

تكوين المعلمين في الجزائر بعيون أكاديمية: دراسة استعراضية- تحليلية



د.أحمد خالدي

جامعة سعيدة، الجزائر

تاريخ الاستلام: 2018/07/28 تاريخ القبول للنشر: 2018/08/10 تاريخ النشر: 2019/12/20

الملخص:

تكوين المعلمين في الجزائر من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث العلمية والأكاديمية الجزائرية، هو ما يهدف إليه المقال في محاولة لاستعراض واقع المنظومة التكوينية الجزائرية. اتركز اهتمامنا على مجموعة من الدراسات والبحوث - حسب ما توفر لنا- بحيث تغطي كل جوانب العملية التكوينية الموجهة للمعلمين بداية بتحديد الحاجات التكوينية التي يعبر عنها المعنيين بالتكوين ثم وضع الأهداف وبناء البرنامج التكويني الى التطبيق الفعلي الميداني. في خاتمة هذه المقالة نستعرض خلاصة ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج، مع محاولة تحليلها بما يتوافق مع ما هو معمول به في المجال.

الكلمات المفتاحية: المعلمين- التكوين الجيد - تكوين المعلمين- البرامج التكوينية- تكوين المعلمين في الجزائر.

Training of the Masters in Algeria by academic seen explaining - analytic study

Abstract:

The reality of the training of the Masters in Algeria, seen by the scientific researches and academic in Algeria is the objective of this article. Our choice is base on studies which followed the evolution of the training of the Masters in Algeria in all its states and models, the bases of this training, in particular his relationship with the needs expresses by the Masters, methods to use, the way in which this training developed, its objectives and contents. At the conclusion of our article we go noted the results which these studies have to give and analyses with

Keywords: teacher training, the Masters, formative programs training quality, The training of the Masters in Algeria

مقدمة:

تتمثل أهمية النظام التربوي في أي بلد، كونه يساهم في عملية التطبيع الاجتماعي وما يترتب عنها من إيجاد مواطنين صالحين يعملون لنمو المجتمع ورفقيه ويحافظون على بقاءه. ويؤكد علماء التربية أن العبء الأكبر يقع على عاتق المعلم في تقرير نجاح العملية التعليمية، حيث يقدرها الخبراء بـ 80% إذ أن المعلم كان ولا يزال ركنا في العملية التعليمية- التعلمية، إلى جانب كل من المتعلم والبرنامج المدرسي، ذلك أنه يعد أهم عوامل نجاح أي منظومة تربوية، ولهذا يؤكد المختصين على ضرورة إيلاء الأهمية للمعلم في كل عملية تستهدف المنظومة التربوية. ويظهر الاهتمام بالمعلم من حيث الأخذ بالاعتبار من طرف المشرفين على النظام التربوي كل ما يتعلق باهتماماته وأنشغالاته التي تسهل له عمله التربوي- التدريسي، وخاصة في العملية التكوينية. ويرى المختصون أن الاهتمام بالمعلم يبدأ بحسن اختياره ثم تكوينه، فالاهتمام بظروفه الاجتماعية والاقتصادية، دون إهمال العناية بالوسط المهني الذي يمارس فيه هذا المعلم مهنته. خاصة ونحن نعيش في عصرنا هذا الموسوم " بعصر التكوين" لما للتكوين وفي شتى المجالات من أهمية، بالنظر للتطور الذي يعرفه عالمنا، والذي يحتاج للتكوين كعملية تساعد على التكيف لاستطاعة العيش بأمن وسلام. ولعل هذا هو السبب الرئيسي لاختيارنا هذا الموضوع خصوصا وأن البحث في تكوين المعلم هو المفتاح لكل مشكلة اجتماعية باعتباره باني الانسان، فالتكوين الجيد يؤدي إلى التعليم الجيد، ويتجسد في صورتين:

- الصورة الأولى: جودة التكوين الذي تلقاه ويتلقاه المعلم و المتضمن هذه الكفايات، وإيصال المعلم إلى التمكن منها وإتقانها.

- الصورة الثانية : جودة التعليم الذي يعطيه المعلم في القسم للتلاميذ من خلال اعتماده واستعماله هذه الكفايات في عمله مع التلاميذ في القسم.

في مقالنا هذا، نحاول التطرق لتكوين المعلمين في الجزائر باعتبار المكانة التي تتبوها المنظومة التربوية في الجزائر التي تضم بين جنباتها حوالي ثمانية (08) ملايين تلميذ، ما يمثل ربع (4/1) سكان البلاد، ويخصص لها دخولا اجتماعيا في بداية كل موسم. سنستعرض عملية تكوين المعلمين في الجزائر من خلال الدراسات والبحوث العلمية- الأكاديمية الجزائرية التي اهتمت بالموضوع التي استطعنا الحصول عليها- ومن خلالها نتعرف على واقع هذا التكوين، باعتماد المنهج الوصفي وخاصة الطريقة المسحية، استطعنا الحصول على بعض الدراسات الأكاديمية التي تناولت موضوع تكوين المعلمين في الجزائر، حيث وقع اختيارنا على مجموعة منها، والتي أردنا أن تكون متنوعة وشاملة لمجمل عناصر العملية التكوينية، بدءا من دراسات حول الحاجات التكوينية للمعلمين والتي تعتبر حجر الأساس في أي تكوين اذا أريد له النجاح والوصول لأهدافه، مروراً بدراسات حول الأهداف التي ينطلق منها هذا التكوين للوصول لغاياته، فالتطرق لدراسات تناولت مختلف أنماط هذا التكوين وصيغته أولى، متواصل ومستمر، وصولاً لدراسات تطرقت لأفائه ومخرجاته. كحوصلة وبناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، حاولنا تقديم تحليل لها للخروج بتصور واضح حول تكوين المعلمين الجزائريين وطبيعته وسيروراته وإجراءاته وأهم التطورات التي شهدتها، في مقابل ما هو معمول به عالميا.

الإشكالية:

تتمحور إشكالية هذا المقال حول الواقع الذي يعرفه التكوين الموجه للمعلمين في الجزائر، خاصة وأن قطاع التربية الوطنية يحظى بالأولوية رسميا وشعبيا وكثيرا ما توجه له الاتهامات بخصوص الكثير من الظواهر التي تعرفها بلادنا، وكما هو معلوم لدى المهتمين بالموضوع، فإن المعلم يحتل حجر الزاوية في المنظومة التربوية- التعليمية وكثيرا ما توجه له الاتهامات التي تتحدث عن ضعف مستواه وعدم تكوينه أو عدم جدوى التكوين الذي تلقاه. ما دعانا لكتابة هذا المقال بخصوص تقييم التجربة الجزائرية في مجال تكوين المعلمين، غير أن اهتمامنا انصب وعلى خلاف العادة للنظر لهذا الموضوع بعيون البحث العلمي، إذ سنركز على ما توصلت له فيما يتعلق بتكوين المعلمين في الجزائر من

خلال المواضيع التي درسها الباحثين الأكاديميين الجزائريين، في محاولة للإجابة على السؤال الرئيسي الذي يتمحور حوله موضوع هذا المقال:

- كيف تنظر البحوث العلمية الجزائرية ذات الطابع الأكاديمي لعملية تكوين المعلمين في الجزائر؟ ولتبسيط تناول الموضوع وضعنا مجموعة من الأسئلة، عليها تكون لنا منهجا يساعدنا للوصول لغايتنا:
 - ماهي الدراسات والبحوث العلمية- الأكاديمية التي تناولت التكوين الموجه للمعلم الجزائري؟
 - ما طبيعة المواضيع التي تناولتها هذه الدراسات والبحوث بالدراسة؟
 - وما أهم النتائج التي توصلت لها هذه النتائج والبحوث؟
- 1- التكوين - La formation عموميات:

تؤكد الدراسات الأكاديمية التي اهتمت بالموضوع أن مصطلح (تكوين- formation) هو مصطلح حديث الاستعمال نوعا ما، حيث يستعمل في ميدان تنمية و تطوير الجوانب الشخصية والمهنية للكبار: " مصطلح التكوين يستعمل في مجال التعامل مع الكبار. " (Depiritti, 1993, p.14)

وأما عن تعريفه: فكلمة تكوين (formation) في اللغة مشتقة من الكلمتين اللاتينيتين (formare) أو (forma) اللتان تحملان معنى تشكيل أو صنع، يؤكد (Mialaret, 1979): " أن كلمة (formation) دخلت حديثا إلى اللغة الفرنسية وتتضمن معنى الاكتمال. " أورده (تيليوين، 2002، ص13) أما في اللغة العربية فقد أورد (التوري، 2008، ص190) أن: " كلمة تكوين مفعول مطلق من فعل (كون، يكون، تكوينا) كون الشيء جعله كائنا بمواصفات محددة ولأسباب بعينها. " - وأما من حيث المعنى الاصطلاحي لكلمة التكوين، فتتضمن: " التكوين المعنوي من حيث التعديل والتغيير الذي يكسب الإنسان معارف ومهارات واتجاهات وأسلوب حياة جديد، بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل. " (تيليوين، 2002، ص12)

