

مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل

الممكنة - دراسة حالة الجزائر -

بن عيسى السعيد

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

كلية الآداب و العلوم الإجتماعية

جامعة فرحات عباس - سطيف.

ملخص المداخلة:

إن عملية تكوين المعلمين عملية شاقة ومركبة تختلف كثيرا عن أي تكوين عادي في أي مؤسسة تعليمية عامة أو متخصصة، ذلك إن هذا النوع من التكوين موجه إلى معلمين تؤثر كفاءتهم و فعاليتهم على نوعية التعليم الممنوح لمجموعة المتعلمين، لذلك تركز هذه المداخلة على واقع تكوين المعلمين في الجزائر (معلمي المدرسة الأساسية) من خلال الوقوف على بعض أشكال هذا التكوين بدءا من الأهداف وطرق هذا التكوين وأطرافه والوسائل الموضوعية لذلك في إبعاده الثلاث، المعرفية، المهنية والسلوكية واستنتاج من هذا كله ملامح المعلم بعد نهاية التكوين ومقارنتها مع المعايير العلمية المعروفة في تكوين المعلمين و أخيرا التعرض انطلاقا من هذا كله إلى مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين في الجزائر كما يجري في الواقع وربط ذلك مع الإمكانيات التكوينية المتاحة المتعلقة بهذا التكوين عالميا.

مدخل:

من المنطقي الاعتقاد بأن أي نظام تربوي تكون له أكثر حظوظا في النجاح و يكون أكثر فعالية، إذا كانت أهدافه مصاغة بصفة محددة، وانطلاقا من هذا يمكن أن ندرك العلاقة العضوية التي تربط فعالية التعليم وكفائته بالتحديد الجيد للأهداف التربوية، ذلك أن تكوين المعلمين للمدرسة الأساسية يكتسي أهمية كبيرة في المنظومة التكوينية، لأنها تحدد لنا مواصفات وملامح من يقوم بتعليم أبنائنا وأجيال المستقبل، ومن ثم فإن أي غموض أو ضبابية في أهداف هذا النوع من التكوين سينعكس سلبا على تكوين المعلم، و بالتالي يؤثر على أداءه حين يباشر مهنة التعليم بالمدرسة الأساسية إذ يؤثر هذا من دون شك على مستوى تلاميذه فيما بعد.

ذلك أن أي ضعف في الأداء داخل حجرة الدراسة ينعكس سلبا فيما بعد على أداء الآلة الإنتاجية دواليب الاقتصاد و الإدارة و جميع القطاعات.

وعلى هذا الأساس نجد أن تكوين المعلمين له مكانة خاصة في ميدان التربية و التعليم لما يحتله من مكانة داخل هرم المنظومة التربوية سواء تعلق الأمر بالتكوين الأولي أو التكوين المستمر و جميع أشكال التقنيات التكوينية الأخرى في إطار المدرسة الأساسية وما تتطلبه من "معلم نمط"

1. مفهوم تكوين المعلمين: إن تكوين المعلمين عملية شاقة و مركبة تختلف كثيرا عن أي تكوين عادي في أي مؤسسة تعليمية عامة أو متخصصة وهي مركبة لأننا لا نضع في اعتبارنا - و نحن نكون هؤلاء المعلمين- معطيات العصر الراهن سواء في مجالات العلوم والتقنيات أو في مجال فنيات التعليم وتقنياته ذاتها فحسب ، وإنما لا بد أن نمد بصرنا إلى مدى بعيد من السنين التي ما تزال في غيب المستقبل. ذلك أن هذا النوع من التكوين موجه لمعلمين سيأخذون على عاتقهم تربية و تعليم أجيال بكاملها وبالتالي فإن كفاءتهم وفعاليتهم ستؤثر بدون شك على كفاءة و نوعية من سيتخرجون على أيديهم ولذلك فإن هذا النوع من التكوين يتمحور حول نوعين:

◆ التكوين الأولي الذي يتم في المعاهد التكنولوجية و هذا قبل مباشرة المهنة.

◆ التكوين أثناء الخدمة و يتمثل في التربصات و الندوات و الإرشادات التربوية التي يتلقاها المعلم أثناء مرحلة التدريب.

1-1 أبعاد تكوين المعلمين :

التكوين الأولي:

و نعني به (التكوين الذي يتلقاه المعلم المتربص داخل معاهد التكوين، ويمتد من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول) همزة الوصل (1977) إن برامج هذا النوع من التكوين ذات ثلاثة أبعاد: **البعد المعرفي . الأكاديمي .** : إن معرفة المعلم للحقائق و المعارف المتعلقة بتخصصه يعتبر أمرا لازما ، فكما يقول LEIF (1978) << لا نستطيع أن نعلم ما نجهل >> إنطلاقا من هذا فإن تكوين المعلمين يضع في اعتباره هذا البعد ، وذلك من خلال تزويد المعلم المتربص بمعلومات لها علاقة و طيدة بمادة التخصص غير أننا إذا رجعنا إلى محتويات البرامج نجد أنها تحتوي على نمط موحد للعرض فيه قوائم الدروس التي يطالب الأستاذ

المؤطر بتقديمها للمتربصين و أن مجال الاختيار في هذه الطريقة منعدم أمام الأستاذ ودوره مقتصر على تنفيذ ما يلي عليه من القمة.

