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين.
- تنمية المهارات المهنية لديهم.

- تنمية وتأکید القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.

- تمكينهم من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم.

ويجسد هذا التعريف ثلاث مكونات رئيسية هي:

1 - **التدريب المهني:** Professional training أي العمل على إكساب المعلمين مجموعة المهارات

اللازمة لرفع كفايتهم والوصول بهذه الكفايات إلى المعايير المعتمدة والمعمول بها.

2 - **التربية المهنية:** Professional éducation أي العمل على تعديل أفكار المعلمين ومعتقداتهم

بشأن عملهم وممارستهم، والتأكيد على القيم المهنية.

3 - **المساندة المهنية:** Professional support أي توفير مناخ الاستقرار الوظيفي، وتحسين ظروف

العمل، والتوطين داخل المدارس لفترات كافية .

والجدول التالي الذي وضعه (ين شنج 1996 yin cheng) يقارن بين الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث في

تنمية المعلمين.

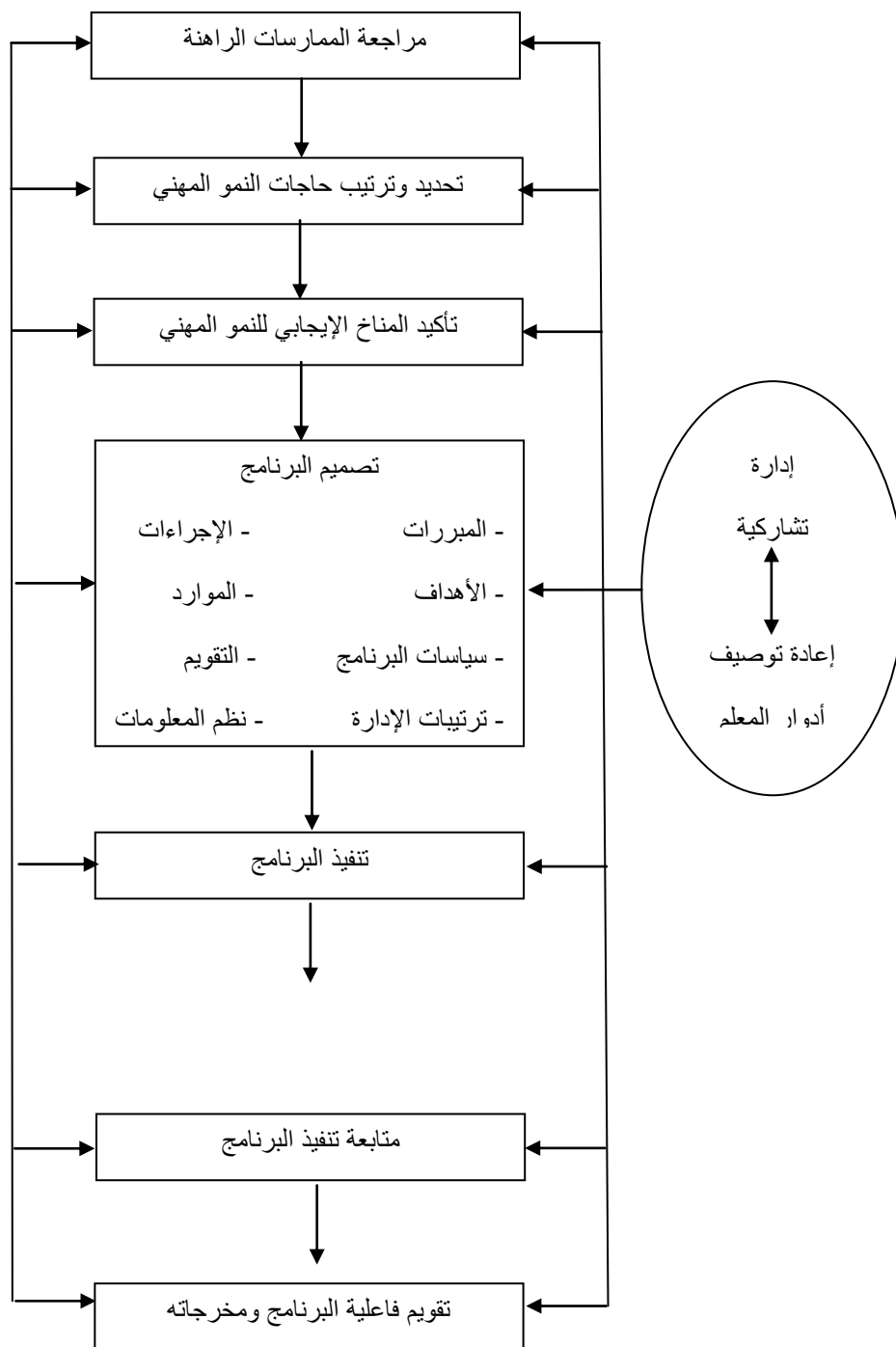
الاتجاه التقليدي (التدريب أثناء الخدمة)	الاتجاه الحديث (التنمية المهنية)
1 - نمط الإدارة - نمط مركزي يقوم على التحكم الخارجي Ex Controlled - تعمل السلطات التعليمية المركزية على تخطيط أنشطة التدريب أثناء الخدمة وإدارتها في إطار السياسات العامة - يعمل المعلمون على تنفيذ الأنشطة المركزية والانخراط فيها مع هامش بسيط من المشاركة بالرأي والمقترحات - تلبي الأنشطة التدريبية احتياجات المؤسسة في المقام الأول وبعدها تأتي احتياجات العاملين - يتطلب انخراط المعلمين في الأنشطة التدريبية تغيبهم على مدارسهم لفترات قد تقصر	- نمط مستقل يقوم على الارتكاز إلى المدرسة school based - يعمل أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدارس على تخطيط وإدارة أنشطة التنمية وفقا لاحتياجاتها - تبني أنشطة اللامركزية وفقا لما يدلي به المعلمون من آراء ومقترحات - تلبي أنشطة التنمية المهنية احتياجات العاملين بالمؤسسة في المقام الأول ومن خلالها تلبي احتياجات المدرسة - تجري الأنشطة داخل المدارس ويمارسها