أما (بشارة جبرائيل) فيعريف: " التكوين هو ما يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التدريسي، بما يتلاءم والتطور المتعدد المظاهر، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها. " (رمضان، 2005، ص21)

عموما ومن خلال تعريف كلمة تكوين نستنتج أن المعنى اللغوي للكلمة يشمل الكائنات كلها سواء كانت حية أو جامدة، غير أنه ولخصوصية موضوعنا، فسنعصره على تكوين الإنسان وهو ما يؤكد (تيليوين، 2002، ص12) الذي ألق: "على ضرورة التفريق بين تكوين المواد أو الأشياء وتكوين الإنسان. " وأما في المعنى الاصطلاحي، فنجد كلمة تكوين تتضمن:

- التكوين عملية منظمة ذات أهداف معينة،
- التكوين يحضر الإنسان لولوج مهنة أو وظيفة،
- التكوين يتم في إطار منظم من خلال مؤسسات متخصصة،
- يتجاوز التكوين مجرد التلقين إلى اكتساب مهارات وقدرات للمتكون، بهدف تشكيله وإعادة تهيئته وتكملة جوانب النقص فيه وتنميتها بما يتلاءم مع المهنة أو الوظيفة التي سيمارسها.

ومن خلال ما سبق عرضه، يمكننا الخروج بتعريف للتكوين باعتباره: " كل عملية موجهة أو يستفيد منها فرد ما خارج الإطار المدرسي النظامي، بقصد المعرفة والحصول على معلومات ومهارات تساعد على ممارسة مهنة أو وظيفة وتكون تحت إشراف هيئة متخصصة. "

2- تكوين المعلمين: الماهية والمسارات:

1-2- تكوين المعلمين - la formation des maitres :

يرى (الفراي، وآخرون، 1994، ص151) أن تكوين المعلمين هو: "مجموع الأهداف والوسائل والعمليات والأنشطة الواصفة، لبرنامج تكوين أفراد، قصد أداء مهمات تدريسية مناسبة، لمستويات أو تخصصات معينة". ويرى أصحاب معجم علوم التربية أن لتكوين المعلمين وظيفة اجتماعية، تتجلى في إمدادهم بمهارات ومعارف، وإكسابهم مواقف تكون منسجمة مع غايات سوسيو- اقتصادية، كما يعتبرونه عملية تنمية وبنية للشخصية قصد جعلها تؤدي مهامها معينة. ولا بأس من الإشارة للتعريف الذي قدمه كل من (MORINEAU & MENAGER) اللذان قدما تعريفا إجرائيا للتكوين، يصف هذه العملية بنوع من الدقة والشمولية من حيث إجراءاته ووظائفه ومراحل... وهذا التعريف حسب (بليديوم، 2004، ص294)، يجعل التكوين "فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة".

فالتكوين يجب أن يسعى إلى بناء وتحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية قدر الإمكان.

2-2- مسارات تكوين المعلمين:

يؤكد المختصون في علوم التربية أن تكوين المعلمين يتم من خلال مسار يضم 03 مراحل هي:
2-1-2- مرحلة التكوين الأولي (أو الإعدادي- Formation initiale) :

هناك من يسميه التكوين الأكاديمي، لأن "محوره المعارف المرتبطة بالمواد التي سيكلف المدرس بتدريسها." (الفراي، وآخرون، 1994، ص160) فالتكوين الأولي يمكن اعتباره تكوينا أكاديميا (Formation académique) بوصفه إعدادا للمعلم، كي يزاول مهنة التعليم، حيث يؤكد (بشارة): "أن هذا النوع من التكوين تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية ... يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسة تعليمية قبل الخدمة." (رمضان، 2005، ص20) فهو إذن "دراسة عامة ومتخصصة في مجال معين من طرف فرد، وغرضها تنمية قدراته في مادة من المواد أو أكثر أو في الثقافة العامة ومثلها." (الفراي، وآخرون، 1994، ص160) وهذا النوع من التكوين يضم مجموعة من التكوينات (Arénilla, & Al, 2000, p137)

- التكوين النظري (Formation théorique): يتمثل في المعارف ذات الطابع الأكاديمي.
- التكوين التطبيقي (Formation pratique): مكمل للتكوين النظري، ويتم باتصال المعلم المتكون مع الواقع الميداني في المدارس من خلال التريصات.

- التكوين المهني (Formation professionnelle): ويتمثل هذا النوع من التكوين في ممارسة المعلم المتكون التدريس في القسم مع التلاميذ وبحضور معلمهم، ما يتيح له الاحتكاك الحقيقي بالمهنة قبل التعيين الرسمي.

2-2-2- مرحلة التكوين المستمر (Formation continuée):

يأتي مباشرة بعد التعيين الرسمي في المنصب حيث يمهّد لترسيم وتثبيت المعلم، باعداده وتحضيره للحصول على شهادة الكفاءة المهنية (Certificat d'Aptitude Professionnelle- CAP) التي تعطيه الحق في التثبيت.

2-2-3- مرحلة التكوين الدائم- المستمر (Formation continue):

وهو "مجموعة الأنشطة التربوية التي، وبعد التكوين الأولي، تسمح لكل واحد بالمحافظة على قدراته في مجالات الحياة العائلية، المهنية، الاجتماعية والمدنية، وبالتالي اكتساب أقصى استقلالية في المجال الفيزيقي، الاقتصادي، الاجتماعي، الفكري والثقافي حسب قدراته." (Besnard & Bernard, 1976, p6)

3- التجربة الجزائرية في تكوين المعلمين:

3-1- منظومة تكوين المعلمين في الجزائر نظرة تاريخية:

بإلقاء نظرة تاريخية على منظومة تكوين المعلمين في الجزائر وآليات تطورها، نسجل أن هذا التكوين شهد عدة صيغ وأنماط. حيث نجد صيغة الرفع من مستوى المعلمين ثقافيا تتوج بحصوله على شهادة الثقافة العامة والمهنية، مع مساعدتهم ميدانيا في المدارس التي يمارسون فيها من خلال تدخل المفتشين والمستشارين التربويين، إلى جانب تزويدهم بوثائق تربوية (بطاقات وسندات) داعمة لعملهم في الميدان يقوم المعلم بإتباعها في عمله الصفّي. كما تم الاعتماد على صيغة التعلم بالمراسلة بواسطة (المركز الوطني لتعميم التعليم- CNEG) ليتمكن المعلم من متابعة دراسته بالمراسلة وهو يتابع عمله الميداني. كما تم العمل بصيغ الورشات الصيفية والندوات التربوية والمحاضرات والمساعدة الميدانية المباشرة التي يقدمها كل من المفتش أو المستشار التربوي أو مدير المدرسة. إلى جانب صيغة التكوين في معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين مع تحديد برنامج هذا التكوين. وأخيرا اعتماد صيغة التكوين في معاهد التكوين أثناء الخدمة، وهو تكوين ذو طابع جامعي يتوج بشهادة جامعية.

2-3- البحث العلمي وتقييم التجربة الجزائرية في تكوين المعلمين:

وللتطرق إلى حصيلة كل هذه الصيغ التكوينية الموجهة للمعلمين الجزائريين، سنعتمد على مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية ذات الطابع الأكاديمي، قام بها مجموعة من الباحثين والأساتذة الجامعيين تناولت المنظومة التكوينية الموجهة للمعلمين في الجزائر، ومختلف عملياتها. سنقوم باستعراضها تسلسليا حسب الموضوع الذي تناولته، بداية من الحاجات التكوينية ثم الأهداف المسطرة لهذا التكوين، فأنماطه وأهم ممارساته ميدانيا، إلى أفاقه ومستقبله. استعراض يخدم الهدف من الموضوع:

3-2-1- حاجات المعلمين وممارسات تكوين ميدانيا:

الحاجة هي كل الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء عمله مع التلاميذ في القسم، والتي تتحول إلى نقائص تشوب عمله وتعيقه عن أداء مهمته، ويعبر عنها أمام المفتش أو المدير أو أي مسؤول آخر، ويعمل التكوين على سدها ومساعدة المعلم على التغلب عليها. في هذا الإطار سنعتمد على دراستين لكل من (شارف 2006) وهي دراسة قدمها لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. ودراسة (بوعلاق 2005) دراسة مقدمة لنيل دكتوراه في علوم التربية:

3-2-1- التكوين والحاجات التكوينية للمعلمين، دراسة لشارف (2006)

- إشكالية الدراسة تتمحور حول : ما هي الحاجيات التكوينية الحقيقية لمعلمي المدرسة الابتدائية للتكوين أثناء الخدمة؟ وما الأولويات التي يجب أن تعطى لكل منها؟
- تفترض الدراسة أن معرفة حاجات المتكون أساس لأي تكوين، إذ المنظرين في مجال التعلم يتفقون على ضرورة الانطلاق من الحاجات، لتخطيط وتصميم أي تعلم.
- وكانت أهداف الدراسة :
- حصر حاجات التكوين لدى المعلمين-. التعرف على الفروق بين الحاجات كما يراها المعلمون والمديرون -. تحليل هذه الحاجات وتحديد الأولويات.
- أما عينة الدراسة فقد شملت:- 674 معلم، و-63 مديرا.
- وجاءت النتائج بعدما قام الباحث بالربط بين المحاور التي يركز عليها البرنامج التكويني والحاجات الفعلية التي عبر عنها المعلمين، حيث يؤكد معلقا: " أن هذا المنشور- أي المنشور المتعلق بحصر الحاجات التكوينية للمعلمين- يركز على تحديد الحاجيات التكوينية عن طريق ما أسماها المسموحات الميدانية التي تقوم بها الخلية الولائية للتكوين، والتي يرى أنها غير موجودة واقعا، إلى جانب عدم وجود المستويات الميدانية."
- الاتفاق بين المعلمين والمديرين على ضرورة اهتمام التكوين المستمر ب:- استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الجديدة-. الجانب المعرفي من حيث الإلمام بالمواد المعرفية-. الاهتمام بعلم النفس والبيداغوجيا-. الاهتمام بالتشريع والتنظيم المدرسي.

