

(تكوين المعلم وإعداده في المنظومة التربوية الجزائرية)

أ.د / حديد يوسف

بوعموشة نعيم

جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل

ملخص:

يتناول هذا المقال مسيرة تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية منذ الحقبة الاستعمارية وإلى غاية اليوم بطريقة تقويمية في ضوء التأصيل النظري لخصائص المعلم الفعال ومقومات مهنة التعليم.

كلمات مفتاحية: تكوين المعلم، الإعداد، المنظومة التربوية، الجزائر

Résumé :

Cet article examine le processus de formation des enseignants dans le système éducatif de l'Algérie depuis l'époque coloniale et jusqu'à aujourd'hui. De manière évaluative à la lumière de l'enracinement théorique Pour les caractéristiques des enseignants efficaces et Les éléments de la profession enseignante.

مقدمة:

تعتبر التربية المرأة العاكسة لأهداف المجتمع، تستمد مادتها من مقوماته المادية والمعنوية وهي تهدف في الأساس إلى إعداد الفرد وتأهيله للحياة والتكيف مع المحيط الذي يعيش فيه من خلال مختلف المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة.

وتقوم المؤسسات التعليمية بوظيفة تربية الفرد وإعداده للحياة وبالتالي المساهمة في تجسيد طموحات الأفراد في التقدم والرفق ودفع عجلة التنمية من أجل مواكبة التطورات العالمية في مختلف المجالات.

والجزائر بدورها أدركت ومنذ السنوات الأولى للاستقلال أهمية التعليم في تطوير المجتمع الجزائري وتقديمه وازدهاره، فقامت بتجنيد كل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية عصرية، تتوافق والواقع الجزائري من حيث الغايات والمبادئ والمضامين التربوية. وتطلب ذلك سنوات عديدة عبر مراحل زمنية مختلفة تميزت بإجراء إصلاحات عميقة في المنظومة التربوية، ورغم النقائص المسجلة إلا أنه لا يمكننا أن نتجاهل التطور الكبير في نسب التمدرس وعدد الهياكل التعليمية والمؤطرين التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية في الوقت الحاضر.

ولقد ورتت الجزائر بعد الاستقلال منظومة تربوية كانت موجهة أساسا لنشر ثقافة المستعمر ولغته. وكان لزاما على السلطات الجزائرية آنذاك أن تقوم بإعادة البناء في ظل إمكانيات مادية وبشرية ضعيفة مع انتشار كبير للأمية والجهل وعدم وجود معلمين بالعدد الكافي للقيام بمهمة التعليم لأبناء الجزائر الاستقلال. وقد استعانت الدولة بعد الاستقلال بكل من يحسن القراءة والكتابة للتعليم في الطور الابتدائي بدون تكوين مسبق وانطلق الرهان الكبير من أجل جزأة المنظومة التربوية وتعريب التعليم وكان الاهتمام في البداية وإلى غاية التسعينيات من القرن الماضي منصبا على الكم دون الاهتمام بالنوعية. وإذا تمعنا في الإصلاحات التربوية المتتالية التي قامت بها الدولة منذ الاستقلال إلى الآن نجد أن الاهتمام كان منصبا على تغيير مضامين التعليم واستراتيجيات التدريس، بينما أهمل الجانب الخاص بتمهين التعليم وتطوير نظم إعداد المعلم وتكوينه وكذلك ما يتعلق بتحسين مكانته الاجتماعية.

و يتفق الجميع على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ومعادلة أساسية في أي إصلاح يخص النظام التعليمي، وبما أن المعلم يقوم بدور تعليمي وهو نقل المعرفة وتلقينها لمختلف الأجيال ودور تربوي يتمثل في غرس القيم والاتجاهات وتهذيب السلوك، وانطلاقا من المثل القائل: ((لا يستقيم الظل والعود أعوج)) وجب على الدولة أن تقوم بإعداده وتكوينه ليقوم بواجباته ومهامه بطريقة احترافية، ويشمل هذا الإعداد الجانب العلمي التخصصي والجانب النفسي التربوي والجانب الثقافي، كما وجب على الدولة أيضا أن تهتم بتحسين مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من تأثير مباشر على تطوير أدائه وتحسين مردوديته.

نحاول من خلال هذا المقال باستعمال المنهج التاريخي الإجابة على التساؤلات التالية:

- ماهي مختلف المراحل التي مرت بها عملية إعداد المعلمين وتكوينهم في المنظومة التربوية الجزائرية؟
- وما هي الإجراءات المتخذة في كل مرحلة لتطوير وتحسين نوعية أداء المعلمين وتحسين مكانتهم. في ضوء مقومات مهنة التعليم ومعايير جودة الأداء التدريسي للمعلم؟
- ماهي أهم الملاحظات التي يمكن استنتاجها من خلال استعراض المراحل التاريخية لعملية إعداد المعلمين بالجزائر؟

أولا: تكوين المعلمين: الأهمية والمفهوم

إن التنمية المهنية للمعلمين تعتبر ضرورة يتطلبها إصلاح شؤون التعليم، ولعل من أهم الأسباب التي جعلت التنمية المهنية أمرا ملحا وضرورة من ضروريات التعليم التغيرات والتطورات التي حدثت في البيئة المعرفية، والثورة التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات، ولذا كان من الضروري تناول التنمية المهنية للمعلمين.

يستخدم التربويون مفاهيم متعددة عند الحديث عن موضوع التكوين والإعداد الوظيفي للمعلمين، ومن بين هذه المفاهيم نجد: تكوين المعلمين، إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين، تدريب المعلمين، التنمية المهنية للمعلمين.... الخ.

ويمكن تعريف مفهوم الإعداد لمهنة التعليم على أنه "عبارة عن جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات ايجابية ضرورية لأداء عملية التعليم-التعلم" (عواضة، هـ. 2008: 322)

كما يعرف معجم علم النفس والتربية الإعداد المهني على أنه "ما يتلقاه المعلم من إعداد مهني للتدريس في أحد معاهد إعداد المعلمين بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس" (أبو حطب، ف. 1984: 80).

