

تكوين معلم المدرسة الجزائرية وتأهيله خلال الإصلاحات التربوية

د. فدوى بوكرديم - قديسة

جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2

kedissafedoua@yahoo.fr

Abstract

The political, economic and educational life in the world is based on competition, it is governed by the standard of quality and efficiency, imposed by the impact of economic and social crises that had suffered the world (at all fields including the field of education) thus the institution has become an economic institution and must meet the same performance requirements.

That is why we are called to revise the most important component of this system (the teacher) to meet the universal requirements for teacher training.

From this standpoint, we tried to see the reality of teacher training in one of the major reforms of national education through some of the studies conducted by professors and researchers of the Algerian university.

Keywords: formation, educative reform, reality of teacher training

ملخص

إن الحياة السياسية والاقتصادية والتربوية في العالم مبنية على المنافسة، ومحكومة بمقياس النوعية والفعالية، والتي جاءت على أثر الأزمات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها العالم (والعملية التربوية هي واحدة من هاته الأنشطة)، ولذلك أصبحت المؤسسة التربوية عبارة عن مؤسسة اقتصادية تستجيب لنفس متطلبات الفعالية.

لذا ندعو لإعداد النظر في أهم مكون للمنظومة التربوية (المعلم) بالاستجابة للمتطلبات العالمية في تكوين المعلمين.

ومن هذا المنطلق عرضنا واقع تكوين المعلم في ظل الإصلاحات التربوية المختلفة من خلال بعض الدراسات التي قام بها أساتذة باحثين من جامعاتنا الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التكوين، الإصلاحات التربوية، واقع تكوين المعلمين.

مقدمة

إن مشكلة الحداثة في المنظومة التربوية وما ترتب عنها من مشاكل لا يخص نظامنا التربوي فقط بل هي مشكلة عالمية تواجهها جميع الدول بالبحث والتجريب والدراسات الميدانية. وبالعودة إلى تطور الفكر التربوي من جهة والدراسات السيكولوجية من جهة أخرى نستطيع أن نكون فكرة واضحة عن أسباب اللجوء إلى الإصلاحات التي تطرأ على النظم التربوية ومنها النظام التربوي الجزائري، الذي شهد عددا من الإصلاحات منذ الاستقلال بعضها نتيجة لأحداث سياسية مثل الاستقلال والبعض الآخر كان استجابة لتطورات العصر من تقدم معرفي وتكنولوجي لا بد من مسايرته حتى يستجيب النظام التربوي لاحتياجات الإنسان المعاصر.

ولأن المعلم هو المنفذ الرئيسي للبرامج التعليمية والحجر الأساس في المنظومة التربوية، وأن نجاحها يعود بالدرجة الأولى إلى قدرته وكفاءته في أداء أدواره، ولأن أساس كفاءته وممارساته المهنية هو تكوينه الأولي وتأهيله أثناء الخدمة... جاء هذا المقال لعرض بعض الدراسات التي قام بها أساتذة من جامعات وطنية والتي اهتمت بعملية تكوين وتأهيل المعلمين خلال المسيرة التي هدفت إلى إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية حتى لا تبقى هذه المادة الرمادية حبيسة الأدرج.

تحديد المصطلحات

التكوين:

العملية التكوينية التي يمر بها المعلمون بالجزائر قبل التوظيف على اختلاف المؤسسات التي يتكونون بها (مدارس عليا أو جامعات أو معاهد تكنولوجية).

التأهيل

هو التكوين أثناء الخدمة للحصول على مستوى أعلى أو شهادة كفاءة مهنية بالنسبة للمعلمين الذين لا يحملون شهادات جامعية، وأيضا للمعلمين الذين لم يتكونوا في المدارس العليا للأساتذة ولديهم نقص في الجانب البيداغوجي من التكوين.

الإصلاح التربوي

هو كل ما مرت به المنظومة من تعديلات وتغيرات على مستوى التخطيط والمناهج والتكوين وما يهمنا في هذا المقال هو جانب التكوين.

1- واقع تكوين المعلمين بالجزائر

إن أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفة التربية تتمثل في تكوين المعلمين وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوى التعليمي وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للعمل التربوي، كما أن كل الأنظمة التعليمية في العالم تتفق على أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية - التعليمية، فلا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة في غياب معلم مؤهل أكاديمياً متدرباً مهنياً واعياً بما ينتظره من مسؤولية. ومع الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية العالية، أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم دائم التطور؛ معلم يستجيب لاحتياجات المتعلم حتى يستجيب بدوره لحاجيات المجتمع وتطلعاته. كما بدأ الاهتمام بتطوير أداء المعلم يأخذ مكانه الصحيح، في تطوير العملية التربوية والتعليمية بعد الانتقاد الشديد من المجتمع ومؤسساته التي تصب سخطها على

مؤسسات التعليم العام بعد أن برز ضعف التلاميذ في الحد الأدنى من الكفاءات اللازمة في المراحل اللاحقة.

ورغم مجهودات الكثير من الدول العربية ومن بينها الجزائر لتطوير نظمها التربوية والرقى بها وإصلاحها إلا أن نتائج تلك الإصلاحات لم ترقى إلى المستوى المقبول وفي هذا يقول أحد المختصين في المجال "على الرغم من التطور الكمي الذي حققه المشروع التربوي العربي، وهو تطور لا يمكن إنكاره إلا أن فشل البعد النوعي لهذا المشروع في إحداث تغيير في أعماق الإنسان العربي ونظراته إلى الكون والطبيعة والعالم، أفقد التطور الكمي قيمته وحوله إلى سراب خادع" (بله وآخرون، 2002، ص 164)