- اختلفت العينة فيما يخص أهمية وألوية الحاجة ب:- التخطيط والتحضير،، التقييم التربوي، العمل الجماعي والبحث التربوي، تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ.

• في الخلاصة يرى الباحث: " أن أغلب الموضوعات وإن كان بعضها يستجيب لحاجيات المعلمين من الجانب النظري، إلا أن معظم المعلمين يشددون على ضرورة تجاوز النظري الأكاديمي إلى الميداني العلمي.

3-2-1-2-3- دراسة لمحمد بوعلاق (2005) موسومة ب: بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري.

تتمحور إشكالية الدراسة وتساؤلاتها حول وجود تعارض بين تكوين المدرسين، وبين ما يطلب منهم القيام به لتحقيق الأهداف التربوية المحددة في البرامج التعليمية. (ص1)

كذلك فالإشكالية تتمحور حول: لماذا مازال المدرسون يختلفون في صياغتهم للهدف الإجرائي رغم المدة الزمنية الطويلة التي مرت على تبني نظامها التربوي لبيداغوجيا الأهداف (ص12).

وكانت تساؤلات الدراسة: هل استطاع تكوين المدرسين الجزائريين ترسيخ تطابق بين مكتسباتهم النظرية وممارستهم في القسم؟- وهل يميل هؤلاء المدرسين إلى طرح تساؤلات من نوع :- ما هي الأطر الفكرية والتربوية التي سأنطلق منها في عملية التدريس؟ - ما هي المبادئ التي سأقيم عليها تدريسي؟ - ما هي الأهداف التي ينبغي أن أحققها؟ - كيف أصوغها؟ - ما هي الوسائل التي سأوفرها وأوظفها لتفتيح العقول؟ - ما هي أدوات التقييم التي ستكشف لي عن الجوانب السلبية والإيجابية في أداءاتي المهنية؟ - وماهي أنواع الاختبارات التي ستمكنني من التعرف على التلاميذ الذي تحقق لديهم الهدف المنشود؟- وما هي الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتحقيق هذا الهدف أو ذاك (ص1)

أما أهداف الدراسة، فتقديم صورة كمية عن مستويات تحصيل المدرسين المتكويين وغير المتكويين في مجال بيداغوجيا الأهداف ، فيما يتعلق بمجال المعارف النظرية والتطبيقية التي يتطلبها التدريس الهادف. (ص13)

وقد توصلت الدراسة إلى أن التكوين النظري والتطبيقي في مجال بيداغوجيا الأهداف مازال بعيدا عن المستوى الذي يسمح لفئات المدرسين الجزائريين لتحديد أهدافهم بطريقة إجرائية سليمة، وبالتالي الانتقال إلى مقارنة التدريس بالكفاءات، حيث لا يمكن الحديث عن الكفاءات دون الإشارة إلى بيداغوجيا الأهداف، لأن الكفاءات في نهاية المطاف هي أهداف تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى التلميذ. (ص291)

3-2-2-2- الأهداف التكوينية في الجزائر بين التنظير والممارسة:

تتمثل أهمية الأهداف في أي برنامج، كونها تحدد لنا ماذا نستطيع فعله؟ يعرفها(هاملين):"إعلان عن مقصد بيداغوجي يصف في شكل قدرات للمتعلم- إحدى النتائج المؤلمة- في فترة تعليمية."(موجي، وآخرون، 1988، ص87) فالأهداف (Les objectifs) تصف النتيجة الفعلية التي سيحققها البرنامج التكويني، وهي تعكس النتائج المنتظرة والنشاطات المقترحة للوصول للمرامي المقترحة على مستوى التسيير.

نقدم تحت هذا المسمى دراستين لكل من(بلقيدوم، 2004) موسومة: نظرية تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر و(بن عيسى 2004) موسومة: مقارنة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل المحتملة - دراسة حالة الجزائر

3-2-2-1- دراسة بلقيدوم (2004):

موسومة نظرية تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر(ص ص 293-312)

إشكالية الدراسة تتمحور حول: " أي عيب يشوب أهداف التكوين ينعكس على صورة التكوين وفعالته."(ص 293) وتفترض أن أهداف التكوين هي "المخرجات النهائية للعملية التكوينية "اي النظر للتكوين من خلال أهدافه."(ص 293).

تتمثل أهداف الدراسة في تركيزها على أهمية تحديد أهداف لتكوين المعلمين، وتنطلق بالتالي من وصفها وتحليلها، وبعد التذكير بأهداف التكوين في الجزائر (ص ص 296-297) والتي حددتها مديرية التكوين في أفريل 1991 والخاصة ببرامج تكوين معلمي المدرسة الأساسية في المعاهد التكنولوجية للتربية وهي عامة وأخرى جزئية. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التركيز شبه الكلي على الجانب الأكاديمي- حيث الدروس التي يتلقاها المعلم الطالب أغلبها نظري،
- قصور في المحتوى- لا تختلف عن برامج المرحلة الثانوية- إلا أنها أكثر كثافة،
- دروس تقدم بطريقة تقليدية ويعامل فيها الطالب المعلم كتلميذ،
- محتوى التكوين نجده في برامج ذات نمط موحد للعرض على شكل قوائم للدروس، مطلوب من الأستاذ تقديمها دون مجال آخر للاختيار.

- اقتصار دور الأستاذ على ما يملأ عليه من أعلى،
- قصور وضعف التكوين العملي والتطبيقي والذي يتم من خلال تربصات وخرجات يقوم بها المعلمون الطلاب بمعونة المدرسين المطبقين للمدارس، ويتجلى هذا القصور والضعف خصوصا في: - المدة المتخصصة له قصيرة جدا 2 شهران- اقتصارها على أساليب الملاحظة البسيطة والإلقاء والتقليد والمحاكاة للأدوار- غياب الأساليب العملية كتحليل التفاعل والتعليم المصغر- العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية.

2-2-2- دراسة بن عيسى (2004):

الموسومة: مقارنة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل المحتملة - دراسة حالة الجزائر (ص ص 277-291)
- إشكالية الدراسة: ماهو ملامح المعلم الجزائري بعد نهاية التكوين؟ مقارنة مع المعايير العلمية المعروفة في تكوين المعلمين؟ (ص 277)

- تفترض الدراسة وجود مواصفات وملامح من يقوم بتعليم أبنائنا وأجيال المستقبل. (ص 277)
- وتهدف إلى مقارنة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين في الجزائر - كما يجري في الواقع - وربط ذلك مع الإمكانيات التكوينية المتاحة المتعلقة بهذا التكوين عالميا (277) وتقديم صورة عن مواصفات وملامح من يقوم بتعليم أبنائنا وأجيال المستقبل، بالتطرق لأبعاد التكوين الأولى وهي 03 (بعد معرفي- بعد أكاديمي، بعد مهني- تربوي، بعد مسلكي- تنشيطي). ثم لخصائص وقدرات المعلم بعد تخرجه من معهد التكوين- خصائص والقدرات حددتها الوثائق الرسمية في 3 أبعاد حسب مديرية التكوين 1991/1992- (ص ص 284-285):
- وكانت النتائج:

● تسجيل غياب البعد العلائقي بشكل مستقل عن هذه الخصائص، وترى بأنه متضمن داخل الأبعاد الثلاثة. (ص 285)

● كما خلصت إلى وصف ملامح المعلم الجزائري بعد 2 سنتين من التكوين كما حددتها برامج تكوين المعلمين المعدة سنة (1992) وهي " القدرة على تحقيق غايات برامج التعلم الأساسي (اللغوي، العلمي، التربوي، الثقافي) وفق قيم المجتمع الجزائري واختياراته الأساسية ". (286) وتتوزع هذه الملامح كما يلي:

- التحكم في وظيفة التربية والتعلم المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم.
- القدرة على التجديد والإبداع لتحسين البرامج المدرسية وطرق التدريس والتنشيط.
- التحكم في المواد التعليمية اللغوية والاجتماعية- التمكن من طرق التدريس وأساليبه وترجمة المحتوى حسب متطلبات الطفولة.