ويرتبط مفهوم الإعداد عند الكثير من التربويين بالمرحلة التي تسبق الالتحاق بالمهنة، والتي تتم بالنسبة للمعلمين في معاهد إعداد المعلمين أو في كليات التربية بالجامعات أو في المدارس العليا للأساتذة، لذلك يفضل هؤلاء استعمال مفاهيم أخرى للدلالة على مرحلة ما قبل الخدمة ومرحلة أثناء الخدمة.

أما مفهوم التكوين فيحدده "العلوي" على أنه "الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية والبعض يتجاوز في استعمالها ويمدها على التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلاً مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية" (العلوي، م. 1982: 121).

وهذا التعريف يحصر التكوين في مرحلة ما قبل ممارسة المهنة أو الالتحاق بها، ولا يشير إطلاقاً إلى مفهوم التكوين المستمر أو التكوين أثناء ممارسة الخدمة.

كما يعرف التكوين أيضاً بأنه "مساراً لتطوير الفرد، ويهدف إلى الحصول أو تحسين القدرات...قدرات التخيل، والفهم والاكتساب، واستخدام الجسد. أو هو: مجموعة المعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بتقنية" (الجماعي، ع. 2010: 133).

أما "حبيب تلوين" فيحدد مجموعة من الشروط التي ينبغي أن تكون عند الحديث عن عملية التكوين، فهي بالنسبة إليه "عملية قصدية وهادفة بشكل دقيق، حيث يتحصل بواسطتها المتكون على المعرفة الضرورية للتحكم في مهارات معينة، وهذه المعرفة والمهارات الغرض منها هو الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما أو تحسين أو تجديد كيفية القيام بها. كما أن التكوين محدد من حيث الفترة الزمنية التي يتم فيها، بغض النظر عن التكوين المستمر الذي يستعمله البعض بنفس المعنى، والتكوين يكون مع فئة الراشدين التي تجاوزت السن المدرسي وبالتالي فهو يتجاوز مجرد تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب" (تيلوين، ح. 1997: 12).

ويعرف "ميخائيل فولان وأندى هارجريفز" التنمية المهنية للمعلمين بأنها "مجموعة من الأنشطة التي يتم تصميمها لتفعيل معارف ومهارات وإدراكات المعلمين بالطرق التي تؤدي إلى إحداث تغيرات في تفكيرهم وسلوكياتهم داخل حجرة الدراسة" (عبد العزيز، ص وعبد العظيم، س. 2007: 210).

إن تكوين المعلمين ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، حيث يساعد إعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب والعبقریات أحرص من غيرهم على الاستفادة من برامج تكوين المعلم كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها، وإذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات أصبحت مستقرة، وتتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتاج تعليم وثمار تعلم (مرسي، س وآخرون . 1980 : 171).

ثانيا: مقومات مهنة التعليم ومعايير جودة المعلم

لمهنة التعليم من المقومات ما يجعلها تنبؤاً مكانة عالية بين المهن الأخرى. وتشترك مهنة التعليم مع غيرها من المهن فيما يسمى بالمقومات العامة وهي (المهدي، م. 2007: 39.38):

- "أن تكون المهنة ذات نفع عام داخل المجتمع، بمعنى أن تكون ذات وظيفة اجتماعية.
 - أن تشتمل على عمليات فكرية مع قدرة فردية على تحمل المسؤولية.
 - أن تتضمن محتوى علميا يغذي المهنة وينميها، وهذا يتطلب إعدادا علميا معيناً.
 - أن تتحرك هذه المهنة وفق رؤية فكرية خاصة في إعداد الفرد للمهنة.
 - أن تشتمل على عدد من المهارات التي تختص بها المهنة.
 - أن يتعرض القائم بالمهنة لقطاع عريض من الثقافات العامة والمتخصصة، تتيح له تكوين رؤية مستنيرة عن العالم الذي يعيش فيه، وأن يمتلك رصيداً علمياً ومعرفياً يرتبط بالمهنة التي يشغلها.
 - وجود احترام مهني منظم، تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل والنمو فيه.
 - وجود أخلاقيات مهنية تتضح فيها الحقوق والواجبات، وتحدد للمهن أنماطاً سلوكية معروفة يلتزم بها الجميع.
 - توافر القدرة الذاتية على التنظيم الداخلي للمهنة، يتمتع باستقلالية ذاتية ويتيح لأعضائه أن يباشروا من خلاله اتخاذ التدابير التي ترتفع بمستويات المهنة، وتعمل على تحسين أحوال العاملين بها.
 - أن تحظى المهنة بقبول واسع من قطاعات المجتمع المختلفة بكافة طوائفه وهيئاته".
- وإذا تمعنا جيداً في المقومات الأساسية للمهن أو ما يسمى بمعايير المهنة نجد أن مهنة التعليم تتعدد مقوماتها العامة التي تفعل من وجودها وترقى بها إلى أعلى درجات السلم المهني حيث أن (المهدي، م. 2007: 40.39):

- "لمهنة التعليم أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، والتي ينبغي أن تصاغ بصورة واضحة في ضوء ما تنشده السياسة التعليمية العامة للدولة.

- لمهنة التعليم رجالها القائمون عليها والذين يحملون على عاتقهم عبء تحقيق أهدافها، بما يمليه ذلك من مواصفات يجب أن تتوفر فيهم وآداب يجب أن يراعوها ويلتزموا بها.

- لمهنة التعليم مؤسسات تكون مسؤولة عن إعداد هؤلاء القائمين على أمرها، تقوم بتنفيذ سياسات إعداد معينة متفق عليها وفق رؤى تربوية تنظر لها، تجمع بين الأصالة والمعاصرة، فتحفظ للأمة ثوابتها في الوقت الذي تنفتح فيه بوعي على الخبرات الأخرى من حولها.

- هناك تنظيم رسمي يرقى مصالح أصحاب هذه المهنة، يحدد واجباتهم ويدافع عن حقوقهم، ويتولى مساءلة من يخرج منهم عن إطار ما اتفق عليه من مبادئ لهذه المهنة. وهو ما يعرف بنقابات المعلمين داخل المجتمع.