واستجابة لهذا الانشغال أولت الوصاية درجة كبيرة من الاهتمام لعملية تكوين المعلمين؛ حيث تبنت سياسة تكوينية لفائدة معلم المدرسة الجزائرية اتسمت بالتجديد والتغيير موازنة مع تجدد الإصلاحات التربوية واستحداثها المستمر، نستعرض أهم فترات تلك الإصلاحات وما تخللها من إجراءات خاصة بتكوين المعلم حتى يبقى في طليعة الاهتمام. فمن خلال شعار "الحق في التربية" عبر ثلاث فترات، يمكن تلخيص إصلاح النظام التربوي الجزائري في فترتين، امتدت الفترة الأولى من 1962 إلى 1976، وهي فترة انتقالية كان يسودها عدّة نقائص، فاقترنت على إدخال تحويلات تدريجية، تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة: (جاوت ، جريدة المساء، 2012)

- تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية.
 - جزارة إطارات التعليم، أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزارة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى.
 - جزارة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية.
 - تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي، وتأمينه لمدة 9 سنوات
 - التعريب التدريجي للتعليم.
- وقد أدّت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتدربين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

وبدأت الفترة الثانية من الإصلاحات من 1976 إلى 2002، بصدر الأمر 35-76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى والتحوّلات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانبة التعليم، وقد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981، وهو ما عرف بنظام "المدرسة الأساسية" ذات البعد العلمي والتكنولوجي، وتستمر فيها الدراسة تسع سنوات، أي إلى أن يبلغ التلميذ 16 سنة، فيما تمتدّ الفترة الثالثة وهي فترة الإصلاحات الكبرى من سنة 2000 إلى يومنا هذا، نوجزها فيما يأتي: (منشور وزارة التربية الوطنية، 2009، ص ص 6-8)

- مرسوم رئاسي رقم 101/2000 صادر في 2003/05/09: إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
- قرار رقم 102/2000 مؤرخ في 2003/05/09: تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
- قرار صادر في 2002/11/11: إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج.
- قرار صادر في 2002/11/12: تعيين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج.
- قرار صادر في 2002/11/13: إنشاء المجموعات المتخصصة للمواد وتنظيمها وسيرها.
- قرار 053 صادر في 2003/09/02: تعيين أعضاء المجموعات المتخصصة.
- منشور رقم 03.246 صادر في 2003/06/04: تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي بمناهجها ومواقيتها ومعاملاتها.
- منشور رقم 03.247 صادر في 2004/06/03: تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط بمناهجها ومواقيتها ومعاملاتها.
- منشور رقم 03.854 صادر في 2003/09/10: العمل بالترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة.
- مرسوم تنفيذي رقم 90.04 صادر في 2004/03/24: شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها وتسييرها.
- منشور رقم 04.547 صادر في 2004/05/19: تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي بمناهجها ومواقيتها ومعاملاتها.
- منشور رقم 04.548 صادر في 2004/06/19: تنصيب السنة الثانية من التعليم المتوسط بمناهجها ومواقيتها ومعاملاتها.

- سلسلة مقررات 19 حتى 04.34 صادرة في 2004/03/14: تشكيلة أعضاء اللجان المكلفة ببناء اختبارات المكتسبات الدراسية في مختلف المواد للسنة الأولى من التعليم الابتدائي والمتوسط (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص ص 6-8)
- منشور رقم 07.946 مؤرخ في 2007/10/22، يتعلق بتكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات. (وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، 2007)
- ورغم الجهود المبذولة من طرف الدولة بينت النتائج عدم الكفاية في الإصلاحات الأولى للنظام التربوي، فلجأت إلى تطبيق إصلاحات جديدة ابتداء من سنة 2003/2004، وحسب المجلس الأعلى للتربية (1998)، فإن المدرسة لم تصل إلى المستوى المطلوب من حيث:
 - إرساء الحس المدني والسياسي لاستيعاب القيم الوطنية والعالمية والتطور الثقافي.
 - تكوين النخبة.
 - الإدماج الاجتماعي-الاقتصادي للشباب.
 - وحسب التقارير الخاصة بال CNES، فإن أسباب تلك الوضعية تعود إلى:
 - عدم كفاية التأطير بسبب النمو الديموغرافي ونقص تكوين المعلمين.
 - الاكتظاظ داخل الأقسام.
 - عدم ملائمة طرق التدريس والبرامج المدرسة.
- وقد ظهرت نتائج هذه الوضعية خاصة من خلال النسب المرتفعة لإعادة السنة والتسرب المدرسي:
 - حيث تراوحت نسبة إعادة السنة طيلة المشوار الدراسي ما بين 10-16%.
 - في حين يغادر المدرسة ما يقارب 500.000 تلميذا سنويا، دون شهادة أو مستوى.
 - يغادر ثلث أي 33% من التلاميذ المدرسة قبل الطور الثالث.
 - فقط 33% من تلاميذ الطور الثالث يتحصلون على شهادة التعليم الأساسي.
 - أخيرا يتحصل فقط 25% إلى 30% من التلاميذ شهادة البكالوريا. (باستثناء سنة 2006 أين وصلت نسبة النجاح في البكالوريا إلى 50%) (Benharkat, 2010, pp 27-28).
- ورغم أن النتائج المحصّل عليها منذ الاستقلال في حقل التربية، كانت مدهشة على صعيد الكم، إلا أنّ هذه النتائج كانت مرفقة بعدد من الآثار السلبية على صعيد النوعية دائما، ممّا نتج عنه تدني نوعية التعليم الممنوح وضعف مردود المؤسسة التربوية، وتجمّع التقارير حول المنظومة التربوية والتكوين في الجزائر. (جاوت، جريدة المساء، 2012)، حيث يرى (Djebar, 2007, pp

176-177) الوزير الأسبق للتربية والتعليم في عهد الرئيس محمد بوضياف أنّ المستوى الذي تمّ بلوغه من حيث الكم مرض (نسبة التمدّس، الهياكل، التأطير).