إن هذا الأسلوب من شأنه أن يغلق روح المبادرة و الإبداع للأستاذ فيما تطرحه عليه الوضعيات المستجدة مع المتربص فلا بد للأستاذ في هذا النوع من التكوين [الأكاديمي] أن تكون له حرية في إثراء البرنامج وما يتصل بالمادة المدرسة من مواد أخرى مكملة لها.

إن المعرفة العلمية في أيامنا هذه تكاد تكون أسرع من البرامج ومن الأستاذ نفسه وتختلف من حيث الأبعاد الإبتيمولوجية لها، ولهذا فإن تنمية روح النقد و تكوين الإستقلالية الفكرية والحس النقدي لدى المتربص تصبح ضرورية حينما نريد تصميم أو تحسين برامج تكوين المعلمين.

ب. البعد المهني - التربوي . : إنه لا يكفي أن يملك المعلم المعارف حول المادة التي يراد تدريسها ، و إنما يجب أن يتعدى ذلك إلى التحكم في كفاءات إيصالها لمجموعة المتعلمين ، وعليه فإن تحكم المعلم في هذا النوع من التكوين يعتبر لازماً قبل مباشرة مهنته بصفة رسمية و يتم تطوير هذا البعد المهني من خلال ما يلي:

❖ حصص مشاهدة دروس نموذجية يقدمها " المطبق " في المدارس التطبيقية.

❖ تقديم دروس عملية يمارس فيها المدربون " التدريس " بحضور المطبق وكذلك حضور الأستاذ المؤطر أحيانا.

❖ الحضور إلى حصص مناقشة قد تجري في نهاية الحصص.

❖ تقويم الجانب المهني في نهاية كل متجمع من خلال إعطاء علامة من عشرين يشارك فيها كل من المطبق و المؤطر، و أما تقويم الجانب المعرفي فيتم في المعاهد بنفس الأسلوب المتبع في الثانويات.

إنه من خلال النقاط الأربع المذكورة سابقا يمكن تقديم مجموعة من الملاحظات على هذا النوع من التكوين و كيف يتم في الواقع:

➤ الأستاذ المؤطر: هو الأستاذ الذي يدرس إحدى المواد النظرية في المعهد، إذن منطقيا فهو غير مؤهل للقيام بمهمة الإشراف، بل أحيانا لا يعرف القدر القليل من المعارف البيداغوجية والتربوية، وبالتالي فذهابه مع الطلبة في الميدان سيكون من دون شك لا يحقق أهدافه المرجوة.

➤ الأستاذ المطبق: إن اختيار الأستاذ يتم عن طريق مفتشية التعليم ليستقبل المتربصين في قسمه مع تلاميذه، وهذا الإختيار مبني على أساس الخبرة والأقدمية و الملاحظ أن هذا الأستاذ المطبق هو النموذج الذي يجب أن يحتذى به ومصدرا أساسيا للتغذية الراجعة "feed back" فهو يوجه وينصح و ينقد... الخ.

وفي الواقع أن هذا الأستاذ لم يتلقى أي تكوين مسبق، ولم تقدم له أي معارف متخصصة حول عملية تدريب المعلمين.

إن طريقة التكوين هذه المسماة ب: "المشاهدة" أو "المحاكاة" >> نظريا تقوم على أساس أن المعلم الاحتمالي يكتسب المهارات التعليمية إنطلاقا من مشاهدة نماذج جيدة من التعليم لمعلمين ذوي خبرة كبيرة في مجموعات صغيرة ، و تُتبع المشاهدة بالمناقشة الجماعية و التقييم في جلسات جماعية ثم الممارسة من طرف المتربص << رحمة (1984)، و من دون شك فإن هذه الطريقة تثقل كاهل المعلم المطبق حيث أنه بالإضافة إلى مهامه التدريسية مع تلاميذه ، فإنه يستقبل المتربصين في مجموعات قد تصل أحيانا إلى ستة 06 متربصين. فهو إذن مطالب بالموازنة بين متطلبات كل هذه الأطراف أي تلاميذه ومجموعة المتربصين، في آن واحد، وهكذا نلاحظ أن التدريب على التعليم يتم مباشرة، فهو >> يتسم بالكلية ، أي لا يسبق بأي تحضير أولي في " مخبر التعليم " في المعاهد نفسها بحيث أن المتربص يجد نفسه فجأة في مواجهة القسم كمن يرمى في البحر ليتعلم السباحة و يحاسب و كأنه معلم خبير << حبيب تلوين (1993)، وبتالي يقع في صراع و صعوبات كبيرة، فمن جهة هناك مشرف تعلم المهمة كحرفة و يعلمها تماما كحرفة وأستاذ مؤطر يملك المعرف النظرية و يفتقد - في غالب الأحيان - البعد العلمي أو الميداني لها.