- هناك ميثاق أخلاقي شرفي يلتزم به كل من ينتسب لهذه المهنة، يحدد ضوابط العمل التعليمي، ويكون بمثابة الإطار الحاكم لتوجهات المهنة من النواحي العملية والسلوكية.

- أصحاب المهنة يخضعون لدورات تدريبية تجدد معارفهم، وتزيد من مهاراتهم وتؤهلهم لحسن التفاعل مع ما تفرضه المستجدات الحديثة من نظريات تربوية مستحدثة، حتى يمكنهم الإفادة منها في أدائهم التعليمي".

وتتمثل معايير وشروط مهنة التعليم أساسا في النقاط التالية (القضاة، ب.الدويري، م. 2012:12):

- "يعمل معظم المدرسين من أجل خدمة المجتمع والانسان، ويتنزه معظمهم عن الاستغلال والمكسب المادي.

- يتطلب التعليم من المعلم أن يكون على قدر كبير من المهارة والمعرفة والفهم وذلك في ضوء ما يسند إليه من أدوار ومسؤوليات.

- يعد أغلب المعلمين إعدادا معرفيا وثقافيا ومهنيا يجعلهم مستوفين شروط قبولهم في مجال التعليم.

- لعملية التعليم ميثاق وقواعد أخلاقية تتضمن أدوار المعلم ومسؤولياته والمبادئ والقواعد السلوكية التي عليه الالتزام بها.

- تتوفر لمهنة التعليم في بعض البلدان تنظيمات مهنية كالنقابات أو اتحادات أو أندية المعلمين تكون مسؤولة عن صياغة أهداف المهنة وتقديم الخدمات للمعلمين".

ومن المعروف أن هناك العديد من المعايير للحكم على كفاية المعلم وجودة أدائه التدريسي منها: (سعفان، م ومحمود، س. 2007: 68)

- "تحصيله للمعرفة وهو أقدم معيار، وعليه يحصل المعلم على شهادة كفاية أو صلاحية لنقل المعرفة وتعليمها.

- معيار القدرة على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه.
 - معيار السمعة الطيبة وهو يركز على الجانب الأخلاقي.
 - معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.
 - معيار التفاعل في الموقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق مثل: ملاحظة المعلم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.
 - معيار الكفايات، ويركز هذا المعيار على توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم، في المرشحين للمهنة.
 - معيار الإعداد والتأهيل التربوي.
 - المعيار المركب، في ضوء هذا المعيار يكون النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك، ومن الظلم أن نقتصر على معيار واحد، فهو باختصار يأخذ في اعتباره كل المعايير السابقة".
- لقد فرضت التطورات المذهلة والسريعة في المجال العلمي والتكنولوجي وظهور التخصصات العلمية الدقيقة مع تطور المعارف، على برامج إعداد المعلمين أن تدركها وتواكبها. فالمعلم في حاجة إلى إعداد من نوع خاص حتى يستوعب ويستنتج خصائص هذا العصر وسماته وتحدياته ومطالبه، ومطالب التغير فيه، وهو في حاجة إلى إعداد علمي لاكتساب مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي حتى يستطيع أن يواجه هذه التغيرات والتحديات.
- فمع التوسع في التعليم تزايدت الحاجة إلى المعلمين الأكفاء المؤهلين القادرين على الارتفاع بمستوى تعليم التلاميذ وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتتلاءم مع وسائل الإنتاج الحديثة. من خلال تزويد المعلم في مجال تخصصه بالمهارات التي تمكنه من الإلمام بالمصادر الأساسية للمعرفة والجديد في تقنيات تدريسها. ففي الجزائر تم إلغاء معاهد تكوين الأساتذة وتم إسناد مسؤولية تكوين الأساتذة لمختلف أطوار التعليم للمدارس العليا للأساتذة، والتي هي تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بحيث تمنح للملتحقين بها شهادة الليسانس، وهو ما يجعل من هذه الخطوة ذات أهمية في طريق تمهين مهنة التعليم وفقا للمعايير العالمية.

ثالثا: صفات المعلم في الدراسات التربوية المعاصرة

نظرا لأهمية المدرس والدور الذي يلعبه في صناعة التقدم البشري، اهتمت الدراسات التربوية في البحث عن صفاته، واعتبار هذه الصفات من المعايير التي يتم اختيار المدرسين على أساسها. لذلك من الأهمية بمكان أن يعرف كل مدرس الصفات التي ينبغي توافرها فيه حتى يكون مدرسا ناجحا، إذ أن معرفة المدرس وإلمامه بها يساعده ويدفعه نحو امتلاك هذه الصفات.

أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من الصفات والمميزات التي ينبغي أن يتميز بها معلم المستقبل والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

1-الخصائص الجسمية (البدنية):

هناك مجموعة من الصفات الجسمية التي ينبغي أن تتوفر في المدرس، يمكن أن نوجزها فيما يلي (سلامة، ع.2012:33،34):

- "الصحة الجيدة: ينبغي أن يتمتع المدرس بصحة جيدة، وأن يخلو من الأمراض المزمنة، إذ أن مهنة التدريس تتطلب جهداً بدنياً يرافقها عمل شاق ومتعب.

- الخلو من العاهات والعيوب: ينبغي أن يخلو جسم المدرس من العاهات، بما فيها العاهات التي تؤثر على حالته الصحية العامة، ومن أمثلة هذه العيوب: عيوب اللسان والفم التي تؤثر في النطق، والعيوب الخاصة بحاستي السمع والبصر، ذلك أن مهنة التدريس تعتمد بشكل أساسي على التفاعل بين المدرس وتلاميذه، وهو ما يتطلب سلامة هذه الحواس.

- حسن المظهر: ينبغي أن يهتم المدرس بمظهره الخارجي، لكونه قدوة حيث يتخذه كثير من التلاميذ مثلاً لهم فيقلدونه في مظهره وتصرفاته".