وعلى عكس ذلك، فإنّ النتائج المحصّلة عليها في الجانب الكمي لا يمكن لها أن تغطي الاختلالات الكبيرة، وكذا النقائص والاضطراب في التسيير اللذين عرفتتهما المنظومة التربوية، ولعلّ ذلك يعود إلى غياب استراتيجية التكوين المناسبة ليشير الوزير الأسبق للتربية في فترة سنوات التسعينات نقطة بالغة الأهمية حول أسباب تدني فاعلية الإصلاحات للمنظومة التربوية الجزائرية وهي "ضعف التكوين" الذي أرجعه حسب رأيه إلى غياب استراتيجية واضحة للتكوين.

ورغم هذا التشخيص للوضع من طرف مسؤول أول عن قطاع التربية عايش تجربة الإصلاحات عن قرب وقيم نتائجها، إلّا أن الملاحظ أن المشكلة لم تعالج إلّا وكما المعتاد بطرق تحتم أكثر بالجانب الكمي على حساب الجانب النوعي؛ حيث باشرت الدولة الجزائرية بالاهتمام بالهياكل المسؤولة عن تكوين أعداد كبيرة من المعلمين لفائدة قطاع التربية من معاهد تكنولوجية، مدارس عليا، إضافة إلى رفع مستوى معدلات القبول بالنسبة للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا للتكوين في هذه المدارس.

ورغم كل تلك الإجراءات، إلّا أن العديد من الدراسات الجزائرية بيّنت أن المردود التربوي للمعلم يتسم بضعف المستوى حتى مع الإصلاحات الجديدة وما طبّق على ضوئها من مقاربات جديدة مثل المقاربة بالكفاءات.

ونتيجة لهذا الوضع شهد المجال التربوي في السنوات الأخيرة ظهور بعض المصطلحات تزامنت مع ظهور البيداغوجيا الحديثة، اختصت بالجانب الأدائي للمعلم، منها مصطلح "التنمية المهنية" كإجراءات للنهوض بعملية تكوين المعلمين، فماذا نعني بهذا المصطلح؟

التنمية المهنية: وهي "عملية تستهدف إضافة معارف، وتنمية مهارات، وقيم مهنية لدى المعلم لتحقيق تربية فاعلة لطلّبه وتحقيق نواتج تعلم إيجابية" (اللقاني، 2000، ص 135-137). وحتى تتسم التنمية المهنية للمعلم بالجودة والفعالية فهي تركز خاصة على التدريب المهني خلال الخدمة، وتعتمد الكثير من الدول العربية على هذا الاجراء، فما هي خطوات تطبيقه؟

2- التنمية المهنية للمعلم من خلال برامج التدريب التربوي أثناء الخدمة

أكد الفكر التربوي بأن التدريب أثناء الخدمة أو أثناء العمل يعتبر من أهم أنواع التدريب أهمية لفعالية العمل التعليمي والتربوي وأجمع مفكري التربية والتعليم وعلماءها على أن مرجعية هذه الفعالية تتركز على أن الدوافع والاتجاهات والمهارات وإيجابية العمل تأتي من خلال احتكاك المعلم

- بالواقع الميداني ومعاصرة مشاكله وإيجابياته واكتسابه الخبرات في ممارسته.. لذلك يعتبر التدريب أثناء الخدمة هو تلبية حقيقية لحاجات المعلم وتطبيقا عمليا لما يتلقاه من حقائق ومهارات تربوية من خلال التدريب وتطبيقها في المواقف التعليمية حيث أنه يقوم على الأسس الآتية:
- إن التدريب أثناء الخدمة يعتبر أحد المكونات الأساسية لكفاءة عملية التعليم والتعلم وهو مدخل رئيسي لتطوير المعلم واستدامة التجدد والتجديد.
 - يجب أن يكون قائما على برنامج منظم ومخطط ومقّم وليس برنامج عشوائي ومكررا.
 - أن يركز على النمو العقلي والفكري والمعرفي والأدائي والمهني للمعلم المتدرب.
 - أن يواكب التدريب أثناء الخدمة مستجدات العصر من تطور وتفجر في المعلومات والمعارف والتقنيات المستحدثة.
 - ومن المبادئ الأساسية لعملية البناء والتطوير أن تقوم على أساس مبدأ التدريب لجميع المعلمين والأطر التعليمية (عمار، 1998، ص ص 245-246).
 - وحتى تكون البرامج التدريبية أثناء الخدمة لفائدة المعلمين ذات جودة ومردودية عالية لا بد أن تحترم خطوات تصميمها وهي قائمة على أساس ثلاث خطوات إجرائية:

أولاً: المرحلة التخطيطية لتصميم برامج التدريب التربوي

وتقوم على الخطوات الآتية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية.
- صياغة أهداف البرنامج.
- تحديد المنهج والمادة العلمية.
- تحديد أساليب التدريب.
- وضع أساسيات البرنامج.

ثانياً: المرحلة التنفيذية لدورات التدريب التربوي للمعلمين

وتقوم على الخطوات التالية.

- تحديد الأنشطة والفعاليات قبل بداية البرنامج.
- تحديد الأنشطة والفعاليات أثناء البرنامج.
- تحديد الأنشطة والفعاليات مع نهاية البرنامج.

ثالثاً: مرحلة التقييم والتقويم للمعلم والبرنامج التدريبي

- وضع استراتيجيات لتقييم المعلم المستهدف بالتطوير.

- وضع استراتيجيات لتقييم البرنامج التدريبي وتقويمه.
 - توثيق البرنامج من خلال تصميم حقيبة تدريبية لموضوع الدورة.
- (www.shatharat.net/vb/showthread)

وأما من حيث المحتوى، فقد ظهرت اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل تؤكد على استمرارية هذا الأداء بفعالية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني. وصنّفت الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم حسب "عبد الرحمن صالح الأزرق" إلى أربعة اتجاهات، وهي: (الأزرق، 2000، ص 207)

- أسلوب النظم وتحليل النظم.
- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي.
- برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم - التقنية - المجتمع.
- حركة التربية القائمة على الكفايات.