ج. البعد المسلكي. التنشيط. : و يظهر أن المصطلح غريب، غير أن بعض المعلومات المستقاة من الميدان تشير إلى أن هذا البعد يتعلق بجانب الانضباط داخل المعهد ، فالمعلم المتربص مطالب بأن يكون على نمط معين من السيرة التي تفرضها التعليمات.

و لكن حسب ما هو موجود في برامج تكوين المعلمين في بعض الدول الأجنبية فإن هذا النوع من التكوين له أهمية تليق به، فأدوار المعلم اليوم تعددت و لم تعد محصورة في نقل المعارف فقط، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى تشجيع القدرات الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم على التفكير في حل المشكلات و أن يصبحوا أفراد يتقبلون التغيير و يقدرون عليه، وعليه فإن بعد المسلك أو التنشيط يتمحور حول:

❖ تزويد الطالب المتربص بثقافة عامة تؤهله لمواجهة مهمته المستقبلية وتطوير شخصيته، لأن لهذا الجانب

تأثير على النمو الثقافي للطفل.

❖ معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم و مواكبته للتطورات الحاصلة.

❖ تهذيب المعلم أخلاقيا و جعله متكيفا مع معايير المجتمع و أنماطه الثقافية.

❖ الإعتناء بالجانب الجمالي (موسيقى، رسم... الخ).

2-2- التكوين المستمر. أثناء الخدمة :

>> هو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد فهو يدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين، المعلمين، و الإداريين لمهامهم ، وذلك استهدافا للتحسين و الإتقان << ع. محمد (1982) ، وهو تعريف لا يحدد طبيعة التكوين و لا أبعاده ، بل يقدم المدة الزمنية فقط لهذا التكوين ويحصر غاية هذا التكوين في "التحسين" و "الإتقان" دون توضيح معناه، ويعتمد التكوين المستمر على عدة أساليب نذكر منها: الندوة التربوية: وتعتبر الندوة التربوية الشكل الأكثر شيوعا كتقنية تكوينية ميدانية لقد قننت المنشورات الصادرة على الخصوص عن مديرية التكوين هذا النوع من الممارسة التكوينية بشكل رسمي لا يدع مجالاً للشك في المساواة بين "التكوين" و "الندوة التربوية" حيث اعتبرت هذه المنشورات الرسمية الندوة التربوية على أساس أنها "التدريب".

غير أنه كما هو متعارف عليه في الأنظمة التربوية في العالم أو بعض الدول العربية أن عمليات التكوين المستمر تخضع إلى خصوصيات معينة ، ولها أهدافا خاصة تكمن أساسا في تجديد المعارف و التقنيات و إطلاع المعلم عليها، كما وكبالتطور الحاصلة في الميدان التكويني كي يكتسب المعلم قدرة على التكيف مع المستجدات المهنية، و يسبقها في العادة تشخيص ميداني دقيق لمستوى الأداء لدى القائمين على التعليم. ذلك أن الطابع الذي يميز الندوات التربوية عندنا هو الجانب الشكلي والعمومية في الطرح بحيث تفرغ هذه الندوات من محتواها و لا تؤدي أهدافها المعلنة ، كتقويم النظام التربوي و دمج المعلم في الوسط الإجتماعي والسياسي و المهني.

3 - واقع أهداف تكوين المعلمين :

4 - ترى المفكرة التربوية BONBOIR . A ، موريس شربل (1983)، أن الأهداف تتنوع و تتعدد في الحقل التربوي فهي تتباين حسب مستويات التعليم، فأهداف التعليم الإبتدائي تختلف عن أهداف التعليم العالي و هكذا ... وكذلك تتباين حسب نماذج الإعداد ، فأهداف التعليم التخصصي تختلف عن أهداف التعليم العام.

لذلك ترى >> أن تحديد الأهداف شيء أساسي ليس فقط من أجل اختيار الخبرات والنشاطات المناسبة، ولكن أيضا من أجل تحديد معايير لتقويم العمل التربوي << موريس شربل (1983)، ولما كان

تكوين المعلمين هو مركز أساسي في النظام التعليمي ووجب على برامج هذا النمط من التعليم أن تكون أهدافها مصاغة بشكل واضح حتى يتسنى معرفة سمات ومواصفات المعلمين الذين سيتخرجون منها. وفي هذا الإطار فإن التكوين الأولي للمعلمين يهتم بتحقيق الأهداف العامة التالية:

1|3 الأهداف العامة للتكوين الأولي:

بعد لقاءات جهوية وملتقى وطني تمت صياغة الأهداف العامة للتكوين و التي تشتق منها أهدافا إجرائية و هي:

1. تحكّم في المواد التعليمية.
2. التحكّم في المواد و البيداغوجية المتعلقة بها.
3. التحكّم في اللغة و وسائل التعليم المستعملة.
4. التحكّم في أساليب التقويم التكويني و التحصيلي.
5. التحكّم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.
6. التحكّم في الآداب المهنية و الإجتماعية.