2-الخصائص والقدرات العقلية:

تتعدد الصفات العقلية المطلوب توافرها في المدرس، ويمكن إيجازها فيما يلي (القضاة، ب.الدويري، م. 2012:25،26):

- "أن يكون المعلم ذكياً فلا بد له أن يصل إلى مستوى خاص بالتحصيل العلمي والمعرفي بما يمكنه من أداء أدواره كاملة.

- أن يكون المعلم ذا إلمام بالمادة الدراسية وما فيها من نظريات لأن ضعفه فيها يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها كما يعرضهم للخطأ منها.

- أن يكون عارفاً بالخصائص النمائية والنفسية لمن يعلمهم، وذلك لتحديد الهدف من الدرس وطرق إلقائه المناسبة، والوسائل المستعانة لتوصيل المعارف والمعلومات المقررة والمكيفة مع قدرات واستعدادات المتعلمين.

- أن يكون ذا مهارة سلوكية كاملة، وذلك من خلال فهمه للخصائص والدوافع الانسانية، وكيفية عملها ومراعاتها في إلقاء الدرس.

- أن يكون محباً للاطلاع ميالاً لتنمية معارفه، لأن المعارف والعلوم وخاصة في ميدان التربية والتعليم في تجديد دائم.

- أن يكون ذا ثقافة واسعة، وضرورة امتلاكه قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق".

3-الخصائص الشخصية:

يمكن إيجاز الصفات الشخصية المطلوب توافرها في المدرس، فيما يلي (القضاة، ب.الدويري، م. 2012:26):

- "أن يتصف باللين مع التلاميذ.

- الصبر والتحمل.

- مخلصا في عمله مجدا فيه، طبيعيا في سلوكه مع التلاميذ والزلاء محترما لدينه.

- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه وزملاءه.

- أن يكون متواضعا وأن يتصف بالرحمة والتسامح، لأن معيار الرحمة والتسامح يمثل جزءا أساسيا في العملية التربوية.

- قوة الشخصية والتحكم في سلوكه، الاتزان الانفعالي، الشجاعة الأدبية، التعاون مع الآخرين، امتلاكه لقيم العمل والنظام والإيمان بالله والوطن وبالمهنة التي ينتمي إليها. بالإضافة إلى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل والمرونة".

4-الخصائص الأكاديمية والمهنية:

وهذه الصفات تتعلق بمعرفة المدرس في مجال تخصصه، وثقافته العامة خارج نطاق ذلك التخصص، وصفات تتعلق بمهنة التدريس ومهاراته. وهذه الصفات يمكن إيجازها في النقاط التالية (القضاة، ب.الدويري، م. 2012:26):

- "أن يمتلك القدرة على عرض الأفكار بطريقة سهلة وواضحة وجذابة بفضل إمكاناته الشخصية.

- أن يكون ملما بالمبادئ والأسس التي تتصل بعملية التعليم.

- أن يحسن استخدامه للوسائل المعينة في التدريس، وتوظيفها في تحقيق الهدف من الدرس.

- الاطلاع الدائم على المستجدات وحضور المؤتمرات، والندوات ومتابعة الأحداث الجارية، جيد الإعداد والشرح في درسه، متفهم لتلاميذه.

- متحمس لعمله، عاشق لمهنته ملتزم بأدائها، مخلص في سبيل تطويرها، يشترك في حل مشكلاتهم ويعمل لحسن توجيههم، ويمشي بالعدل والحزم بينهم"

5-الخصائص الأخلاقية والانسانية:

يحتاج التعليم الفعال إلى توفر صفات أخلاقية لدى المدرس، إذ أن الأخلاق مجموعة من المبادئ والسلوكيات التي تؤثر في سلوك الأفراد، ولما كانت هذه النواحي السلوكية مكتسبة فإن دور المدرس لا يمكن تجاهله في نقلها لتلاميذه. وحتى يستطيع المدرس نقل هذه الصفات إلى تلاميذه وزرعها فيهم، يجب أن تظهر في سلوكياته الصفات التالية (سلامة، ع.2012: 37):

- "التأني والروية في معالجة المواقف.

- الإخلاص في العمل.

- العطف على المتعلم والتجاوب معه.

- الأمانة والصدق.

- العدالة في التعامل مع المتعلمين.

- عدم السخرية من أخطاء المتعلم.

- التحلي باللين والتسامح مع المتعلمين.

- عدم التحيز مع متعلم ضد آخر.

- الصبر والتحمل وحسن التصرف.

- التواضع وعدم التكبر".

رابعاً: المسار التاريخي لتكوين المعلمين في الجزائر

قبل أن نتطرق لأهم المراحل التي مر عليها نظام تكوين المعلمين بالجزائر بعد الاستقلال، يجدر بنا أن نلقي بنظرة تاريخية موجزة حول عملية تكوين المعلمين في الحقبة الاستعمارية أي قبل سنة 1962. حيث تشير الأحداث التاريخية إلى أن أول مدرسة لتكوين المعلمين في زمن الاستعمار الفرنسي بالجزائر تمت بمقتضى المرسوم الامبراطوري المنشور في 04 مارس 1865 وعرفت آنذاك تحت تسمية مدرسة بوزريعة (مصمودي، ز.1999: 45) ولقد كان التكوين في هذه المدرسة في البداية لصالح أبناء الأوروبيين ولم يتسنى لأبناء الأهالي الالتحاق بهذا النوع من التكوين حتى سنة 1883. ولقد كان نصيب الجزائريين في التكوين بهذه المدرسة ثلاثة جزائريين مقابل ثلاثون فرنسيا لينخفض الرقم في سنتي 1866 و1867 إلى جزائري واحد ليرتفع إلى إثنان سنة 1868. ويفسر الباحث بوزبدة سبب انخفاض الطلبة الجزائريين المزاولين للدراسة في دار المعلمين ببوزريعة إلى طبيعة المسابقة المتبعة لانتقاء الناجحين من المترشحين والتي كانت في صالح الفرنسيين لاعتبارات عديدة. (مصمودي، ز.1999: 46)

وتشير فاني كولونا إلى أنه تم إحصاء 56 دفعة بمجموع 993 طالب جزائري تكونوا بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة في الفترة الممتدة بين 1883 و1939. (Collonna, F.1975:10) وهذا العدد قليل بمقارنة بعدد الفرنسيين والأوروبيين.