المعلمون في أجواء العمل والممارسة الحقيقية - تهدف أنشطة التنمية المهنية إلى نمو القدرات باستمرار ، وتطويرها كلما تطورت الاحتياجات (هدف تنموي Developmental) - تهدف إلى التغلب على المشكلات النوعية في إطار خصوصية كل مدرسة للخروج بمعارف مهنية يمكن تعميمها - تخطط أنشطة النمو المهني بانتظام واستمرارية Continuously وتعتمد على خبرات من داخل المدرسة - تجري أنشطة النمو المهني باعتبارها جزءا عضويا Systematic من النظام المدرسي ، في وجود إستراتيجيات مدرسية داعمة لها - تتضمن أنشطة النمو المهني مضامين متماسكة ومتعددة الأبعاد تكامل بين النظرية والممارسة بحيث توجه كل منهما الأخرى - تستهدف أنشطة النمو المهني كافة العاملين والمجموعات داخل المدرسة من أجل تحسين الممارسات جميعها باعتبارها متكاملة ومتساندة - تكون الدافعية في أنشطة التنمية المهنية	وقد تطول 2 - الهدف الرئيسي والاهتمامات - تهدف أنشطة التدريب أثناء الخدمة إلى معالجة أوجه القصور في أداءات المعلمين (هدف علاجي Remedial) - تهدف أنشطة التدريب أثناء الخدمة إلى التغلب على المشكلات التعليمية التي تتسم بالعمومية ، أكثر من اهتمامها بالمشكلات التي تواجه كل مدرسة على حدة 3 - التوقيت والإمكانات - تخطط أنشطة التدريب آنيا temporary وتنفذ بخبرات خارجية - تجري أنشطة التدريب بشكل منفصل دون وجود لإستراتيجيات ونظم إدارية داعمة لها داخل المدرسة 4 - المضمون : - تتضمن أنشطة التدريب أثناء الخدمة معارف ومهارات تفكيرية جزئية تتعلق بمشكلات محددة مع التركيز على وضع النظريات موضع التنفيذ في الممارسات 5 - المستهدفون - تستهدف أنشطة التدريب أثناء الخدمة المعلمين الأفراد ، إما لعلاج أداءاتهم المعيبة ، أو لتعريفهم بإستراتيجيات ومناهج جديدة بغض النظر عن المجموعات الأخرى من العاملين .
--	---