ومن بين الأهداف الإجرائية التي تأتي بعد الأهداف العامة المذكورة سابقا هي:

1. التحكّم الجيد في اللغة العربية و تطويعها للإستعمالات المتنوعة كتابيا و شفويا دون تكلف أو تصنع مع القدرة على التحليل و التركيب و التحكّم في المعارف المهنية وإعطاء أهمية للثقافة العامة.
2. التحكّم في مواد المدرسة الأساسية (ط1 ، ط2) معرفيا و مهنيا و مسلكيا.
3. إكتساب القدرات و المهارات الكافية لتسيير القسم و تلبية ميول الأطفال و حاجاتهم و استعداداتهم و رغباتهم و تنمية قدراتهم.
4. تعزيز جوانب تكوين المرابي الصالح المؤمن باختيارات مجتمعه.
5. التحكّم في طرق تدريس المواد و الأنشطة و أساليب تبليغها و تدعيم نشاطات المطالعة و البحث و الملاحظة و التجريب.
6. إكتساب معارف في اللسانيات للإستفادة من البحوث التربوية.
7. تنمية القدرة على امتلاك المعرفة و أساليب التكيف و التصرف و القدرات و المهارات و طرق التحكّم في إنجاز و استعمال الوسائل التعليمية.

8. التشبع بقيم المجتمع و احترام النصوص الأساسية للبلاد والتزود بالتشريعات المدرسية.

9. إمتلاك المعرفة المناسبة للمحيط المحلي والوطني والجهوي والدولي لاكتساب حقيقة الروابط والعلاقات الإنسانية و الإجتماعية و الثقافية والإقتصادية.

10. تحقيق التكامل و الإنسجام بين التكوين النظري والميداني التطبيقي.

11. التحكم في تقنيات التقييم التربوي وفق الطرق الحديثة.

12. التحكم في تقنيات التكوين الذاتي و إعداد البحوث الميدانية.

ونلاحظ أن أهداف التكوين الأولي المذكورة سابقا، ورغم أنها حصيلة اجتماعات و ملتقيات وطنية إلا أن هذه الأهداف العامة لا ترقى إلى المستوى المطلوب وخاصة إذا علمنا أنه تم صياغتها حديثا لكنها لم تشمل أبعاد التكوين كلها بحيث نلاحظ التركيز على التحكم في المواد وإهمال الجانب العلائقي في التكوين.

ونلاحظ أن الأهداف التي إستعرضناها تتسم بنوع من الغموض نتيجة مستوى تجريدتها و طبيعتها الفلسفية القيمة، و نحن نرى أن هذا الشيء طبيعي لأن الأمر يتعلق بأهداف عامة ، وهذه الأخيرة مهمة فهي تلعب دورا إستراتيجيا في الاضطلاع بعملية التوجيه و صنع المسار القيمي والتزويد بالمرجعية غير أنه يجب أن نشير إلى أن الأهداف العامة وخاصة في ميدان تكوين المعلمين تعتبر مهمة ، لأنها هي التي نستخرج منها الأهداف الاجرائية ، كذلك التي من الممكن ان نستخلص منها مواصفات وملامح المعلم الذي نكون.

لنعد الآن إلى مناقشة الأهداف الإجرائية التي استعرضناها من قبل، فرغم أنها أهداف إجرائية إلا أن المتضمن فيها يجد غياب الشروط المعروفة في تحديد الهدف الإجرائي " تعزيز جوانب تكوين المرابي الصالح المؤمن بخيارات مجتمعه "؟ و الهدف الإجرائي لا يكفي أن يكون واضحا في معناه أو مقصده، وإنما يجب أيضا أن يكون قابلا للملاحظة و القياس، بمعنى أن يتضمن نواتج "محصول" تعليمية يمكن ملاحظتها بالتالي قياسها.

كما أن الأهداف الإجرائية لا تتضمن ميكانزمات الحصول على القدرة، فهي الهدف رقم (3) الخاص بالأهداف الإجرائية نجد " إكتساب القدرات والمهارات لتسيير القسم و تلبية ميول الأطفال و حاجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم وتنمية قدراتهم". فهذا الهدف لا يتضمن معيار الإنجاز أو محك الأداء المقبول، فكيف إذن يتم تقويم هذا الهدف والتأكد من هذا المعلم هل اكتسب هذه القدرات أم لا ؟ زيادة على هذا نطرح السؤال التالي: ما هي هذه القدرات و المهارات التي يكتسبها المعلم أثناء تكوينه حتى يتسنى له تسيير القسم و تلبية ميول و حاجات الأطفال؟