ومنذ الاستقلال وإلى غاية اليوم، مر تكوين المعلمين والأساتذة في الجزائر بمراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

- المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970.

وقد تميزت هذه المرحلة بتوظيف عدد كبير من المعلمين محدودي المستوى والشهادة، حيث كان أغلبهم برتبة ممرن بمستوى الشهادة الابتدائية (C.E.P)، أو مساعدين يمتلكون شهادة نهاية الحلقة الأولى (B.E.P.C) من الشهادة الأساسية.

إن اللجوء إلى توظيف هؤلاء الممرنين والمساعدين من ذوي المستوى المحدود ودون إعداد أو تكوين مسبق، كان نتيجة ظرفية أهمها الرحيل الجماعي للمعمرين والفراغ القصدي الذي تركوه، بالإضافة إلى العدد القليل جدا من الجزائريين الذين يتوفرون على تكوين يمكنهم من القيام بمهنة التعليم لذلك الكم الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، حيث بلغ عدد التلاميذ المسجلين في سنة 1962-1963 (777636) وفي العام الدراسي 1965-1966 بلغ عدد المسجلين (1332203) وأمام هذا العدد الهائل من الملتحقين بمقاعد الدراسة، كان لزاما على السلطات أن توفر 38672 معلم (بن سالم، ع.ر. 1993: 22، 23).

أما بخصوص أنماط التكوين التي كانت سائدة في هذه المرحلة، فيمكننا تمييز نمطين وهذا قبل الانتشار الكلي للمعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة، ويتمثل النمط الأول في التكوين الاستثنائي الذي تم التركيز فيه على الرفع من مستوى الممرنين الثقافي والمهني، وتحضيرهم للحصول على شهادة التعليم العام (B.E.G)، ولأجل ذلك أنشأت الدولة مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين وتحسين المستوى للممرنين منها مراكز التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب مرسوم مؤرخ في 6 أكتوبر 1964 وبلغ عددها إلى غاية 1970 (19634) مركز (haddad, M. 1979:67).

كذلك ميز هذه المرحلة إنشاء مراكز التنشيط التي كانت تتولى مهمة تدريب الممرنين وإخضاعهم إلى تكوين معرفي أكاديمي، فيما يخص نصف يوم من كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسؤولية معلم مطبق، وكانت هذه المراكز مدعومة من اليونيسيف خاصة من ناحية توفير الوسائل التعليمية، وبلغ عددها في الموسم الدراسي 1973-1974 (20 مركزا) (تيلوين، ح. 1997: 152).

كما قامت الدولة آنذاك بالتركيز على التكوين المهني المحض من خلال التربصات القصيرة المدى التي كانت تدوم من 15 يوم إلى شهر، بهدف تنمية الكفاءة الأدائية للمدرسين، أي كان يتم التركيز فيها على تنمية القدرات الأدائية المهارية للمعلم، وأول تربص نظم في الجزائر المستقلة كان في الموسم الدراسي 1962-1963 لفائدة 500 معلم تم انتقاؤهم من بين 3000 معلم على المستوى الوطني (haddad, M. 1979:55).

أما التكوين العادي للمعلمين فكان يتم في دور المعلمين (*Ecoles normales d'instituteurs*) وكان عددها غداة الاستقلال 6 مدارس عليا، ومع صدور قانون 64/230 الذي ينص على ضرورة إنشاء 30 مدرسة عليا للمعلمين شرعت السلطات في إنشاء عدد كبير منها إلى أن بلغ عددها في الموسم الدراسي 1970/1969 (21 دارا عليا للمعلمين). (chami,T.2008:12) وقد حدد المرسوم 66/176 كفايات تنظيمها وسيرها.

وفي سنة 1969 ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية بموجب الأمر الرئاسي 69/106 المؤرخ في 1969/12/26 المكمل بالأمر رقم 70/78 المؤرخ في 1970/11/10، وتبعه مباشرة صدور المرسوم 70/77 المتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للمعلمين (بن سالم، ع. ر. 1993: 316).

وفيما يخص تكوين أساتذة التعليم الثانوي فقد ظهرت المدرسة العليا للأساتذة بالقبّة بموجب المرسوم رقم 64/134 المؤرخ في 24 أبريل 1964 المحدد لتنظيمها ومهامها وسيرها، حيث تكفلت بتكوين الأساتذة للتعليم العام بشعبتيه العلمية والأدبية.

- المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980.

جاءت هذه المرحلة بعد مرور ثماني سنوات عن عمر المدرسة الجزائرية التي أصلت فيها رحلة البحث عن الذات من خلال تعريب التعليم الابتدائي تعريبا كاملا. أما في المرحلة المتوسطة فقد تقرر توحيد التعليم المتوسط في الإكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة 1971 كمرحلة انتقالية نظرا لقلّة الإطارات في التعليم القادر على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم. كما تم الاهتمام بتفعيل الأعمال المكملّة للنشاط المدرسي لتزويد القطاع بالوثائق التربوية الضرورية كالكتاب المدرسي والمناهج والدوريات والنشرات التربوية، فالنقص لم يكن بالهين بل كان كبيرا والتحدي كان عظيما.

إن هذه المرحلة من تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية والتي شهدت تجنيد كافة إمكانات الدولة المتاحة للرفع من مردود النظام التربوي ولو على مستوى الكم، فحاولت معالجة المعضلات المطروحة دفعة واحدة وعلى كافة الجهات وهذا ليس بالأمر اليسير مع انطلاق المخطط الرباعي الأول 1970-1973 الذي شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سد العجز في التأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين قدر المستطاع.