داخلية من خلال الرغبة في النمو والشعور بملكية التجربة والممارسة	6 - الدافعية - تكون الدافعية في برامج التدريب أثناء الخدمة خارجية من خلال الحوافز المادية والترقي الوظيفي وتخفيف الأعباء
--	--

وقد حدد (ليتيل 1991 . J . litile) أربعة شروط لازمة من أجل تحسين المدرسة ، وإحداث التغيير الإيجابي فيها تتماشى ومفهوم التنمية المهنية وهي:

- أن يعتاد المعلمون ويواصلوا الحديث مع بعضهم البعض حول ممارستهم المهنية من أجل إيجاد لغة مهنية مشتركة خاصة بهم.
 - أن يعتاد المعلمون ملاحظة بعضهم البعض أثناء ممارساتهم، وأن يوفرُوا لبعضهم البعض لونا من ألوان التغذية الراجعة.
 - أن يعد المعلمون موادهم التدريسية وتخططوها ويقوموها مع بعضهم البعض.
 - أن يقوم المعلمون بتعليم بعضهم البعض كيفية التدريس. (مدبولي، 2002، ص26).
- ويوضح الشكل التالي المراحل والخطوات الأساسية لبرنامج تدريبي يستهدف تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في إطار إستراتيجية النجاعة



المراجع:

- 1- عبد الرحيم عدس (1995)، واقعنا التربوي إلى أين دار الفكر، عمان، الأردن.
- 2- فنزل باري ماتود (1999)، السير معاً لتحسين نوعية التعليم، ترجمة سعيد النوبان، مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والانسانية، المجلد الثاني، العدد الرابع، ص 121-127.
- 3- طعيمة أحمد رشدي (2001)، المعلم كفاياته، إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 4- بشير صالح الرشدي (2000)، مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- 5- محمد زياد حمدان (1987)، المنهج المعاصر، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- 6- أحمد اللقاني، علي الجمل (2003)، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة.
- 7- محمد إبراهيم الدسوقي (2003)، برنامج لمعالجة الاحتياجات التدريبية لمعلم المركز الثقافي المصري بطشقند في تكنولوجيا التعليم، وقياس فاعليته، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم .
- 8- أحمد عفت قرشم، مصطفى عبد السميع محمد (2004)، مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- 9- محمد هاشم فالوقي (2004)، التدريب في أثناء العمل، دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
- 10- حبيب تيلوين (2002)، تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية، مجلة التربية والتعليم من صفحة 215-223.
- 11- بوبكر بن بوزيد (2009) إصلاح التربية في الجزائر، دار القصة للنشر، الجزائر.
- 12- النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2005)، (النصوص المنظمة لتكوين المكونين في قطاع التربية الوطنية للفترة من: 1967-2005، الجزء الثاني (التكوين أثناء الخدمة) .
- 13- كزافيي روجيرس، 2006، المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- 14- محمد عبد الخالق مدبولي (2002)، التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
- 15- طارق عبد الرؤوف عامر (2012)، النمو والتنمية المهنية للمعلم، (التدريب أثناء الخدمة)، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 16- yin cheag (1996), school effectiveness and school Best management A mechanism for development, london, falmer press .
- 17- little .j.w (1993), teachers professional development in a chimte of educationalreform educational evaluative and policy analysis.