فالهدف ذكر كلمة قدرات، مهارات، لكنه لم يوضحها، ماذا يدخل تحت كلمة قدرات، مهارات ؟ وماذا تعني كلمة كافية ؟ هل مستوى الأداء يحدد بمثل هذه المصطلحات ؟ كافية بالنسبة لمن ؟ وبالمقارنة مع ماذا ؟. إن مناقشة الأهداف الإجرائية التي وردت بالمقاييس وشروط الهدف الإجرائي كما وضحتها الأدبيات و البحوث التربوية من طرف المختصين أمثال:

MAGER و MILLER سوف نجدها غير مستوفية لشروط الهدف الإجرائي كما هو معمول به، وقد ناقشنا هدفين كمثال فقط على نوعية و مستوى الأهداف الموضوعية من طرف الجهات المعنية. وللإشارة فإن الأهداف التي أوردناها سواء العامة أو الإجرائية كانت حصيلة ملتقيات وطنية و قد صيغت بهذه الطريقة، و هي موضوعية في برامج تكوين المعلمين و معمول بها منذ سنة (1992/1991) في المعاهد التكنولوجية، و لم تتناولها البحوث حسب معلوماتنا و لم تخضع للتحليل أو التقييم من طرف المختصين. بالإضافة إلى هذا، هل يأخذ الأساتذة المؤطرون هذه الأهداف بعين الإعتبار ؟ وخاصة وأن العمل بها أثناء التكوين أمر ضروري و إلا تبقى حبيسة الوثائق. وبعد أن تطرقنا إلى الأهداف العامة و الإجرائية للتكوين الأولي للمعلمين بالمعاهد التكنولوجية كما وضعتها الجهات الرسمية.

نعود الآن لنتساءل عن الخصائص أو القدرات التي يحصل عليها المعلم بعد تخرجه من المعهد و قد حددتها الوثائق الرسمية في ثلاثة أبعاد وهي كما يلي: مديرية التكوين (1991).

البعد المعرفي:

- 1 - إستيعاب الفلسفة التربوية لبلادنا.
- 2 - إستيعاب مناهج المدرسة الأساسية قصد معرفة موقع تخصصه في إطار المنظومة التربوية.
- 3 - التمكن من التعبير شفهيًا و كتابيًا باللغة العربية السليمة. المستوى الثقافي العام المقبول.

البعد المسلكي. الأخلاقي .:

- 1 - تمثل الأهداف التربوية للمجتمع الجزائري.
- 2 - الإلتزام بقواعد الأخلاق و احترام القواعد العامة.
- 3 - الشعور بالمسؤولية و الإخلاص في إنجاز العمل .

الرأفة بالتعلمين.

4- الجدية و الانضباط في إنجاز العمل المدرسي.

5 - الإنصاف بالعدل و الموضوعية في التعامل مع التلاميذ.

6 - التكيف الإيجابي مع المحيط المدرسي و الإجتماعي.

البعد المهني:

1 - القدرة على التحكم في النشاط التربوي على مستوى:

التصور و الإعداد.

الإنتاج و التنفيذ.

التقييم و التقويم.

البحث و التجديد.

2 - الفروق الفردية و خصائص النمو عند المتعلمين.

3 - القدرة على التكيف السريع مع المشكلات التربوية الطارئة.

4- القدرة على التبليغ و التواصل مع التلاميذ .

الهدف العام بالنسبة لهذا البعد: تمكين المتكون من إستيعاب المبادئ الأساسية التربوية.

نلاحظ أن الوثيقة قد حددت الأبعاد الثلاثة لتكوين المعلمين و هي: البعد المعرفي، البعد المهني، والبعد

السلوكي، و هي التي حددنا في إطارها مفهوم الفعالية، غير أننا نجد البعد العلائقي غير متوفر هنا بشكل

مستقل بحيث لم يخصص له بعد وحده، و إنما نجده متضمن داخل الأبعاد الثلاثة من خلال بعض

العبارات كالخاصية الأخيرة في البعد المهني " القدرة على التبليغ و التواصل مع التلاميذ." " "

(4) ملامح المعلم الجزائري:

حددت وثيقة أخرى ملامح المعلم بعد التخرج، و هي في الواقع مجهودات لجنة كلفت بهذه المهمة من

طرف الوزارة الوصية وقد استهل المحرر قبل أن يتطرق إلى هذه الملامح بمقدمة نستعرضها كما هي " : إن

تحديد ملامح (مواصفات) التخرج في الظروف الحالية الحبلية بالمستجدات أمر صعب خاصة في غياب

سياسة تربوية واضحة أو بالأحرى في غياب إقرار منظومة تربوية تكوينية " .