- القدرة على ترجمة الوقائع الاجتماعية وتحويلها إلى مهارات وسلوكات عملية.

- تنمية القدرة على إعداد بحث تربوي، والقيام ببحوث ميدانية تثرى الحقل التربوي.

- القدرة على مواصلة التكوين الذاتي لتحسين نوعية التعليم والإسهام في التكوين.
- القدرة على التطبيق الفعلي والسليم للنصوص التشريعية-المدرسية.
- القدرة على المشاركة في تقويم المناهج والمساهمة التآليبية المدرسي وربط العلاقات بين المدرسة والمحيط الاجتماعي (ص286).

في خلاصة الدراسة يعلق الباحث: "والواقع أن استعراض الخطوط العريضة لما اتسم به ميدان تكوين المعلمين في بلادنا خلال السنوات الأخيرة يبين أنه بالرغم من أن المدرسة الأساسية قد شرع في تعميمها منذ سنة (1980) ألا أن تكوين 'المعلم النمط' لهذه المدرسة والذي كان من المتوقع أن يمدد في مدته سنتين بدل السنة الواحدة بالنسبة لمعلمي الطور الأول والثاني ، وثلاث سنوات بالنسبة لمعلمي الطور الثالث لم يتم الشروع فيه فعليا إلا خلال السنة الدراسية (1993-1994) رغم أن البرنامج الخاص ب'المعلم النمط' للمدرسة الأساسية انتهى من إعداده في أفريل سنة (1991)" (288) كما يؤكد الباحث على: "أن تخرج المعلم الواعي العارف لأبعاد سلوكه التدريسي ، والمتبرئ للتعامل مع المستجدات المهنية بشكل مناسب لا يتم تكوينه بهذا المنهج وهذه المعارف الكلاسيكية التي يتلقاها وكأنها معارف ستاتيكة لا تقبل المناقشة، فالتدريس اليوم أصبح بالدرجة الأولى علاقة إنسانية وتواصلية هادفة، تتضمن مواقف معقدة يحتاج فيها المعلم إلى كثير من المهارات." (ص289)

3-2-3- أنماط تكوين المعلمين في الجزائر: تكوين المعلمين هو عمليات مبرمجة، تتم في ثلاث مراحل متكاملة وغير قابلة للتجزئة (Indissociables) هذه المراحل الثلاثة هي:

- المرحلة الأولى: نمط التكوين الأولي- formation initiale موجه للطلبة المعلمين في طور التكوين الإقليمي، يتم كامل الوقت بهدف تحضيرهم لتحمل مسؤوليات التدريس، إلى جانب البرامج المتخصصة المقدمة.
- المرحلة الثانية: نمط التكوين المستمر- formation continuée موجه للمعلمين المترشحين في الميدان بعد إنهاءهم التكوين الأولي وتعيينهم في منصب عملهم بالمدارس، بهدف تحضيرهم للتثبيت في منصب معلم والحصول على (شهادة الكفاءة المهنية - ش.ك.م. - Certificat d'aptitude professionnelle- cap)
- المرحلة الثالثة: نمط التكوين الدائم- المستمر- formation continue موجه للمعلمين المنتسبين، بهدف تطوير قدراتهم الميدانية والمعرفية بشكل دائم، ويتمحور حول (المعارف الأكاديمية علمية وثقافية، تكوين ديداكتيكي من خلال علوم التربية، وبيداغوجي من خلال تقنيات تنشيط الأقسام والتحويل الديداكتيكي واستعمال التجهيزات الجديدة...)

لتقييم تجربة الجزائر في هذا المجال اعتمدنا خمسة (05) دراسات، تناولت أنماط التكوين السائدة والتي شهدتها المنظومة التكوينية للمعلمين في الجزائر، منها ثلاث دراسات للبروفسور (حبيب تيليون) من جامعة وهران حيث يمكننا القول أنه أستاذ باحث مختص في تكوين المعلمين في الجزائر إذ يعد مرجعا للكثير من الدراسات التي تناولت هذا الجانب. ودراسة للأستاذة (طوطاوي) من جامعة تيزي وزو، ودراسة (خالدي، 2017) وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في علوم التربية:

✓ التكوين الأولي في الجزائر:

☒ دراسة لحبيب تيليون (1998) حول التكوين الأولي للمعلمين مقارنة نقدية ومعطيات ميدانية (ص 347-380):

تتمحور إشكالية الدراسة من خلال تأكيد الباحث على أن: "كل المشاكل التي تصادفها المنظومة التربوية يهتم المعلم بأنه ورائها... كما يتم اتهامهم بجهل الكثير من المعاملات والممارسات والمعارف التربوية." (ص347) من خلال تأكيده على أن المختصين في بلادنا يجمعون على:
- أن المعلمون لا يقومون، بل يحاسبون.

- المعلمون لا يقومون بالمراقبة بل بالرقابة.- المعلمون لا يحسنون اختيار الأسئلة ولا يفقهون في الإحصاء شيئا.
- المعلمون عشوائيون في عملهم ولا يراعون الأسس البيداغوجية والنفسية...الخ.
- الهدف من الدراسة رسم صورة واضحة عن أوضاع المعلمين في الجزائر، وقد توصلت الدراسة الى:
- حول الصورة التي يوصف بها المعلم يؤكد الباحث: "... لأنه لم يتكون جيدا ولم يبرئ جيدا للقيام بهذه المهام الصعبة، بل لا يزال تكوينه لا يفي بأدنى الشروط التربوية." (ص348)
- فيما يخص التكوين الأولي تسجل الدراسة عدة ملاحظات حول التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:
- من حيث الحجم الساعي للتكوين فهو 36س/أسبوعيا، يقطع منها 4 ساعات /أسبوعيا للتطبيق.(ص350)
- برامج التكوين تأتي مسطرة من الوصاية وما على الأستاذ إلا إعادة تلقينها للمتربين: "ما يقتل روح المبادرة والمبادأة والإبداع لدى الأستاذ". وهذا انطلاقا من قوله: "إن تحديد الأهداف والاتفاق عليها بين المنفذ والواضع للبرنامج كأول خطوة، وبين المنفذ والمتعلم كخطوة ثالثة، ذات أهمية حيوية من أجل نجاح تربوي وتكويني سليم." (ص351)
- بخصوص الأهداف فهي غير محددة بدقة وغير عملية ولا إجرائية ولم تتوضح فيها محكات الإتقان والتحسين.
- حيث يعلق على الأهداف الموضوعية للتكوين الأولي متسائلا عن : ماهي الميكانيزمات التي في إمكانها أن تساعدنا على تحقيق هذه الغايات؟ ماهي المعايير التي تتخذها كأساس للتمييز فيما إذا تحققت هذه الغايات أم لم تتحقق؟ (ص352)
- وفي إجابته عن سؤال حول أحد الأهداف(ماذا تعني أساسيات مهنة التعليم؟ والتكيف مع الظروف المحيطة بها؟) (ص 352)- وهذا بعد تحليل طريقة تنفيذ البرنامج- خلص إلى وجود تناقض بين النصوص الرسمية والواقع الميداني، خصوصا من حيث الطرق البيداغوجية المقترحة لتنفيذ البرنامج. (ص 352- 353)
- ويرى أن نفس النتائج والملاحظات التي توصلت إليها هذه الدراسة تنطبق على إصلاحات 1985م.(ص354)
- يؤكد الباحث أن إصلاحات 1992 لم تعمر طويلا رغم محاولاتها مسيطرة التغيرات. (355)، وبخصوص التقويم في معاهد التكوين فإن الدراسة تؤكد على أنها تعتمد نفس الأساليب المعتمدة في الثانويات. (355) ويؤكد على ضرورة تنمية القدرة على النقد، وتكوين الاستقلالية الفكرية لدى المعلمين (356)
- ✓ منظومة تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية:
- ☒ دراسة لتيليوين (2002)
- تتمحور إشكالية هذه الدراسة وفرضيتها حول تقديم تقييم للتجربة الجزائرية في التكوين. وقد هدفت إلى: "تقويم التجربة الجزائرية في ميدان تكوين المعلمين من خلال إبراز الخصائص والكشف عن بعض التناقضات التي عرفتها." (ص215)
- وجاءت نتائج الدراسة جاءت كما يلي:
- يلاحظ الباحث عدم الاهتمام بالتكوين الأولي خلال 10 سنوات الأولى بعد الاستقلال. (ص217)
- وجود تمايز واضح بين بالتكوين الأولي والتكوين بعد الخدمة - التكوين بعد الخدمة بمستوياته المتواصل والمستمر- لم يظهر إلا في 1975: "لم تظهر أي سياسة موحدة للتكوين في الجزائر." (ص218)
- بخصوص تجربة المعاهد التكنولوجية للتربية- م.ت.ت- (ITE) - هي معاهد خاصة بتكوين المعلمين- فتخلص الدراسة الى أنها مازالت سائدة منذ ظهورها في سنة 1970 وإلى غاية سنة 1998 وهي السنة التي أجريت فيها الدراسة، حيث كان التكوين سنة واحدة ثم مدد إلى سنتين في الموسم التكويني (1993/1994) وكان الهدف تكوين "المعلم الاشتراكي" ثم في 1991 كان هدف الإصلاح هو تكوين "المعلم النمط للمدرسة الأساسية" التي انطلقت في 1980 ويعلق الباحث على هذه الفترة بكل ما شهدته من تحولات بقوله: "لقد امتد هذا الوضع المأسوي على مدى التسعينيات مع توالي محاولات مجهضة لإعادة التوازن للمنظومة التربوية والتكوينية." (220)