هذا عن أهم اجراءات التكوين المهني للأساتذة حسب أحدث التوجهات المعمول بها في كثير من الدول العربية. أما عن واقع عملية تكوين و تأهيل المعلمين في النظام التربوي الجزائري نستعرض المسيرة التي خاضتها الجزائر في هذا الإطار من خلال بعض الدراسات الميدانية التي قام بها أساتذة ينتمون لجامعات جزائرية، و هي دراسات مهمة تناولت الموضوع من زوايا مختلفة لكنها عموما اشتركت في الأهداف ومنها: الدراسة التي قام بها "حبيب تيليون" بعنوان "المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا التقليدية" (حرقاس، 2010، ص ص 24-25) تناول فيها موضوع الحداثة والتقليد في المناهج الجزائرية في المدرسة الأساسية، من خلال أربع زوايا متكاملة.

تطرق في الجزء الأول منها إلى موقف الفكر التربوي الجزائري والتربويين الجزائريين من التربية الحديثة من خلال عرض آراء مختصين جزائريين في التربية، فيما خصص الجزء الثاني لكيفية تبني المدرسة الجزائرية لمفهوم الحداثة في المجال البيداغوجي وتأثيره على عملية بناء المناهج، أما الجزء الثالث والرابع فقد تضمننا الدراسة الميدانية ونتائجها والتي صنّفت المعلمين إلى صنفين محدثون تقبلوا الإصلاحات وتغيير المناهج وتقليديون يقاومون التغيير وإصلاح المناهج. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مواقف المعلمين الممارسين للتعليم في المدارس الأساسية، من مبادئ التربية الحديثة والتربية التقليدية من خلال تساؤل مهم وهو:

- إلى أي حد يوافق أو يعارض المعلمون الممارسون على ممارسات وأفكار تعتبر نقاط خلاف جوهرية بين نظرية التربية الحديثة والتربية التقليدية؟ وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات النوعين من المعلمين، وهذا يعني أنه يوجد تمايز في التصور للتعليم ومفهومه بين المعلمين.
 - فئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور نشيط في العملية التعليمية، يشارك في إنجاز الدرس، يتمتع بهامش من الحرية واللعب، وأن يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ. بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كلياً في إنجاز الدروس، لا يتساحون مع تحرير التلميذ لأن في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط.
 - لا توجد علاقة بين مفهوم الحداثة والتقليد في التعليم وعمر المعلم أو جنسه ومدة خدمته، إنما الأمر متعلق بفكر وثقافة بيئية متأصلة في المعلم. (حرقاس، 2010، ص ص 24-25)
- هذا وخرج الباحث بنتيجة عامة مفادها أن المدرسة الجزائرية تتبنى الحداثة التعليمية على مستوى النصوص التشريعية والمشاريع النظرية. وفي المقابل يتم تقييد المعلم وإلزامه بتطبيق المذكرات الوزارية التي تعمل على تنميط التعليم حسب الأولويات الإيديولوجية. ولكن - يؤكد الباحث - رغم محاولات التنميط التي تفرضها المناهج التعليمية، فإن دراسته بينت وجود تيار فكري مستحدث. ويختتم الباحث دراسته بفتح العنان لمجموعة من التساؤلات أهمها: ألا يفسر هذا التمايز بين المعلمين بدرجة معينة الفشل الدراسي وتدني المستوى الدراسي العام؟ (حرقاس، 2010) وفي نفس السياق وعن واقع عملية تأهيل المعلم في النظام التربوي الجزائري قامت "بن زاف جميلة" أستاذة بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، بدراسة موضوعها: "تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر"، محاولة الإجابة عن انشغالين هامين هما: أسباب الاهتمام بتأهيل المعلمين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وكذا الاستراتيجية المتبناة في عملية التأهيل للمعلمين. نوجز محاور الدراسة ونتائجها فيما يأتي:
- لقد رهنت وزارة التربية الوطنية نجاح الإصلاح التربوي بمستوى ونوعية تأهيل المعلمين. وتماشيا مع الاتجاهات الحديثة للتربية وسعيا إلى إعطاء العمل التربوي دفعا جديدا، جاء مشروع **تكوين المعلمين أثناء الخدمة** كمشروع استعجالي من أجل توفير شروط نجاح الإصلاح التربوي الجديد وجعله متطابقا مع التوجه العالمي. ولهذا الغاية اتخذت الوزارة منذ سنة 2005 جملة من التدابير لتوفير تكوين إضافي لفائدة ما لا يقل عن 214.000 مدرس: 136.00 معلم ابتدائي، و 78.000 أستاذ

- تعليم متوسط، كل هذا بغرض تحقيق التوافق بين مستوى تأهيل المعلمين وبين الملامح التي حدّدها الإصلاح التربوي الجديد". (Toualbi-Taâlibi Nouredine, 2006, p 23).
- فعند بداية تطبيق تلك الإصلاحات التربوية، كان عدد المدرسين الموظفين لدى وزارة التربية الوطنية 340.000 منهم 171.000 في التعليم الابتدائي و 108.000 في التعليم المتوسط و 61.000 في التعليم الثانوي.
- مستوى تأهيل أساتذة التعليم الثانوي كان مقبولا على العموم بحيث 95% منهم يحملون شهادة جامعية أما 5% الباقين فهم أساتذة التربية البدنية والرياضة والموسيقى والرسم وكذا أساتذة التعليم التقني في مؤسسات التعليم الثانوي، غير أن الوضع جد مختلف فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي والمتوسط. وحسب نفس الدراسة دائما يمكن إجمال أسباب اللّجوء إلى تأهيل المعلمين في النقاط الآتية:
- الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم؛ فقد ولّدت حاجة كبيرة جدّا إلى المعلمين ولا سيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط. ولقد كانت هاتان المرحلتان أوّل المتأثران بالضغط القوي لتزايد عدد التلاميذ التي ما انفكت تتكاثر بعد تعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع في السبعينات.
 - إطالة مدّة التمدّس الإلزامي إلى غاية 9 سنوات في مستهل الثمانينات أي مع انطلاق المدرسة الأساسية للجميع؛ حيث ازدادت الحاجة إلى المعلمين، ممّا اضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجة المتزايدة إلى المعلمين إلى غاية منتصف التسعينات بتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.
 - نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من المعلمين وظفوا في السبعينات والثمانينات بمستويات ضعيفة ومنحهم تكوينا سريعا لا يفوق السنة؛ وذلك لتأطير الأعداد الهائلة من التلاميذ التي ما انفكت تزايد.
 - ضعف التكوين البيداغوجي أو انعدامه (بن بوزيد، 2009، ص 174). فحتى بالنسبة للمربين الحاصلين على شهادات جامعية، لديهم مشكلات تواصلية مع التلاميذ بسبب عدم التكوين من الناحية البيداغوجية والنفسية، لذا عمدت وزارة التربية الوطنية لتحسين أداء المعلمين في هذا الجانب، خاصة مع المعلمين غير الحاملين للشهادات الجامعية وذلك بالتعاون مع المدارس العليا للأساتذة من حيث:

- تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.
 - تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
 - التدريب المستمر لجميع المستخدمين للتكفل بعمليات إصلاح المنظومة التربوية على أحسن وجه.
 - إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في الثانوي. (بن بوزيد، 2009، ص 165)
- وهي كلها إجراءات سرعان ما طبقت بهدف تحسين نوعية تكوين المعلمين والأساتذة للقضاء على بعض النقائص التي شخصت منها:
- عدم فاعلية عمليات الرسكلة وتحسين التكوين لأنها ليست مبنية على تشخيص فعلي للعجز المعرفي أو السيكو-بيداغوجي أو المهني المدرسي.
 - اللجوء إلى سياسة الاستخلاف من أجل تغطية نقص التأطير والتي تجعل عطاء المؤطر محدودا لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية.
 - الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها المؤطرون والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين.
- هذا وقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر (الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976)، عناية خاصة بتكوين الأساتذة والمعلمين حيث نصت المادة 49 منه على ما يلي: "التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي. وفي هذا المجال فإن مسعى الوزارة ينصب حاليا في اتجاهين:
- الاتجاه الأول:** هو اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، وفي هذا الإطار تعمل الوزارة على مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس، كما تعمل على إعادة النظر في وظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.
- الاتجاه الثاني:** هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل علميا وتربويا. وكانوا قد وظّفوا في السنوات السابقة تحت تأثير الطلب المتزايد على التربية الذي لم يسمح

آنذاك بوضع شروط انتقائية مناسبة للالتحاق بهذه المهنة وفي هذا الإطار، فإن التكوين أثناء الخدمة يشكل أبرز الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشو التربية والتكوين ومفتشو التربية والتعليم الأساسي في شكل تجمعات تكوينية ميدانية. وتتجه سياسة التكوين أثناء الخدمة مستقبلا، نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تسعى الوزارة إلى تجسيدها ميدانيا كأفضل خيار بتوفير فضاءات ملائمة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات التعليمية. (بن زاف، 2013، ص 185-186).

ملخص الدراسة أن الوضعية الميدانية في سنة 2004، أظهرت أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدًا منذ سنة 1970 كانت تعاني اختلالا كبيرا، وكان الاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين، ولا سيما في التعليم الابتدائي والمتوسط. (بن زاف، 2013، ص 194)

ذلك أنه من بين 280.000 مدرس في الطورين الابتدائي والمتوسط كان ثمة 38.000 مدرس فقط حائزين على شهادة جامعية والحال أن 24.000 لا يحوزون شهادة جامعية وبالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح الجديد.

إن عدد هؤلاء المعلمين بشتى أصنافهم وبغض النظر عن الخبرة المتراكمة لديهم، استوجب وضع خطة تكوين استعجالية تأخذ بعين الاعتبار الإشكاليات القائمة وعليه فقد تم وضع برنامج امتدّ على مدى عشر سنوات لتأهيل المعلمين واستدراك نقائص فترة السبعينات وتجاوزها وكان ذلك من خلال:

- الرفع من مستوى المعلمين والأساتذة؛ حيث تم اقتراح عدة صيغ اتسمت بالمرونة للوصول بهم إلى المستوى الجامعي مثل شهادة التبريز، الكفاءة المهنية...
- ضبط برامج وظيفية قابلة للتنفيذ من قبل لجان متخصصة مع تحديد الآجال والمرافق والوسائل. انطلاقا من تحليل الوضعية التي أشارت إليها الباحثة سابقا، شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق استراتيجية جديدة للتكوين هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليكون لديهم الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا وهو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي الجديد: بكالوريا زائد ثلاث سنوات تكوين لمعلمي المرحلة الابتدائية، بكالوريا زائد أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط وبكالوريا زائد خمس سنوات تكوين لأساتذة التعليم الثانوي. سوف يتجسد هذا الهدف وفق المبادئ التوجيهية التي تمّ تحديدها

خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي والبحث العلمي والتي قررت ما يأتي: (بن زاف، 2013، ص ص 192-193)

إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط، الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب سوف يتلقون على التوالي، على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يحتمل بنيل شهادة تخرج على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات.