من خلال النصوص الجاري تطبيقها " كأمرية 16 أبريل 1976 " بادرت هذه اللجنة إلى تحديد ملامح المعلم المتخرج بعد نهاية التكوين الأولي، و عليه فإن الملامح التي ينبغي أن يصاغ وفقها المعلم بعد سنتين من التكوين النظري و التطبيقي تكون كالتالي، برنامج التكوين 1992 القدرة على تحقيق غايات برنامج التعليم الأساسي (اللغوي،العلمي،التربوي، والثقافي) وفق قيم المجتمع الجزائري واختياراته الأساسية

- 1- التحكم في وظيفة التربية والتعليم المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم.
- 2- القدرة على التجديد والإبداع لتحسين البرامج المدرسية وطرق التدريس والتنشيط.
- 3- التحكم في المواد التعليمية واللغوية والإجتماعية.
- 4- التمكن من طرق التدريس وأساليبه وترجمة المحتوى حسب متطلبات الطفولة.
- 5- القدرة على ترجمة الوقائع الاجتماعية وتحويلها إلى مهارات وسلوكات عملية.
- 6- تنمية القدرة على امتلاك المعرفة وأساليب التكيف، التصرف وطرق التحكم في إنجاز الوسائل التعليمية.
- 7- القدرة على إعداد بحث تربوي ، و القيام ببحوث ميدانية تثري الحقل التربوي.
- 8- القدرة على مواصلة التكوين الذاتي لتحسين نوعية التعليم و في التكوين الإسهام.
- 9- القدرة على التطبيق الفعلي و السليم للنصوص التشريعية المدرسية .
- 10-القدرة على المشاركة في تقويم المناهج و المساهمة في التأليف المدرسي و ربط العلاقات بين المدرسة والمحيط الإجتماعي.

هذه ملامح المعلم كما تصورهما الوثيقة الرسمية الخاصة ببرامج تكوين المعلمين المعد سنة (1992) وهي مواصفات يمكن أن يتصف بها المعلم بعد التخرج من المعهد خلال التكوين الأولي.

5-مقارنة نقدية لواقع تكوين المعلمين :

الجميع يعرف أننا مقبلون على قرن جديد ولكن القليل منا يدرك أي قرن سيكون هذا القادم و يعد العدة لحل المتجذر والمستجد من المشاكل التي سيطرحها، ففي مقال كتبه (TETENBAUM ET 1986) MULKEEN حاولا أن يتنبأ فيه بما سيميز به هذا القرن في حياة الولايات المتحدة الأمريكية ، ذكرا فيه ما يلي:

1. أنه سيكون مؤسسا على المعرفة:الطلب على المعرفة العلمية سيزداد لمواجهة المشاكل مثل الجوع، الفقر، الطاقة: تدهور حالة السكان في التجمعات البشرية، المساعدة على اتخاذ قرارات فعالة.

2. أنه سيشهد تزايدا كبيرا في المعرفة: تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية يتطلب توفير الشروط اللازمة للإستفادة من التقدم العلمي الحاصل.

3. أنه سيميز بالتغير السريع: فالقليل من المتدربين سيكون في إمكانهم مواصلة دراستهم و لن يدخلوا أية مهنة دون إعادة تدريب.

4. أنه سيشهد تزايدا في اللامركزية في المؤسسات والتنظيمات: فمشاكل المؤسسات ستتطلب تعاون الجميع و تبادل الخبرة و وجهات النظر من أجل حلها على المستوى المحلي

و السؤال الذي يطرح نفسه من خلال استعراض هذه التحديات في بلد كالولايات المتحدة هو: ما الإجراءات الواجب اتخاذها لمواجهة تحديات القرن المقبل؟

إن TETENBAUG و MULKEEN ركزا على ضرورة وضع تصميم جديد لتكوين المعلمين بطريقة أنجع و بما يتناسب مع خصوصيات المستقبل في خمس نقاط:

1. لا بد أن يجلب إلى وظيفة التعليم أنجع و أفضل المتخرجين، كمل لا بد أن تضبط مقاييس وشروط قبولهم.

2. لا بد أن يصبح دور المعلم مسهلا لعملية اكتساب المعرفة والمهارة، لا فاضا إياها بطريقة قصرية، وبالتالي سيحتاج إلى التحكم في عدد كبير من الأساليب البيداغوجية والتنظيمية.

3. التعلم مدى الحياة يجب أن يكون مفهوما معمما في كل برامج تحضير المعلمين

4. التجريب ، المخاطرة ، الإستقلالية، و المرونة لا بد أن تكون مفاتيح نموذج التمدرس في المستقبل.

5. لا بد أن يكون اتخاذ القرارات المتعلقة بوظيفة التعليم والأقسام الدراسية في أيدي المعلمين.