- أما بخصوص تجربة المجلس الأولى للتربية 1998، فتراها الدراسة خطأ متميزا في تكوين المعلمين من خلال الإعلان عن مشروعين لتكوين المعلمين: الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة وهو المشروع الذي توقف بعد سنة واحدة ونصف عن انطلاقه بالرغم من أن مدته كانت 3 سنوات. والجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة يتم بالمراسلة، وحول هذين الجهازين تؤكد الدراسة أن (الأولوية تتوجه إلى الرفع من الرصيد المعرفي للمعلمين الذين وظفوا في عهد سابق نتيجة ظروف استثنائية للوصول بهم إلى مستوى البكالوريا) حيث ترى أن لا شيء جدي رغم الحلول المقدمة جديدة: فالمراسلة كقناة توصيل تم تبنيها من قبل وزارة التعليم والتكوين مع سلك الممرنين منذ بداية الاستقلال، أما صيغ التجمعات الأسبوعية خلال العطل (4 أسابيع سنويا) فهي صيغ متداولة، معتبر كل ما سبق "مأساة التكوين التربوي". (ص 221 و233)

ثم ينتقل الباحث إلى إلقاء نظرة سريعة عن التكوين الأولي الذي يتم في المعاهد ابتداء من الموسم التكويني (2000/1999) ويؤكد على الرغم من تحول وصاية التكوين إلى وزارة التعليم العالي: "لم يتم الاتفاق على ملمح التخرج والأهداف الإجرائية لهذا التكوين، وبرامج التكوين الأكاديمي مازالت موضع أخذ ورد في لجان الأساتذة رغم مرور 03 سنوات عن التنفيذ." كما أن "التكوين التطبيقي لازالت لم تصدر بشأنه النصوص التنظيمية التي تحكم العمل بين الوزارات ناهيك عن برامج التكوين الميداني التي لم يتم حتى الاقتناع بجداولها وضرورتها في أوساط الممارسين للتكوين." إلى جانب "ندرة أو غياب الإطارات المتخصصة والمؤهلة للإشراف على التكوين." وهنا يطرح هذا التساؤل: "ما جدوى التغيير إذا كنا لا نلنا نعمل بإطارات وعقلية المعاهد التكنولوجية للتربية." (ص 227)

✓ التكوين أثناء الخدمة في الجزائر، دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

☒ دراسة لتيليون (2003):

تتمحور إشكالية الدراسة حول تحليل نظام التكوين في اطار: الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة. (ص 77) بطرح تساؤلات حول واقع تكوين المعلمين: هل هناك مخطط رئيسي للتكوين؟ هل هناك مخطط للتواصل؟ هل هناك تنظيم عقلائي للتكوين؟. وكان الهدف من الدراسة حسب الباحث: "الغرض من الدراسة توفير بعض المعطيات الميدانية التي تسهل التمعن في نقاط القوة والضعف في البرامج الحالية لتكوين المعلمين من وجهة نظر المتكويين أنفسهم." (ص 77)، وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد استعراض حوصلة العمليات التكوينية في ثلاث (3) مواسم تكوينية (2001/2000) و(2002/2001) و(2003/2002) كما يلي:

- "إن ما يصطدم به الباحث في موضوع تكوين المكونين في الجزائر هو الإحباط الذي مصدره هذا التناقض الصريح لدى رسمي التربية في الجزائر، فهم من جهة واعون كل الوعي بأسباب الإخفاق ولكنهم من جهة أخرى يكررون نفس الإجراءات وبنفس الدورية التي تصدر عن قمة الهرم التربوي حتى اليوم كغياب الغاية، وغياب الرؤية الإستراتيجية، وغياب الالتزام في التنفيذ وغياب التقويم المناسب وغياب التوثيق وغياب... إن هذا الوضع الغريب أوصل مصطلح الإصلاح التربوي في منظومتنا إلى حالة من العبثية والشكلية، أصبح التكوين في فيما طقوسا لا معنى لها." (ص 84)

يلاحظ الباحث أن الشروع في تنفيذ التكوين المشار إليه قد تم دون الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في المستويات بين المعلمين." (ص 79)، ويقترح الباحث مؤشرات يراها مناسبة لتقويم منظومتنا التكوينية. (ص 87)

- البرنامج يسير في ضبابية مطبقة من حيث الأهداف.- قلة المحتويات الخاصة بالمحتويات التكوينية.- جزئية تلبية حاجات المعلمين.- قلة التشجيع. (ص 89)

✓ التكوين المستمر قبل الإصلاحات:

☒ دراسة (طوطاوي 2008):

هي دراسة قامت بها حول التكوين بنوعيه القاعدي وأثناء الخدمة، لمدرسي التعليم الأساسي في الفترة الممتدة من (2002/2001) إلى (2004/2003) أي لمدة سنتين، وقبل تطبيق الإصلاحات الجديدة.

- عينة الدراسة تكونت من: - 372 معلما، و 33 مفتشاً على مستوى ولاية الجزائر العاصمة. (ص 09)
- نتائج الدراسة:

* بخصوص التكوين أثناء الخدمة فإن البحث شمل:

- عدد العمليات التكوينية: تسجل الدراسة قلتها بمتوسط 4 عمليات تمت في الفترة من 2000/1999 و 2002/2001. (ص 13)

* شكل تنظيمها: تسجل الدراسة سيادة الأيام الدراسية أو الندوات. (ص 13)

- آراء المدرسين حول اللقاءات التربوية: ورغم اعتراف نسبة كبيرة من العينة بضرورتها، إلا أنها قليلة كما سبق. (ص 13)

- عدد زيارات التفتيش: في هذا الصدد تربط الدراسة عدد الزيارات بعدد المفتشين المكلفين بذلك حيث تذكر وجود: - 1 مفتش لكل 201 معلم في اللغة العربية . - 1 مفتش لكل 160 معلم في اللغة الفرنسية . والذي تراه الدراسة عدد قليل ما يؤثر على عددا لزيارات التي يقوم بها المفتش لكل معلم. (ص 15)

☒ دراسة (خالدي 2017) حول برنامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر وعلاقته بمعايير الجودة الشاملة.

تمحورت إشكالياتها حول كيفية تطور هذا النوع من التكوين، وبالضبط ما تعلق بالبرنامج التكويني ومضامينه وعلاقاته بالجودة في مجال تكوين المعلمين. (ص 08)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تكوين المعلمين بالجزائر، خاصة التكوين المستمر وعلاقته بالجودة في المجال التكويني، (ص 06) من خلال تتبع تطور التكوين المستمر في الجزائر، تحليل البرامج التكوينية بالاعتماد على تقنية تحليل المحتوى، برنامج التكوين المستمر (2005-2015) والوثائق الداعمة له (تكوين المعلمين الأيلين إلى الزوال وبرامج الدعم المرافقة كبرنامجي الأمم المتحدة لدعم الإصلاحات التربوية في الجزائر PARE والاتحاد الأوروبي مرافقة ودعم الإصلاحات التربوية في الجزائر MEDA) وبرنامج التكوين المستمر السابق (1998-2004) (ص ص 123-138) توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تطور مضطرب وملحوظ في الاهتمام بالتكوين المستمر للمعلمين في الجزائر.