وفي هذا الصدد يقول في كتاب ". (كومبز، 1974، ص 53) " أزمة التعليم في عالمنا المعاصر":

لحسن الحظ حدثت بعض التحسينات المتواضعة، ففي عدد ليس بقليل من الدول زاد عدد المعلمين ذوي الكفاءات الممتازة ارتفعت نسبتهم وذلك نتيجة عدة تأثيرات مجتمعة معا، وهذه التأثيرات تشمل تحسينات في المعروض من القوى العاملة الممتازة للتأهيل. وتدريب المعلمين والعمل على رفع مستوى أدائهم الوظيفي والمبادرات التي اتخذت في وقت مبكر للتوسع في أعدادهم. ولكن صورة هذا التحسن يحيط بها جو نسبي من الغموض، نظرا لأن نقطة الانطلاق في مثل هذا التوسع والتحسين كانت ضعيفة. أكثر من ذلك، إن ما يبدو لنا تحسین و رفع لكفاءة المعلم يحتمل أن يكون في واقعه مجرد رفع في الشكل فقط وليس في الجوهر وقد لا يكون الأمر كذلك دائما، لكنه يحدث على سبيل المثال عندما يمنح المعلمون الذين يحضرون البرامج التدريبية أثناء الخدمة شهادات تأهيلية عالية دون أن تحقق هذه البرامج أي تحسين ورفع فعلي في كفاءاتهم المهنية تناسب مع الشهادات التأهيلية التي حصلوا عليها.

ليتضح من خلال هذا الرأي أن المشكلة عالمية لأن إجراء تحسين كفاءات المعلمين الممارسين بعد توظيفهم من خلال منحهم شهادات عالية لا يدل حقيقة على رفع مستواهم. وقد عشنا هذه التجربة إذ أشرطنا على إعداد دروس التكوين عن بعد لفائدة أساتذة التعليم المتوسط في تخصص علوم التربية وتقييمهم، وبينت نتائج التقييم أن الأساتذة لا يولون اهتمام كبير لعملية تكوينهم كونهم موظفين، والأهم بالنسبة لهم هو الحصول على شهادة التأهيل.

رغم أنه لا أحد ينكر ما حققته الجزائر من تطور وإنجازات لتحسين قطاع التربية والنهوض به. إلا أن دراسة أخرى للأستاذ "محمد بوعلاق" بيّنت نتائجها أن الإصلاحات التربوية لا تتوافق مع مستوى معلمي الطورين الأول والثاني، وأن هؤلاء المعلمين ليس لديهم كفاءة صياغة الهدف الاجرائي ضمن المقاربة بالأهداف، ويعود السبب حسبه إلى تغيب المعلم في تلك الإصلاحات. حيث يقول في هذا الصدد: "إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين

في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المجالات أو المستويات، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وكامل، إذ تعد هذه القدرة شرط من شروط التدريس الهادف. هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة المعلم الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فهذا المعلم لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتماشى فيها مستوى الطموح مع الإمكانيات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر (بوعلاق، 2004، ص 254).

الأمر الذي يدعو للانفعال بمدى استجابة العملية التكوينية لمتطلبات المهنة، فهو نفسه المعلم الذي طالته الإصلاحات الأخيرة بعد فترة 2005، فإذا عجزنا عن تكوين معلم يمتلك القدرة على صياغة أهداف تعليمية إجرائية فكيف لنا أن نجعله يواكب إصلاحات يقوم نجاحها على كفاءات أساسية يوظفها مهما تغيرت المقاربات البيداغوجية.

رغم نتائج هذه الدراسة إلا أن دراسة أخرى قام بها كل من "نويوة صالح" و"خريف عمار" بينت توفر الإرادة لدى المعلمين لحضور دورات التكوين المستمر وهي دراسة ميدانية حول أهمية التكوين المستمر في تحسين أداء المعلم من خلال الكشف عن "تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات" حاول الباحثان من خلالها الإجابة عن الإشكالية الآتية: كيف يقيم أساتذة التعليم الثانوي برامج التكوين المستمر من حيث تغطيتها لموضوع التدريس بالكفاءات؟ بتعبير آخر هل تستجيب محتويات وأنشطة مخططات التكوين الراهنة لاحتياجات أساتذة التعليم الثانوي لاسيما فيما يخص أحد المواضيع الأكثر استهلاكاً مؤخرًا بين أطراف الأسرة التربوية.

وهو موضوع بيداغوجية التدريس بالكفاءات. وشملت الدراسة عينة قدرت ب 40 أستاذا مرسما من بين الذين شاركوا في دورات للتكوين المستمر التي أطرها المفتشون خلال السنة الدراسية 2009-2010 بخمس ثانويات للمقاطعة التربوية الجنوبية لولاية سطيف التي تضم ما مجموعه 160 أستاذا. وبعد تحليل البيانات توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

— هناك إدراكا ووعيا لدى أساتذة التعليم الثانوي بأهمية التكوين المستمر وضرورته، أو ما يصطلح عليه بالالتزام بالتكوين؛ بمعنى أنهم مقتنعون بمساهمة التكوين في تحقيق تدريس

نوعي من خلال تحديد المعارف ومسايرة التطورات الحديثة، ومن جهة أخرى في تنمية مساهمهم المهني الوظيفي.

— هناك طلبا متزايدا على التكوين المستمر تعلق بالخصوص بطبيعة المواضيع التي يشعر الأساتذة أنهم بحاجة للتحكم فيها والتي يأتي موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مقدمتها.

— في سياق متصل بالتدريس بالكفاءات، تجدر الإشارة أنه على الرغم من شبه الإجماع الحاصل لدى أفراد العينة بفعالية الندوات التكوينية وثراء محتوياتها، إلا أن الملاحظ هو غلبة الجانب النظري في تلقينها، فاستراتيجيات التدريس المعتمدة في تكوين المعلمين لا تزال قائمة على بيداغوجية متمركزة حول الاكتساب (نويوة، حريف، 2011، ص 241)

وبعد عرض تلك الدراسات الجامعية، يمكن استخلاص أنه رغم اهتمام الدولة ونهوضها بعملية تكوين المعلمين، إلا أن الواقع يبيّن أن العملية تقتصر على الجانب النظري و لا تتعدى كونها عملية اكتساب معارف سواء بالنسبة للتكوين المستمر أو التكوين الأولي الذي تشرف عليه المدارس العليا للأساتذة، فالتكوين بعيد عن المعايير العالمية لتكوين المعلمين. ففي جميع دول العالم يلتحق الطالب —المعلم بفصل دراسي لضمان تكوين ميداني موازي للتكوين الذي يتلقاه في المدرسة العليا، إلا في الجزائر فالطالب — المعلم لا توفر له فرصة التكوين الميداني إلا في آخر سنة للتكوين تختصر فيما يسمى بالتدريب الميداني الذي لا تتعدى مدّته شهران.