إن هذه المهام والوظائف تُجمَع على أن دور المعلم في المجتمع المعاصر تغير كثيرا بحيث لم يصبح

متمثلا في تقديم المعلومات والمعارف الجاهزة في عالم مستقر و ثابت بل تعداه إلى دور الباحث المستنير، المسهل

لعملية اكتساب المعرفة، والإتجاه الإيجابي نحو العلم و المجتمع ومكتسباته الدينية و التاريخية بصفة عامة

فالمادة الدراسية العلمية لا شيء فيها ثابت ، ما عدا تحولها من حالة إلى أخرى سواء من حيث محتواها

الإبستمولوجي أو طريق تحصيلها ومن الناحية الإيديولوجية ليست هناك أي معرفة محايدة سواء من حيث

بنيتها، أساليبها، أو طرق عرضها "هونور و بريكون (1981 HONORE ET BRICON)

إننا في الجزائر والدول العربية معنيون بالواجبات الخمسة المذكورة سابقا إذا كنا نرغب بالفعل في

مسايرة التطور ولو عن بعد، فالإهتمام بالتكوين الأولي للمعلمين والأساتذة بصفة عامة وتحسين طرقه انطلاقا

من الدراسة العلمية الميدانية و التريهة من أجل الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف أصبحت أكثر من ضرورة ملحة كخطوة أولى في هذا الإتجاه.

لقد أقر المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة و الثلاثين على لسان الإتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين لبعض الأهداف حسب المحاور لتالية جيمس ليتش JAMES LETCH (1983):

1. يجب أن يتماشى إعداد المعلمين مع ما هو سائر من الإتجاهات في المنظومة التربوية و أن يكون الإعداد علمي لجميع أنواع المعلمين.

2. توسيع معارف و مدارك المعلم من حيث إعطاء المعلومات العامة و المواد التخصصية الدراسية.

3- تبصير المعلم بطرائق التدريس الحديثة مع التأكيد على التربية العلمية و الممارسة الميدانية سعيا لتطوير الفرد و المجتمع:

و الواقع 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) إلا أن تكوين " المعلم النمط " لهذه المدرسة والذي كان من المتوقع أن يمدد في مدته سنتين بدل السنة الواحدة بالنسبة لمعلمي الطور الأول و الثاني، وثلاث سنوات بالنسبة لمعلمي الطور الثالث لم يتم الشروع فيه فعليا إلا خلال السنة الدراسية (1994-1993) رغم أن البرنامج الخاص ب: "المعلم النمط " للمدرسة الأساسية انتهى من إعداده في أفريل من سنة (1991) و الذي اعترف واضعوه منذ الوهلة الأول بأنه ضرب من المغامرة التربوية، ذلك أنهم وجدوا أنفسهم مطالبين بوضع برنامج لتكوين المعلمين لمدرسة لا تسائر التغيرات الحاصلة في البلاد، ولاسيما على مستوى الخيارات الكبرى للنظام السياسي بشكل عام. فالنصوص المرجعية التي كانت يجوزتهم والتي لم يذكروا منها سوى " أمرية أفريل (1976) " المنصبة للمدرسة الأساسية لم تكن تتلاءم مع الظروف و التغيرات التي كانت تعرفها البلاد وقت إعداد هذا البرنامج.

ذلك أن المنطق العام للمدرسة الأساسية هو بناء مجتمع تزول فيه الفوارق الإجتماعية وتتوحد فيه الرؤى في حين أن التغيرات العامة كانت تسعى إلى الإعتراف بالتعددية و التنوع الثقافي، وبالتالي كان هذا السؤال " أي نوع من المعلمين تحتاج بلادنا ؟ " .

وسيزل هذا السؤال صالحا و بشكل أكثر حدة اليوم ، خاصة في ظل السعي لبناء مجتمع تسود فيه الديمقراطية و التعددية ، و مادامت السياسة التربوية العامة التي تدعم هذه التوجهات لم يتم رسمها بشكل نهائي فإن أي محاولة إصلاح في المجال التربوي و التكويني في بلادنا سيكون مصيرها الإنسداد، كما شعر واضعوا

برنامج تكوين المعلمين الذي تعرضنا إلى أهدافه من قبل. إن تخرج المعلم الواعي العارف لأبعاد سلوكه التدريسي، وتهيئ للتعامل مع المستجدات المهنية بشكل مناسب لا يتم تكوينه بهذا المنهج وبهذه المعارف الكلاسيكية التي يتلقاها و كأنها معارف ستاتيكية لا تقبل المناقشة ، فالتدريس اليوم أصبح بالدرجة الأولى علاقة إنسانية و تواصلية هادفة ، تتم ضمن مواقف معقدة يحتاج فيها المعلم إلى الكثير من المهارات كما وضحنا في هذا البحث.

إن الدراسات الحديثة و من خلال تحليل عمليات تكوين المعلمين على مستوى الكثير من البلدان دلت على أن هناك العديد من المنظورات يمكن المفاضلة بينها أو الإلتقاء منها في بناء مشروع علمي لتكوين المعلمين وتخرجهم، و في هذا الصدد يقدم الأمريكي زيشنار ZECHNER ، ح. تلوين (1996) أربع منظورات كبرى تؤطر تكوين المعلمين في مختلف المؤسسات و قد أوردها كالتالي:

1. المنظور السلوكي the behaviorist paradigm
2. المنظور الشخصي the personalist paradigm
3. المنظور التقليدي الحرفي. the traditional craft paradigm
4. المنظور الإستقصائي. the inquiry paradigm

ومهما يكن فإن هذه المنظورات الكبرى التي تؤطر تكوين المعلمين بصفة عامة تنتهي إلى التمييز بين تكوين يكون فيه " المعلم المتكون " مجرد متلقي يتوقع منه إعادة إنتاج سلوكيات تربوية عايش وشاهد الكثير منها خلال تدرسه، وهذا المنظور المتبنى عندنا و- لو بطريقة غير مباشرة - و منظور تكون فيه إدراكات المتكون وحاجاته هي الأساس الذي ينطلق منه التكوين.