وتميزت هذه المرحلة بالسماح للمتخرجين الأوائل من المعاهد التكنولوجية للتربية في سلك أساتذة التعليم المتوسط بالانتداب إلى المدارس العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس لممارسة التدريس في التعليم الثانوي، كما تميزت بالسماح لأساتذة التعليم المتوسط ذو خبرة معينة بالانتداب إلى المدرسة العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس بعد دراسة ملفاتهم، كما تم اتخاذ قرار بتقليص مدة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من 4 سنوات إلى 3 سنوات (chami,T.2008:13).

وقد تم تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة حيث تم حصر هذه الملاحظات فيما يلي:

- المشكل اللغوي المتمثل في ازدواجية اللغة وما ينجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الواحد، فلا يمكن تحقيق الوحدة الوطنية وأبناء الأمة متباينون في لغة تدريسهم.

- التوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسة لذلك وما ينتج عنه من سلبيات على القطاع التربوي.

- مشكلة الكم والكيف، فهل نحن نسعى لتحقيق الكم على حساب الكيف؟ أم العكس؟ وما هي الآليات التي تضمن التوفيق بين المطلبين؟

- التعميم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سن مبكر وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.

- عدم وضوح الرؤية حول إعداد التلاميذ مع تطبيق مقارنة لا تستجيب لمنظور التطور العلمي فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بات غير مجدي.

كل هذا دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر إلى تبني مقارنة جديدة في الإصلاح التربوي وبالمناداة بضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النظام التربوي، فكان مشروع إصلاح المنظومة التربوية مجسدا في الأمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزارة المضامين والأطر والغايات والأهداف. والذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية.

- المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1994.

في بداية هذه المرحلة تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط، ويسمح التعليم الأساسي للتلميذ من مزاولة تعليمه إلى غاية السنة التاسعة أساسي، ولا يحق طرد التلميذ الذي لم يتجاوز سن السادسة عشر، ومع تطبيق هذه السياسة الجديدة في ميدان التعليم ازداد عدد التلاميذ خاصة في التعليم المتوسط أو ما يعرف بالطور الثالث من التعليم الأساسي بشكل ملحوظ، وزادت الحاجة أيضا إلى أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث على الخصوص. وفي بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين، وإزالة هذا السلك نهائيا، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين، وتمديد فترة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات (chami,T.2008:13).

- المرحلة الرابعة من 1994 إلى 1999.

وقد عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التعليم من المعلمين والأساتذة بشكل مرضي، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة التكوين من سنتين إلى ثلاث سنوات لسلك أساتذة التعليم الأساسي، ومن سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلك معلم التعليم الأساسي، كما تميزت هذه المرحلة بتراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتحويلهم إلى ثانويات ومتاقن أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. حيث تقلص عدد المعاهد التكنولوجية للتربية من 56 معهد سنة 1990 إلى 35 معهد سنة 1996 إلى 26 معهد سنة 1997، ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة الموازية مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية (chami,T.2008:13). إن الشيء الذي ميز هذه المرحلة هو الاتجاه من تحقيق الكم إلى الاهتمام بالنوعية وتحسين مستوى الأساتذة والمعلمين.

- المرحلة الخامسة من 1999 إلى 2003:

وقد عرفت هذه المرحلة إعادة تنظيم التكوين الأساسي لكل أسلاك قطاع التربية والتعليم، وإلحاق تكوين المعلمين والأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة وتحديد شروط الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة حيث ينبغي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بها، أن يحصلوا على معدل مرتفع بالإضافة إلى إجرائهم لمسابقة الدخول. كما تم تمديد فترة التكوين إلى ثلاث سنوات لمعلم المدرسة الأساسية، وأربع سنوات لأساتذة التعليم المتوسط، وخمس سنوات لأساتذة التعليم الثانوي. كما تميزت هذه المرحلة بالشروع في تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين والأساتذة غير الجامعيين أثناء الخدمة، من أجل الرفع من مستواهم العلمي والأكاديمي وتأهيلهم للحصول على شهادات جامعية (chami,T.2008:13).

- المرحلة السادسة من سنة 2003 إلى يومنا هذا:

وقد تم الشروع في تنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 والخاصة بتحسين وتأهيل أسلاك المعلمين والأساتذة، حيث أقرت إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة بالجزائر إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري، وذلك من خلال: (بن بوزيد، ب. 2009: 28).

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

- تكوين أساتذة مرحلي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.

- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية".

انطلق التكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في مستهل العام الدراسي 2003-2004 على مستوى شبكة معاهد التكوين التي تضم حاليا ثمانية مؤسسات: بن عكنون، بشار، تيارت، سعيدة، قسنطينة، مستغانم، ورقلة، وهران: (بن بوزيد، ب. 2009: 169).

في حين أن التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي الذي انطلق في سنة 1999، فقد تواصل في بداية سنة 2003-2004 على مستوى أربع مدارس عليا لتكوين الأساتذة: القبة وبوزريعة بالجزائر، المدرسة العليا للتعليم التقني بكل من قسنطينة ووهران.

ويمكن إبراز المبادئ التوجيهية الرسمية للتكوين الأولي (الأساسي) للمعلمين والأساتذة الذي أنطلق رسميا في بداية هذه المرحلة كاستجابة للتوجهات العالمية في مجال تمهين التعليم وتحسين مستوى المعلمين كما يلي (بن بوزيد، ب. 2009: 166، 167):

1- على الصعيد التنظيمي: يعد تكوين المعلمين شعبة تكوينية نوعية مخصصة لجميع المستويات المطلوبة ويخصص تكوين المعلمين لمن لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا ولا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه ويتم تكوين المعلمين بصورة أولية في مؤسسات متخصصة ذلت تجربة طويلة في هذا المجال.

2- على صعيد المضامين: ينبغي أن يحظى التكوين الأولي للمعلمين بعناية كبيرة بغرض تزويد المترشحين والمترصات بمضامين تكوينية تتميز بثقافة عامة متينة وتحكم جيد في التعبير الشفوي والكتابي في لغة التعليم، وتكوين في الثقافة العامة لفائدة معلمي الطور الابتدائي وتكوين ثنائي القيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط والثانوي بالإضافة إلى تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها وتكوين نظري وعملي متكامل. ويطور التكوين الأولي لدى المعلمين المترشحين الحس المدني الرفيع واحترام كرامة الانسان والتمسك بالقيم التي هي الأساس الذي تقوم عليه مهنة التعليم.