- غايات البرنامج التكويني ومضامينه ومحتواه، هي رفع المستوى العلمي - الأكاديمي للمعلمين الذين ليس لهم المؤهل العلمي المطلوب (دون البكالوريا أو ليس لهم شهادة جامعية) والذي انطلق بداية من الموسم التكويني (2005-2006) إلى غاية الموسم التكويني (2014-2015) ويتم على شكل دفعات، كل دفعة تتكون لمدة 3 سنوات لتتوج بشهادة مطابقة للشهادة الجامعية، مما أعطاه صبغة أكاديمية. أي تركيز التكوين المستمر على الجانب العلمي - الأكاديمي للمعلم، رغم وجود نماذج تكوينية أخرى. (ص ص 196-232)

في خلاصة الدراسة تبين أن هذه المناهج لا تتوجه لتنمية الجانب البيداغوجي، والممارسة التعليمية للمعلم، بقدر ما تسعى إلى تزويده بمعلومات قد لا تساهم في تنمية أدائه المهني، كما أنها لا تستجيب لمقتضيات جودة التكوين الموجه للممارسين التربويين. (ص 238)

✓ الأفاق المستقبلية لتكوين المعلمين في الجزائر: قبل التطرق للدراسة التي تناولت هذا الموضوع، نشير إلى أن العمل الذي يقوم به المعلم في ميدان عمله يختلف عن أي عمل آخر، ذلك أنه يتعامل مع أفراد صغار سيصبحون كبار في المستقبل وهم من سكون بأيديهم مصير المجتمع ومن فيه. ولهذا تبدو خصوصية العمل الذي يقوم به المعلم والتي تتجلى خاصة في عمليتي التعلم والتعليم:

فعملية التعلم (Opération d'apprentissage) تعتبر عملية معقدة، من حيث سيرورتها وآلياتها، وهامة بالنسبة للفرد لضرورتها لإستمراريته وتطوره. فهو اكتساب (Acquisition) لسلوك أو تصرف معين حركات، مواقف (معارف، مهارات) ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة، ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم، حيث يؤكد (الفراي، وآخرون، 1994، ص21): "التعلم تغيير في السلوك ناتج عن إثارة ما". وهذا التغيير في السلوك يعرفه (Guilford) "حيث قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة.

وأما عملية التعليم (Opération d'enseigner) وكما نعرف جميعا فهي قيام شخص (المعلم) بإعطاء أو تلقين أو نقل معلومات تتعلق بمادة ما إلى فرد آخر (المتعلم)، فالتعليم حسب (Legendre 1988) هو "تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد آخر خاضع لإجراءات هذا التدخل، وقابل بالنتيجة لان تهيكل نشاطاته التعليمية وتنظم بكيفية أو بأخرى". (الفراي، وآخرون، 1994، ص102) علما أن هناك ترابط بين عمليتي التعلم والتعليم.

ضمن هذا الاطار نعتمد على دراسة تيليويين (1998) الموسومة " إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر والأفاق المستقبلية".

☒ دراسة (تيليويين، 1998)، حول: "إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر والأفاق المستقبلية" (ص ص397-410): في:

هذه الدراسة يؤكد الباحث على:

إشكالية الدراسة تتمحور حول أنواع التكوين التي تستهدف المعلم في الجزائر التكوين الأولي والتكوين بعد الخدمة. كما تفترض وجود عدة أنماط من التكوين:

- تكوين يكون فيه المتكون سلبيا.

- تكوين يكون فيه فاعلا ومتفاعلا.

- تكوين يركز على الجانب المعرفي وتزويد المتكون باليات تساعد في عمله التكويني. (ص402)

أهمية موضوع الدراسة تنطلق من الهدف من التكوين: "تخريج المعلم الواعي العارف لأبعاد سلوكه، والمتميز للتعامل مع الصعوبات والمستجدات المهنية بشكل مناسب." (ص402)

توصلت الدراسة بعد استعراض واقع التكوين في الجزائر، جاءت إلى:

- النمطية التي يتميز بها تكوين المعلمين في الجزائر، وتتمثل هذه النمطية من خلال قيام الباحث باستعراض صور لهذا التكوين:

- التكوين الأولي " فالأمر لا يختلف كثيرا ما عدا ما يتعلق بالمدة الزمنية، والتركيز على المعارف النظرية أو الأكاديمية، حتى أن الانتماء إلى معهد تكوين المعلم لا يختلف كثيرا عن الدراسة في الثانوية، فالبرامج هي نفسها، والمؤطرون هم من أساتذة الثانويات." (ص398)

- التكوين المستمر " أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات لمعلمين، تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بما يسى مناقشة." (ص398)

- الندوة التربوية هي الشكل الأكثر شيوعا كتقنية تكوينية ميدانية. (ص398)

خلاصة الدراسة: خلصت الدراسة إلى: "اكتساب ميدان تكوين المعلمين نوع من التحجر مع مر السنين جعل منه ميدانا لطقوس وممارسات سطحية اختزالية، أقل ما يقال عنها هو أنها لا تترك مجالاً للتحسناً والتعديل أو الإصلاح." (ص 397)

تدعو الدراسة إلى:

- ضرورة الالتفات للخدمات التي يمكن أن يقدمها علم النفس في بلادنا لتكوين المعلمين والنظر إلى برنامج

علم النفس في التكوين بمنظور وظيفي وليس أكاديمي بحث. (ص401) حيث ترى أن: "مساقات أو برامج علم

النفس بالنسبة للمعلم أو الأستاذ يجب أن لا تهتم بالحشو بالمعارف النظرية المتضاربة حول النمو النفسي،

وعملية التعلم والذكاء والذاكرة وغيرها من المواد الكلاسيكية... بل اكتساب هذا المربي القدرة على التعرف الميداني على مختلف أشكال السلوك، والتعامل الميداني مع مختلف المواقف التربوية التي قد يعايش أشكال مختلفة منها في المستقبل." (ص402)

- وإلى: الاستفادة من جميع النظريات الكبرى لتكوين المعلمين في بناء برنامج متكامل لتكوين الإطارات التربوية." (ص405)

خاتمة:

تتويجا لاستعراضنا هذا، نسجل أن هذه الدراسات تناولت عدة زوايا من الزوايا المكونة للعملية التكوينية (الحاجات التكوينية، أهداف التكوين، ممارساته ميدانيا وأفاقه مستقبليا) ووقفت على عديد جوانب القصور في هذه العملية، والتي أثرت على ناتج هذه العملية وعلى سيرورة المنظومة التربوية ككل. كما وقفت على عدة جوانب إيجابية عرفها تكوين المعلمين الجزائريين، مثل:

- وجود تطور مضطرد وملحوظ في الاهتمام بتكوين المعلمين في الجزائر.
- تمحور غايات البرنامج التكويني ومضامينه ومحتواه حول رفع المستوى العلمي- الأكاديمي للمعلمين الذين ليس لهم المؤهل العلمي المطلوب (دون البكالوريا أو ليس لهم شهادة جامعية) لتتوج بشهادة مطابقة للشهادة الجامعية.
وأما جوانب القصور في هذه البرامج التكوينية، فتوجها إلى تزويد المتكون بمعلومات قد لا تساهم في تنمية أدائه المهني، مع اغفال تنمية الجانب البيداغوجي، والممارسة التعليمية للمعلم.

و من خلال ما توصلت اليه هذه الدراسات والبحوث العلمية- الأكاديمية التي تناولتها في مقالنا هذا، نسجل: أن الحاجات التي من المفروض أن يبني على أساسها البرنامج التكويني غير معمول بها واقعيًا وبصفة منهجية وعلمية، بل هي موجودة على مستوى التنظير، رغم تأكيد (كروجة، 2006، ص8) في دراسته عن علاقة الحاجات التكوينية للمعلمين بالتكوين، على وجود منشورا وزاريا يؤسس للتكوين المستمر وفقا على تحديد الحاجات التكوينية للمتكونين، والتي تم تحديدها عن طريق "المسوحات الميدانية" التي تقوم بها "الخلية الولائية للتكوين"، غير أن الباحث نفسه يلاحظ أن: "هذه الخلية غير موجودة واقعيًا." مع تأكيده على أن "أغلب الموضوعات وإن كان بعضها يستجيب لحاجيات المعلمين وخاصة ما تعلق منها بالجانب النظري، إلا أن معظم المعلمين يشددون على ضرورة تجاوز النظري الأكاديمي إلى الميداني- العملي." وهو نفس ما ذهبت اليه (طوطاوي، 2008)، التي قامت بحصر وترتيب هذه الحاجات من الأهم إلى أدنى حسب طلب المعلمين من المفتشين خلال الزيارات التي يقومون بها (أنظر الجدول)

جدول (01) يرتب الحاجات التكوينية للمعلمين المعبر عنها خلال زيارات هيئة التفتيش

الحاجات التكوينية	%
- محتوى الدروس	75,8
- طرق التدريس	78,7
- تحضير المدكرات	72,7
- تحضير المدكرات	72,7
- الصعوبات التي تعترض التلاميذ	57,6
- البرامج	39,4
- توزيع سير الدروس	36,4
- التوثيق	33,3

30,3	- النتائج المدرسية للتلاميذ
27,3	- المشاريع المستقبلية التربوية
21,2	- سير الفرق التربوية
9,1	- الامتحانات المهنية

(طوطاوي، 2008، ص20،)