إن المعلم المقلد، والتكوين حول الإكتساب يظهر غير كافي لوحده بالنظر إلى كون التعليم مهنة نتعاون فيها مع أفراد متباينين من حيث الفروق الفردية أو مع مواقف تربوية تختلف عن بعضها البعض، أو مع مؤسسات تعليمية لها " شخصية " تميزها عن المؤسسات التعليمية الأخرى، وبالتالي فمشاهدة النماذج وإعادة إنتاجها من جديد دون تحليل ناقد و إعادة تركيب وكذا عدم تزويد المعلم بالقدرة على التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة لا يؤدي إطلاقا إلى تحقيق الفعالية و لا مستوى الأداء المنتظر.

إن عملية الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي تعتبر من أكبر المعضلات التي تعاشها مختلف منظومات تكوين المعلمين في العالم ، فلقد اعتبر فيري FERRY.G (1986) هذه المعضلة من بين العوائق الكبرى التي تعيق تطوير تكوين المعلمين و يلخصها في خمس نقاط:

1. أهداف التكوين و ضرورة إعادة النظر فيها.
2. كيفية الربط بين التكوين الأولي والتكوين المتواصل.
3. كيفية أحداث التوازن بين التكوين العلمي والمهني و قضية دور الجامعة في هذا الميدان. ضرورة توسيع التكوين البيداغوجي ليصبح تكوينا مهنيا.
4. توطيد الربط النظري و العملي.

هذه المعضلة الأخيرة " الربط بين النظري و العملي " التي أصبحت تطرح بإلحاح كلما تعلق الأمر بتطوير نظام تكوين المعلمين، ويعمد بعض الباحثين إلى تجاوز هذه الثنائية عن طريق تعديد أشكال المعرفة التي يحتاج إليها المعلم، ف شولمان SHULMAN (1986) يتحدث عن ثلاثة أنواع من المعرفة:

* المعرفة بمحتوى المواد: Subject Matter Content Knowledge.

* معرفة بيداغوجية المحتوى: Pedagogical Content Knowledge.

* المعرفة بالمناهج: Curricular Knowledge.

ويقصد بمحتوى المواد كمية و تنظيم المعرفة في ذهن المعلم ، و كذا التعرف إلى بنية هذه المعرفة ، أما معرفة بيداغوجية المادة فهي " طرق تمثيل و صياغة المادة لجعلها مفهومة من طرف الآخرين ، أما عن معرفة المناهج فيجب على المعلم أن تكون له خلفية تمكنه من انتقاء و تكييف ما يختار من عناصر معرفية تتناسب مع المواقف التعليمية التي تطرح أمامه.

ونخلص إلى القول أنه مهما كان التكوين ثنائيا أو ثلاثيا الأبعاد فإنه يبقى الكيفية المثلى في الربط بين جوانب التكوين لتخريج المعلم الذي ذكرنا بعض مواصفاته محط اهتمام الكثير من البحوث العلمية وكذا تجريب التقنيات والأساليب المذكورة سابقا و توظيفها في تحسين مرودية التكوين.

المراجع

- 1 - همزة الوصل: العدد 13، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، 1976، ص: 11.
- 2-LEIF.J : Formation des enseignants, Pédagogie d'aujourd'hui, P U F, Paris, 1978, P :45.
- 3 - أنطوان رحمة: التربية العلمية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1984، ص: 39.
- 4 - حبيب تلوين: « المواقف الحرجة في العلاقات الإشرافية أثناء التكوين الأولي»، مجلة الرواسي، العدد: 9، أكتوبر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة. 1993.
- 5 - أنا بنوار: التربية المستقبلية، موريس شريل، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص: 70.
- 6 - برنامج التكوين: معلمي المدرسة الأساسية، مديرية التكوين، وزارة التربية، أفريل، 1991
- 7 - HONORE, B et BRICON : Former des enseignants, privat, Toulouse France, P : 20-21.
- 8 - جيمس ليتش: ترجمة محمد الأكلحل يوسف عالية: الترجمة المستديمة، معهد اليونسكو للتربية هامبورغ، 1983، ص: 26.
- 9 - حبيب تلوين: دراسة كاشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد ونماذج التدريس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.
- 10 - FERRY.G: Le trajet de la formation, dumod bordas, Paris. 1987, P : 33.
- 11 - SHULMAN, L.S : Those how undrestand Knowledge groutin teaching, educational tesearcher, February, 4, 11 P.09