فإذا أردنا تكويننا مهنيا فعلا لمعلمينا يجب إعادة النظر في استراتيجية التكوين الأولي واستحداثها، كما جاء في مداخلة الباحثة (رقادة، 2011، ص 757).

"فالمعلم اليوم في ظل ذلك لا يخضع لتكوين جاد ومعلومات تساهل التغيرات الاجتماعية الراهنة بل توجهه للتعليم فقط هو هروب من البطالة وضمان مصدر رزق يغطيه في مراحل وظروف مفاجئة في الحياة وبالتالي الميل المهني غائب تماما".

فمهنة التدريس تحتاج إلى تكوين متخصص وليس كل من درس بالجامعة وحصل على شهادة جامعية مؤهلا ليكون معلما، كما أن عملية التكوين تلك تحتاج إلى استراتيجيات يعمل على وضعها متخصصون في مجال العلوم التربوية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية خاصة كما هو الحال في باقي دول العالم، تكويننا ينطلق من الأخذ بعين الاعتبار لعدة اشكاليات يطرحها هؤلاء المختصون، منهم (Meirieu, 1995, p 21) الذي يرى بأن "التعليم هو الآن مهنة جديدة مقارنة بما كان عليه سابقا، إذ يتطلب تغييرا جذريا وتحولا مهنيا تام في طرق التكفل بالقسم، تقديم

المعرفة والمساعدة على اكتسابها. والأكد أن هذا يتطلب وقتا طويلا، على الأقل الوقت الذي يكفي لتحديد المتطلبات الجديدة التي فرضت نفسها علينا. و رغم معاناة التربية الوطنية من ثقل عدة أمور، إلا أنه يمكننا أن نأمل، نأمل لأن هناك من المختصين البيداغوجيين المهتمين بتلك القضايا ويعملون على إيجاد الحلول..."

بعد عرض مختلف الدراسات التي قام بها أساتذة من الجامعات الجزائرية، ورغم أنها دراسات استكشافية لواقع تكوين معلمي التربية الوطنية، إلا أنها دراسات ميدانية انطلقت من أجل تحقيق هدف مشترك وهو الكشف عن مدى ملاءمة عملية تكوين وتأهيل معلمي المدرسة الجزائرية لمتطلبات الإصلاح التربوي.

وقد تمكنت جميعها من تحليل الوضع وتعيين النقائص ليس بهدف الانتقاد أو الإنقاص من قيمة عملية التكوين ولكن بهدف التقييم من أجل التقييم وإيجاد الحلول والاستفادة من تلك الدراسات من خلال استغلال نتائجها في الميدان وبذلك نحقق المعادلة التي طالما حلمنا بها وهي استغلال نتائج البحث العلمي على مستوى الجامعة لفائدة تطوير جميع قطاعات الجزائر.

ومن بين الحلول التي نطمح أن يتم تبنيها في عملية تكوين المعلمين هي التخلص من الاكتفاء بتكوين "معلم تقني"؛ معلم نكونه فقط كيف يعلم (كيف يبني درس، كيف يستعمل إجراءات التقييم...) وأن نطمح ونطمح في تكوين "معلم مفكر l'enseignant réflexif" يقوم بتحليل ممارساته المهنية.

وفيما يخص آفاق تنمية تكوين التفكير عند المعلمين، فالمختصون يؤكدون على أن تكون المرافقة البيداغوجية للمكونين تتمتع بحس التفكير le sens de la réflexion حول ما يقومون به لاكتساب المهنة.

حيث ترى (Altet et autres, 2013, p 45) في هذا الصدد أنه أثناء عملية التدريب المهني للمعلمين لا يجب على المكونين أن يقدموا التعليمات والإرشادات والمعارف بطريقة تجعل دور المتدرب سلبي ويقتصر على تلقي تلك التعليمات دون أن تتاح له الفرصة في التفكير أو فهم ما هو منتظر منه، فالممارسات المهنية تقول المختصة، لا تلقن و إنما تكتسب من خلال الواقع. ويكمن دور المرافق البيداغوجي في مناقشة تلك المواقف وترك المجال للمتدرب حتى يناقشها ويتعلم منها وبذلك يسطر طريقه في مساره المهني من خلال تحليل ممارسته المهنية الشخصية.

كما يتفق الكثير من الخبراء أمثال (Reuter et Martinaud, 2007, p 108) حول هذه النقطة ويرى كل منهما: "أن التفكير في التكوين المهني يجب أن يترجم أساسا من خلال التفكير

في برامج التكوين التي ينبغي أن تكون ذات مرجعيات - مرجعياتها المواد التعليمية - ما دامت تلك المواد تمثل مواضيع التعليم و التعلم. فمفهوم برامج التكوين ليس بالأمر البسيط لأنها تحتوي على المعرفة، معرفة الأداء، القيم والمبادئ، وكل ما يتعلق باستحداث المواد وبذلك لا يمكن تجاهل الترابط بين المحتوى و طرق تدريسه " هذا من جهة.

ومن جهة أخرى لا بد أن يقوم التكوين أثناء الخدمة أو ما يعرف بالتأهيل المهني على أسس علمية وتربوية سليمة لضمان النجاح المدرسي والتغلب على المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلم في مهنته كما يجب أن تكون تلك العملية كما وضّحنا من خلال هذا المقال مسبقة بتفكير *une réflexion*، يحدّد مسار وتوجه التكوين والأهداف التي نريد تحقيقها. فالتعليم الجيد يدعم التعلم الفاعل ويسهم بدوره في تعزيز الفرص في حياة المتعلمين. والمعلم المبدع، هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وليس المعلم الذي يكتفي بالمعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات التكوين كما يقول "غاستون باشلار" Gaston bachellar : "الذي يتوقف عن التعلّم لا يستحق أن يعلّم".