عموما وفي هذا المجال يجب التأكيد على أهمية الحاجات التكوينية وحصرها اذا ما أريد للبرنامج التكويني النجاح وتفاعل المتكويين معه، والتي يرى المختصون في ميدان التكوين (Boissinot) بأن الاستجابة بكل موضوعية لحاجات المعلمين، يجب أن يتمحور حول 03 محاور. هذه المحاور تشكل في كليتها مجموعة من الكفاءات يجب على المعلم أن يكون متحكما فيها: - محور ممارسة المسؤولية في النظام التربوي، - محور ممارسة المسؤولية في القسم،

- محور ممارسة مسؤوليته في المؤسسة." (فرجاني، 2008، ص 43-44)

أما أهداف التكوين النظرية وعلاقتها بالممارسات الميدانية لهذا التكوين، فقد خلصت الدراسات التي تناولتها الى أنها أهداف تتسم بالعمومية وتعتمد على التنظير والرؤيا الفوقية بنوعها العامة والإجرائية. (بلقيدوم، 2004 وبن عيسى، 2004) تجدر الإشارة الى أهمية وجود أهداف محددة و واضحة ينطلق منها التكوين، لأنها تسمح بتقويم هذا التكوين، وانطلاقا من هذه الأهمية اقترح (L, D'hainaut) مقاييس لاشتقاق الأهداف: " - المجال أو السياق، سهولة المنال، قيمة الهدف والأثر الوجداني للهدف." (الدريج، 1989، ص163)، خاصة وأن (بلقيدوم، 2004) توصل الى أن أهداف التكوين في الجزائر سواء الأهداف ذات الطابع النظري أو ذات الطابع الاجرائي هي عيوب التكوين في الجزائر. في هذا الصدد تؤكد كل من (بلعنتر، وبوكرطوطة، 2008، ص23): "... أن كثيرا من الأهداف يتم إهمالها، وهو يؤثر على نوعية هذا التكوين وبالتالي يؤثر على المردودية في المدارس".

نذكر في هذا المجال أن المختصين وضعوا معايير يمكن استعمالها لتقويم الأهداف التكوينية نذكرها تتمثل في عدة معايير:

- المعيار الأول: هل تعبر الأهداف عن الفلسفة التربوية أو النظرية التربوية ؟
- المعيار الثاني: هل اشتقت من مصادرها الحقيقية بشكل متوازن، أي هل أنها تعبر عن حاجات المتكويين والمجتمع وثقافته واتجاهات العصر؟
- المعيار الثالث: هل تدرجت في المستوى بين العمومية (في الأهداف التربوية العامة) والخصوصية بالنسبة للمجالات الدراسية والمراحل والصفوف، بحيث كان مستواها الأخير مستوى سلوكيا ؟
- المعيار الرابع: هل راعت الجوانب المختلفة لشخصية المتكويين (معرفية - وجدانية - مهنية) بشكل متوازن ؟
- المعيار الخامس: هل روعيت في صياغتها الشروط الواجبة كالوضوح والتحديد. (آيت موحى، وآخرون، 1988، ص238) في حين أن ممارسات تكوين المعلمين ميدانيا بأنماطه أولي، مستمر وأثناء الخدمة، فتؤكد الدراسات التي تناولته (بوعلاق، 2002 - تيليوين، 2002 و 2003 وطوطاوي، 2003 وخالدي، 2017)، منذ تجربة (المعاهد التكنولوجية للتربية) ومرورا (بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم) وصولا إلى (معاهد التكوين أثناء الخدمة) وتسجل، ورغم الإصلاحات وتعديل أو تغيير محتويات البرنامج وتسمياتها. مازال حبيس النظرة الماضية والسابقة المتسمة بالارتجال، وغلبة النظري- الكمي على النوعي- الكيفي، والاهتمام بواقع الممارسة الصفية للمدرسين إلى جانب قصور النظرة لهذه البرامج والتعامل معها كمرحلة التعليم الثانوي. فمحتوى البرنامج التكويني الذي يتلقاه المعلم الجزائري، كلها مواد يدرسها المدرس في القسم، وهي في عمومها تشبه البرنامج الذي يدرسه تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما

استخلصه (تيلويين، 2002)، في دراسته، كما أن (بوعلاق، 2001، ص291)، في دراسته عن التكوين قبل الإصلاحات الأخيرة (2003-2004) توصل إلى أن: "التكوين النظري والتطبيقي في مجال بيداغوجيا الأهداف مازال بعيدا عن المستوى الذي يسمح لفئات المدرسين الجزائريين لتحديد أهدافهم بطريقة إجرائية سليمة، وبالتالي الانتقال إلى مقارنة التدريس بالكفاءات، حيث لا يمكن الحديث عن الكفاءات دون الإشارة إلى بيداغوجيا الأهداف، لأن الكفاءات في نهاية المطاف هي أهداف تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى التلميذ."

في هذا الصدد نشير إلى أن الكثير من المختصين (Meirieu, 2003, p38) يتهنون إلى اعتبار هؤلاء المتكويين زملاء مهنة وليسوا تلاميذ في الثانوي: "... كما أدعو إلى بناء طرق للتسيير كيفية نحو زملاء في المهنة وليس تلاميذ في الثانويات." خصوصا وأن (التل، وآخرون، 1993، ص663)، يرون أن من بين وظائف المعلم (الوظيفة التعليمية- الفنية لتنظيم التعلم، والتي: تتمثل في عملية توفير القيادة التربوية لتنظيم التعلم وجعله تعلمًا." كما أن التكوين المهني للمعلمين- التدريب- ورغم أهميته تشير دراسة (تيلويين، 2003)، إلى ما يسمى التكوين الوظيفي وهو يحمل معنى " تعلم التعليم" (ص357) أو التدريب، الذي تسأل عن: " واقع هذا التدريس، والتصحيحات التي يجب أن تتم من أجل الرفع في فعاليتها؟ " وكانت الإجابة أن " التدريب يتم عند معلم ذي أقدمية (المعلم المطبق) من خلال طريقة المشاهدة فالمحاكاة، هذا المعلم المطبق لم يتلقى أي تدريب حول تدريب المعلمين." (ص358) ويتم هذا بمرافقة الأستاذ المؤطر في المعهد لهؤلاء المترشحين: "الأستاذ المؤطر هو كذلك ليس لديه تأهيل لممارسة هذا الدور." (ص359) ويعلق (تيلويين، 2003)، على طريقة التدريب هذه: "إن وجود المترشح إذن بين مشرفين الأول تعلم المهنة كحرفة، ويعلمها تماما كحرفة، والثاني يملك المعارف النظرية ويفتقد في أغلب الأحيان- البعد العملي أو الميداني لها- يجعل من المترشح يعايش صراعا وصعوبات كبيرة قد تعيق لديه المبادرة والتركيز الضروريين في جميع المواقف التدريبية." (ص359) إلى جانب غياب برنامج أو تصورات واضحة للكفايات أو المهارات التي يجب على المترشح التحكم فيها كأساسيات لممارسة المهنة. ما يعكس في رأينا ضعفا وقصورا في وجود تصور واضح لكيفية التكفل بالتكوين المستمر للمعلمين، تكون له انعكاسات ايجابية واضحة وذات أثر على عمل المعلم في المدرسة ومخرجات العملية التربوية ككل.

وأما التكوين أثناء الخدمة - التكوين المستمر أو الدائم- فيرى المختصين أنه يمثل النمط التكويني الأهم، كونه يأتي والمعلم في الميدان العملي، حيث الاحتكاك بالواقع يبين للمعلم جوانب النقص في عمله مع التلاميذ في القسم، ما يجعله أكثر إقبالا على هذا النوع من التكوين، لأنه يستجيب لحاجة ملحة لديه. بخلاف التكوين الأكاديمي- التكوين الأولي- الذي ينظر إليه الكثير من المتكويين كحشو واستهلاك للوقت - حسب ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي اهتمت بالموضوع- (تيلويين، 2003) ورغم هذه الأهمية فلم يحظى بالعناية والاهتمام في الجزائر، إلا بداية من الموسم الدراسي (1999-2000) تبعا لتوصيات المجلس الأعلى للتربية (1998) ومع الإصلاحات الجديدة (2003-2004) بمعنى أن التكوين المستمر في الجزائر ما زال حديث العهد من جهة الاهتمام الفعلي والعملي به. عموما نشير إلى رأي (M.Berbaum) حول برنامج التكوين و ما يجب أن يتضمنه إذ يؤكد: " نتكلم عن فعل التكوين عندما يكون التغيير هو المحو عنه، عن طريق تدخل تكون مشاركة المتكون بوعي من خلاله، عندما تكون إرادة معبر عنها، لكل من المتكون والمكون للوصول لهدف معلن." (Kherfouchi, 2001, p39)

وأما تقييم التجربة الجزائرية في التكوين وأفاق العملية التكوينية في الجزائر على ضوء ما هو حاصل في العالم، وانطلاقا مما جاء في تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن 21 الذي أعده (Dolor, 1998, p179) والذي مفاده: " إن تحسين جودة التعليم يتوقف أولا على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتفاع بمكانتهم وظروف عملهم، فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة وامتلاك خصائص شخصية ورؤى مهنية، إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم." أوردته (الواحد، 2010، ص3) في هذا الاطار نشير إلى ما توصلت إليه دراسة (بلفيدوم، 2004، ص295)

انطلاقاً من وصف أهداف التكوين الممارس سابقاً في الجزائر وتحليلها إلى عيوب التكوين في الجزائر، والمتمثلة في: التركيز شبه الكلي على الجانب الأكاديمي، حيث الدروس التي يتلقاها المعلم الطالب أغلبها نظري. قصور في المحتوى- لا تختلف عن برامج المرحلة الثانوية- إلا أنها أكثر كثافة. دروس تقدم بطريقة تقليدية ويعامل فيها الطالب المعلم كتلميذ. محتوى التكوين نجده في برامج ذات نمط موحد للعرض على شكل قوائم للدروس، مطلوب من الأستاذ تقديمها دون مجال آخر للاختيار. اقتصار دور الأستاذ على ما يملأ عليه من أعلى. قصور وضعف التكوين العملي والتطبيقي، والذي يتم من خلال تربصات وخرجات، يقوم بها المعلمون الطلاب بمعونة المدرسين المطبقين للمدارس. العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية.