ومن جهة أخرى ينبغي أن ينمي التكوين الأولي المعارف الأساسية المتصلة بمضمون المادة التعليمية والبرامج والوسائل التعليمية المتوفرة وخصائص التلاميذ والاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية والسياق التربوي العام.

خامسا: التنمية المهنية للمعلمين أو التكوين المستمر أثناء الخدمة

لا ينتهي إعداد المعلم بمجرد تخرجه من المعهد أو المدرسة العليا للتكوين، إنما لا بد أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمعلم، طالما يقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنية. وإعداد المعلم قبل التحاقه بالممارسة الفعلية لمهنة التدريس ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتدريب طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية. ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين بأنه "كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول

على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية" (نازلي، ص وآخرون. 1989: 95).

ويعتبر إعداد المعلمين أثناء الخدمة مطلباً وضرورة تفرضها عوامل وأسس منها (عبد القادر، إ. 1988: 34):

- "أن المعلم يحتاج مساعدة أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة، وإكساب ممارسات جديدة، إذا أراد ألا يتخلف عن التطورات الجديدة الكثيرة التي تحدث في الميدان التربوي.

- تعويض النقص أو عدم الكفاءة مما قد يكون قد حدث أثناء فترة إعداده، من هنا يستمر التدريب أثناء الإعداد في صورة التدريب أثناء الخدمة. وينتج عن ذلك أن يشترك القائمون على تدريبه أثناء الإعداد في تدريبه أثناء الخدمة.

- تخضع المقررات الدراسية في المجالات المختلفة لعمليات تطوير مستمرة، وتحتاج إلى متابعة من المعلمين حيث أنهم قائمون على تطبيقها وتنفيذها.

- أننا نعيش عصر انفجار ثقافي وعلمي، ويصاحبه انفجار في الطموح والآمال، وتقدم تربوي هائل وتماشياً مع روح العصر، فإن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة أصبحت غير كافية، ولا بد من ملاحقة التطورات العلمية والتربية المعاصرة لإمكان التجديد والتحديث المستمر.

- ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم طوال الحياة، أدى إلى تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة وتوجيه سياستها والتسليم بأن عملية إعداد وتدريب المعلم عملية مستمرة". ويمكن تحديد الأهداف العامة لبرامج التدريب للمعلم أثناء الخدمة فيما يلي: (نازلي، ص وآخرون. 1989: 60).

- "رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.

- زيادة إلمام المدرسين بالطريقة والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم، ومسؤوليتهم في ذلك.

- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم على ألفاظ سلوكية عملية".

وتعتبر عملية التكوين أثناء الخدمة للمعلم الجزائري مهمة جداً ما أريد توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي، لا سيما وأن نسبة 85% من المعلمين سيقعون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي: (بن بوزيد، ب. 2009: 178).

- "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".

إن نجاح هذه العملية الواسعة النطاق سيستغرق عدة سنوات، كما أنه مرهون برصد ميزانية معتبرة. إضافة إلى أن أثر هذه العملية لن يمكن قياس نتائجها على الفور، بل يحتم انتظار فترة من الوقت مع الحرص على تسييرها بعناية. وأمام التطور المستمر للأوضاع الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية فإنه من الضروري جدا السهر على تنفيذ الميكانيزمات المفروضة في الوقت الحاضر.

سادسا: ملاحظات حول تكوين المعلمين في الجزائر

تعد مهنة التعليم من أشرف المهن، كما أنها مهنة شاقة ومعقدة وخطيرة في آن واحد وتتطلب الإعداد الجيد والتدريب المستمر والتأكد من أن المعلم يمتلك من المعارف والمهارات والكفايات ما يضمن له القدرة على أداء أدوار متعددة ومتجددة. لذلك ينبغي اختيار أحسن العناصر من أجل تكوينهم وإعدادهم لمزاولة مهنة التعليم.

وفي الجزائر لا يزال لحد الآن اختيار الطلبة المعلمين للتكوين بالمدارس العليا للأساتذة يتم بطريقة عشوائية غير مدروسة، بناء على معدلاتهم في امتحان البكالوريا وبعد إجراء مقابلة شكلية مع لجنة الانتقاء. بينما في الدول المتقدمة يتم اختيار الطلبة المعلمين بناء على معدلاتهم وبعد نجاحهم في اختبارات الشخصية واختبارات القدرات العقلية والبدنية واختبار الكفايات الأساسية اللازمة لمهنة التدريس.

ويعاني نظام تكوين الأساتذة في الجزائر من غياب إطار فكري مرجعي، يستند إليه سواء أثناء إعداد محتوى برامج التكوين، أو من حيث إتباع نظام تكويني متعارف عليه في الأنظمة التربوية العالمية. فعند تصفح محتويات برامج تكوين الأساتذة في مختلف الدول نجد الاهتمام منصبا على مختلف الجوانب ولا يقتصر على الإعداد الأكاديمي التخصصي كما هو الحال في الجزائر، حيث نجد نصيب الإعداد التربوي لا يتجاوز في أحسن الحالات 20%. مما يؤثر سلبا على الكفاءة المهنية للأستاذ خاصة في مجال طرائق التدريس واستراتيجيات إدارة وضبط الفصل المدرسي.

كذلك نلاحظ عدم الاهتمام بالتكوين الثقافي للأستاذ خاصة في مجال التحكم في اللغات الأجنبية، وكذلك في مجال التشريع والقانون والإعلام الآلي ونظم الإعلام والاتصال، الذي أصبح من بين الجوانب الأكثر أهمية في حياة الفرد بصفة عامة والموظفين بصفة خاصة.