الخاتمة

إن الاستراتيجية المتبعة في عملية تكوين المعلمين في الجزائر واجهت ولا زالت تواجه العديد من الانتقادات كما بينت بعض الدراسات والأبحاث الخاصة بالجامعات الجزائرية، ومن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات :

- تركيز عملية تكوين المعلمين على الجانب المعرفي الأكاديمي. ويتعلق بتلقين المعارف والمعلومات المتعلقة بمادة التدريس أو التخصص والمواد التي تخدمه وإهمال الجانب التدريبي.
- العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية، ويظهر ذلك في الهوة الواسعة بين أهداف التكوين والبرامج (المحتويات والأنشطة التكوينية)، فلم تستند صياغة الأهداف التكوينية إلى خلفية علمية عملية تنطلق من تحليل الموقف التعليمي ثم صياغة الأهداف في ضوء المهام والوظائف الخاصة بالمعلم.
- البرامج في شقّها البيداغوجي لم تقدم بطريقة منظمة قبل أن يواجه المعلمون الخبرة العملية للتدريس، مما أدى إلى تصورهم للخبرة المباشرة في التدريس على أنها عمل عشوائي لا يرضي الحاجة المهنية لديهم.
- برامج التكوين المستمر لم تأخذ بعين الاعتبار خلال عملية التصميم الاحتياجات الشخصية والوظيفية للمعلمين.

وخلاصة القول، أن ما تشهده الحياة المدرسية من تحولات على كافة المجالات: البيداغوجية، البرامج، التقييم، الوسائل التعليمية... أمام هذه التغيرات، فإننا ملزمون بتكوين نخبة من الأساتذة والمعلمين باستطاعتها - فور استلام قيادة القسم و ممارسة المهنة- تغيير نظرتها واستحداثها كلما طرأ تغيير و تحديث على مستوى المنظومة التربوية، لذا فعملية تكوين المعلمين، - خاصة التكوين المهني (البيداغوجي)- يجب أن ترمي إلى تكوين أساتذة و معلمين يواكبون التغير والتطور والتعديل ويقبلون (ينخرطون) بصفة منتظمة في كل ما يتعلق بتحسين الأداء، تطوير الممارسات المهنية، التكوين المستمر... لأنهم يدركون ولأننا ندرك كل الإدراك أنهم طرف فاعل في المنظومة التربوية و ليسوا مجرد أداة.

ومنه يجب أن تكون البرامج المعتمدة في تكوين المعلمين خاصة برامج التكوين البيداغوجي قائمة على الاهتمام بالجانب الأدائي على غرار الجانب الاجتماعي، حتى نضمن تحقق الأهداف المرجوة والمسطرة.

المراجع باللغة العربية

- 1- الأزرق عبد الرحمن صالح (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.
- 2- بلة فكتور وآخرون (2002)، التعليم الأساسي في الوطن العربي آفاق جديدة. مراجعة وتقديم منذر المصري، مؤسسة عبد الحميد شومان، الأردن.
- 3- بلقيوم بلقاسم (2004)، نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، العدد 1.
- 4- بن بوزيد بوبكر (2009)، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصة الجزائر.
- 5- بن زاف جميلة (2013)، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 6- بوعلاق محمد (2004)، الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البلدة.
- 7- جاوت نوال (2001/05/20)، المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، من التربية حق للجميع إلى الإصلاحات الكبرى، جريدة المساء.
- 8- حرقاس وسيلة (2010)، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، بعنوان: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية. جامعة قسنطينة- 2.
- 9- رفاقة مسعودة (2011)، التكوين بالكفايات أي تكوين؟ لأي دور؟ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

- 10- علي شريف حورية (2012) المردود التربوي للمدرسة الجزائرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع. العدد 4. جامعة المسيلة، الجزائر.
- 11- عمار نجم الدين (1998)، تصميم البرامج التدريبية، المركز القومي للاستشارة والتطوير الإداري، بغداد.
- 12- كومنز فيليب (1971)، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة : أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر. دار النهضة العربية.
- 13- اللقاني أحمد حسين (2000)، معجم المصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب، بيروت، ط2، 2000.
- 14- ملتقى شذرات عربية على الموقع الإلكتروني بتاريخ 15 مارس 2015، الساعة 10 سا. 30د www.shatharat.net/vb/showthread
- 15- نويوة صالح وخريف عمار (2011) _تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات. ملتقى التكوين في الكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- المراجع باللغة الأجنبية:

- 16- Altet, M., et autres (2013), **Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances**. 1^{er} éd. Ed de Boeck. Bruxelles.
- 17- Benharkat Imene (2010), **Le système éducatif algérien**. Laboratoire d'analyse des processus sociaux et institutionnels, LAPSI Université Mentouri Constantine.
- 18- Djebbar, A. (2007), **le système éducatif Algérien : miroir d'une société en crise et mutation**. chapitre 8 in : Chentouf., T. **L'Algérie face à la mondialisation**, Africain books Collective, Dakar.
- 19- Meirieu P. (1995), **Enseigner scénario pour un métier nouveau**. Ed ESF. Paris. 7ème éd.
- 20- Reuter, Y., et Martinaud, M. J-L, (2007). **la question des contenus en formation des enseignants**. Revue : recherche formation pour les profession de l'éducation. INRP. ENS, Paris.
- 21- Toulbi-Thaâlibi, Noureddine (2006). **RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE**. Ministère de l'Education Nationale Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE. UNESCO - ONPS.

المنشورات والدوريات

- 22- الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين، المادة 49. رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976.
- 23- وزارة التربية الوطنية (2009)، **النصوص التنظيمية لإصلاح المنظومة التربوية**. المديرية الفرعية للتوثيق، الجزء 1، الطبعة 2.
- 24- وزارة التربية الوطنية (2007). النشرة الرسمية للتربية. العدد 511.