في هذا المجال لا بد من التأكيد على إن الكفاءات التي يمتلكها المعلم يجب أن مستنبطة من تحليل المهام، ومن تصورات يتفق أغلب الباحثين والتربويين على أهمها، وإن يختلفون في التفاصيل، فلا يختلفون في الجوهر. كما أن أغلب الدراسات التي تناولت خصائص المعلم وكفاءاته لا تتجه إلى معرفة كفاءات المعلم بقدر ما تتجه إلى ترتيبها، وإبرازها بالنظر إلى أهميتها حسب (كروجة، 2006)، إلى جانب أن المحتوى التكويني الذي يغلب عليه الطابع الأكاديمي-التثقيفي، سوف لن يضيف جديداً للمجال أو السياق الذي سيطبق فيه المتكون ما حصله من عملية التكوين، ذلك أن هؤلاء المتكويين- المعلمين- ذوي خبرة في مجال عملهم وهم يمارسون التدريس، بل أصبحت لديهم خبرة مكتسبة بفضل الممارسة والتكرار. خاصة في حالة الجزائر والتي إلى جانب كل ما ذكر آنفاً فإن عدم ربط التكوين بالترقية المباشرة حيث تأخرت الترقيات بالنسبة للمتكويين رغم أنها من المبادئ التي يعتمد عليها التكوين كمحافز يدفع المتكويين إلى الاهتمام الجدي به، في هذا السياق لا بد من الإشارة أن الإصلاحات التي تمت في أوروبا جعلت من "إعادة الاعتبار للوضعية الاجتماعية للأستاذ، وتحسين شروط الممارسة المهنية، أهم نقطة في الإصلاح" (رجواني، 2008، ص22) ولنا أن نقارن بين الوضعيتين. كما أنه ورغم حصول التكوين وانخراط المعلمين فيه، فإن الوضع الميداني في المدارس لم يتغير، بل بقي كما كان عليه قبل البدء بالإصلاحات وبالتكوين. ما يعد عامل مثبط عزيمة المتكويين ويقلل من فرص نجاح العملية من أساسها.

في خاتمة هذا المقال يجب التأكيد على أننا نعيش في عصر موسوم بـ "عصر التكوين" بالنظر للتطور الكبير والسريع الذي يعرفه واقعنا، والذي يحتاج للتكيف معه إلى التكوين وفي جميع مجالات الحياة الإنسانية. وخاصة ما تعلق منها بالتعامل مع الإنسان ركيزة الوجود الذي يحتاج إلى اهتمام خاص. أين نجد الاهتمام بتكوين المعلمين في الطليعة، فهذا التكوين يساهم في تجويد العملية التربوية، لأنه عمل مقصود محدد بأهداف وغايات بشكل دقيق. يتم الوصول إليها من خلال برنامج عمل تكويني منظم، دقيق وواضح. فبرامج تكوين المعلم تمثل أهمية كبيرة لما يلعبه المعلم من دور في نجاح العمل التربوي، إذ هو أحد الأطراف الأساسية للعملية التربوية، خاصة وأن الشكوى بخصوص واقع المنظومة التربوية في الجزائر، هو تدني المستوى وانعدام الكفاءة والجودة في مخرجات المنظومة التربوية. ورغم الطابع الشكلي للاهتمام بتكوين المعلمين في الجزائر، والذي أكدته الدراسات الأكاديمية التي استعرضناها في هذا المقال. فإن التكوين والاهتمام الجدي به ضروري لإيجاد المعلم الكفء والمحترف الذي يضمن تعليم جيد للمتعلمين، فلا مناص ولا فكاك من إيلاء كل الجهد والعناية للارتقاء به والابتعاد عن النمطيات.

قائمة المراجع:

• المراجع العربية:

- أيت، موحى وأخرون. (1988). الأهداف التربوية. دار الخطابي للطباعة والنشر. المغرب.
- بلقيدوم، بلقاسم. (2004). نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر. كتاب جماعي: ع1، جامعة سطيف، الجزائر: (ص ص 293-300)
- بن عيسى، سعيد. (2004). مقارنة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة- دراسة حالة الجزائر-. كتاب جماعي: ع1، جامعة سطيف، الجزائر: (ص ص 277-291)
- بوغلاق، محمد. (1999). الهدف الإجرائي تميزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية. قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
- بوغلاق، محمد. (2005). "بيداغوجيا الأهداف بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي في الجزائر". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.
- التل، سعيد و أخرون. (1993). مبادئ التربية. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- رجواني، عبد السلام. (2008). منهاج تكوين المدرسين بالمراكز التربوية الجهوية من المنظور التعليمي إلى المنظور التكويني. كتاب جماعي: مجالات وأفاق تكوين الأساتذة. إفريقيا الشرق، المغرب: (ص ص 170-186)
- الثوري، ميلود. (2008). تكوين أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفايات. كتاب جماعي: مجالات وأفاق تكوين الأساتذة . إفريقيا الشرق، المغرب: (ص ص 187-221)
- تيليون، حبيب. (1998). إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر في الجزائر وأفاق المستقبلية. كتاب جماعي: ج2، منشورات جامعة الجزائر: (ص ص 397-410)
- تيليون، حبيب. (1998). حول التكوين الأولي للمعلمين مقارنة نقدية ومعطيات ميدانية. كتاب جماعي: كتاب الرواسي تيليون، حبيب. (2002). منظومة تكوين المعلمين في العلم العربي من خلال التجربة الجزائرية. كتاب جماعي: التربية والتعليم في الوطن العربي و مواجهة التحديات. ج1. دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر: (ص ص 215-231)
- تيليون، حبيب. (2003). دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة. كتاب جماعي: مساءلات حول التنظير والممارسة. دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر: (ص ص 73-112)
- خالدي، أحمد. (2007). منظومة تكوين المعلمين في الجزائر في إطار معايير الجودة الشامل (التكوين المستمر نموذجاً). أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران 2. الجزائر.
- الدريج ، محمد. (2000). التدريس الهادف . قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر .
- السيد عبده، رمضان صلاح. (2005). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية (في ضوء معايير الجودة الشاملة- سلطنة عمان نموذجاً). ط1، ايتراك لنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
- طوطاوي، زوليخة. (2008). "التكوين بنوعيه القاعدي وأثناء الخدمة لمدرسي التعليم الأساسي". مجلة معارف ببيكولوجية. ع1، جامعة الجزائر: (ص ص 7-25)
- الفرائي، عبد اللطيف. وأخرون. (1994). معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ط1. دار الخطابي للطباعة والنشر. المغرب .
- كروجة، شارف. (2006). "الحاجات التكوينية للمعلمين". ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- فرجاني، فتيحة. (2011). "التكوين عن بعد واحترافية المعلمين للطور المتوسط ، احتياجات ، سياق وجهاز". مجلة بحوث وتربية. ع 05. المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر: (ص ص 41-45)

- الواحدي، إيمان، أحمد شهوب.(2010). "ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بليبيا". كتاب جماعي(pdf):المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء، الأردن.(ص ص01-19)

• المراجع الأجنبية:

- Arenilla, L. et al., (2000).Dictionnaire de pédagogie. Bordas. Paris. France.
- Belanteur, A. & Boukertouta, H.(2008)."La formation des enseignant, aujourd'hui." L'éducateur. n10.CNDP. Algérie.(pp 21-26)
- Besnard, P. & Lietard, B.(1976). La formation continue.que sais-je? puf. France
- Deperitti, A.(1993). Organiser des formations. 3éd. Hachette éducation. Paris. France.
- Kherfouchi, M.(2001)."Organisation administrative et formation de compétences." laboratoire de gestion et des ressources humaines.n 1.Univ,Sétif. Algérie.(pp39-52)