ومن حيث نظم الإعداد نلاحظ أن الجزائر تتبنى النظام التكاملي فقط أي الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة مباشرة بعد البكالوريا لمزاولة تكوين متخصص كأستاذ، مع غياب كلي للإعداد التتابعي الموجه لخريجي الجامعات الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم بعد الخضوع إلى تكوين إضافي لمدة سنة، رغم أن الهيئات المسؤولة عن التعليم في الجزائر قامت بتوظيف أعداد كبيرة من خريجي الجامعات في مختلف التخصصات والشهادات دون تكوين مسبق.

إن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثر 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. وهو ما يدعو للفت الانتباه لأن إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق بصورة مرضية بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية مؤكدة.

ويمكن أن نذكر بعض الانعكاسات السلبية المتعلقة بتكوين المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية في الجوانب التالية (فضيل، ع.38، 37:2009):

- "اللجوء إلى التوظيف المباشر والتكوين السريع وقبول مستويات الترشح الأقل كفاءة، لأن المستويات الأخرى لم تجد ما يرغبها في الانضمام إلى التعليم، فالتجهت إلى الميادين الأخرى التي كانت ظروفها تشجع على اجتذاب العناصر الأكثر كفاءة.
- الاقتصار على أساس التكوين التي تركز على الجانب العددي الكمي مع إهمال شبه كلي في الفترة الأولى للجوانب النوعية، والأساليب والصيغ التي تتوخى التكوين المستمر، وتجديد المعارف وتحسين المستوى والارتقاء بمهنة التعليم.
- عدم التدقيق في تحديد المواصفات والكفايات التي تشترط في المترشح للتعليم قبل التكوين وفي نهايته، وكذلك عدم التدقيق في انتقاء المضامين التكوينية التي تبرمج للمترشحين لهذه المهنة والتي على أساسها يتم تأهيلهم وإعدادهم.
- لم توظف سياسة التعاون التي وقع اللجوء إليها توظيفاً سليماً ولم توضع لها ضوابط تجعلها تتحرى العناصر الصالحة وأساليب الاستفادة منها.
- لم تعالج المشكلة اللغوية في مجال التكوين بل تركت الظروف والمبادرات مما أدى إلى تعقيدها أكثر نتيجة التوسع في نظام التعليم، وما رافق ذلك من تسبب في ميدان التعامل اللغوي وكان ممكناً جداً أن نجعل من سياسة التكوين الذي تتلقاه قوافل المعلمين في فترة التهيؤ للعمل بترك أثره واضحاً في توجهات التعليم ويسر تنفيذ المخططات التربوية، لأن اللغة التي يتكون بها المعلم تهيئه للعمل بها".

وعموماً نلاحظ بأن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثر 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. وهو ما يدعو للفت الانتباه لأن إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق بصورة مرضية بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية مؤكدة.

خاتمة

رغم النقائص المسجلة في عملية تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية غير أنه لا يمكننا أن ننكر التطور الحاصل في السنوات الأخيرة خاصة بعد الانتقال من سياسة الكم إلى سياسة الكيف، وإخضاع التكوين إلى مؤسسات التعليم العالي من خلال الجامعات والمدارس العليا للأساتذة. غير أن سياسة القبول والاختيار للالتحاق بالتكوين لمهنة التدريس بالجزائر لا تزال دون المستوى ويتم الاختيار بطريقة تقليدية كلاسيكية لا تراعي خصائص شخصية المترشح ومدى وملاءمتها لمزاولة مهنة التعليم ولا تراعي أيضا قدراته العقلية والبدنية ومدى امتلاكه للمهارات والكفايات اللازمة لممارسة المهنة. بالإضافة إلى طغيان التكوين في الجانب المعرفي التخصصي وإهمال الجانب البيداغوجي والثقافي.

قائمة المراجع

- أبو حطب، فؤاد. فهي، محمد سيف الدين. (1984). معجم علم النفس والتربية، ج1، القاهرة (مصر): مجمع اللغة العربية.
- مرسي، أحمد سعيد وآخرون. (1980)، المدخل إلى العلوم التربوية، القاهرة (مصر): عالم الكتب، القاهرة.
- بن بوزيد، بوبكر. (2009)، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، الجزائر: دار القصة للنشر.
- بن سالم، عبد الرحمن. (1993). المرجع في التشريع المدرسي، ط2، باتنة (الجزائر): مطبعة قرفي.
- تيلوين، حبيب. (1997). دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.
- الجماعي، عبد الوهاب أحمد (2010). كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، ط1، عمان (الأردن): دار يافا العلمية ودار الجنادرية.
- سعفان، محمد أحمد، طه، محمود سعيد (2007). علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم، ط2، الإسكندرية (مصر): دار الكتاب الحديث.
- أبو العز، سلامة عادل وآخرون (2009). طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، عمان (الأردن): دار الثقافة.

- عبد العزيز، صفاء. عبد العظيم، سلامة (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم، الإسكندرية (مصر): دار الجامعة الجديدة.
- عبد القادر، إبراهيم (1988). الصور الثابتة في التدريس، مجلة المعلم الجديد بغداد: وزارة المعارف، المجلد 1.
- العلوي، محمد الطيب (1982). الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية، ج 1 و 2، قسنطينة (الجزائر): دار البعث.
- عواضة، هاشم (2008). تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ط 1، بيروت (لبنان): دار العلم للملايين.
- القضاة، بسام. الدويري، ميسون (2012). دليل التربية العملية، ط 1، عمان (الأردن): دار الفكر.
- المهدي، مجدي صلاح طه (2007). المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- نازلي، صالح وآخرون (1989). مهنة التعليم، القاهرة (مصر): وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، دار الشعب.
- مصمودي، ز (1999). عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس من خلال دراسة تتبعية، أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة.
- Chami, Tahar (2008). La formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation, revue savoirs psychologiques, éditions du laboratoire éducation –formation - travail, université d'Alger, numéro 01.
- Hadad, Mustapha (1979). Education et changement socioculturel, Alger : O.P.U.
- Collonna. F (1975). Les instituteurs algériens (1883-1939), presses de la fondation nationale des sciences politiques, paris.