الجمهـــــورية الجـــــزائرية الديمقـــراطية الشـــعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلـــمي

جـــامعة منتوري قسنـــطينة

كليـــة العلـــوم الإقتصاديـــة وعلـــوم التسيـــير

مدرســـة الدكتـــوراه " إقتصاد–ماناجمنت"

الشعبـــة: إدارة المـــوارد البشـــرية

التخصـــص: تســـييـــر

رقم التسجيـــل:

05/G/06

تكويـــــن الموارد البشـــرية في المـــنظـــومـــة التـــربـــوية الجـــزائـــريـــة دراســـة حـــالـــة: تكويـــــن المكونيـــــن في ولايـــة قسنطينـــة

مذكـــــرة مكملـــــة لنيـــــل شهـــــادة المـــاجستيـــــر

إعداد الطالبـــــة:

بن عمـــار حسيبـــة

تحت إشـــراف :

عبد الكريم بن اعراب

أستـــاذ التعليـــم العـــالي

لجـــــنة المناقشـــــة :

أ. د/ دخمـــــوش العربي	رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينـــة
أ.د/ بن اعراب عبد الكريم	مقررا	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينـــة
د./ موســـاوي عبد النور	عضوا	أستـــاذ محاضـــر	جامعة قسنطينـــة
د./ مبيـــــروك بشيـــر	عضوا	أستـــاذ محاضـــر	جامعة جيـــجـــل

السنة الجامعية : 2008-2009

الإهداء

□

الى أمي التي شقت في عملي و وضعتني بعد شقاء و رعتني حق الرعاية و غمرتني بعطف و حب و شجعتني على الدراسة و البحث و آثرتني في مواقع كثيرة عن نفسها .

الى والدي الذي فرح بتتويجي لسلسلة أبنائه فكنت عنده المحظوظة ، رعاني و شجعني و دفعني و كان لي قائدا في الحياة و أبا حنونا و صديقا مخلصا .

الى زوجي الذي شجعني و حفزني للاجراء مسابقة الماجيستير و وفر لي كامل الظروف من أجل تحقيق حلمي في اكمال مسيرة الدراسة و البحث العلمي..

الى ابني سامي عبد المهيمن الذي لطالما ساعدني وجوده على النظر للحياة بمنظار جميل وكان لي بمثابة الطاقة التي لا تنفذ في إنهاء مذكرتي .

الى أخي الأكبر محمد سليم الذي لن أنسى تشجيعا ته لي في الدراسة و مدى الدعم المعنوي و النفسي الذي قدمه لي منذ طفولتي.

الى كل أفراد عائلتي.

□

الى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع علني بذلك أعبر لهما عن حجم امتناني لما قدماه لي في الحياة.

التشكرات

إلى الأستاذ عبد الكريم بن اع7 راب أستاذ التعليم العالي ، أتقدم بشكري الجزيل لما قدمه لي من نصائح و توجيهات و قيادة للبحث ، كما أنني لن أجد بما أشكره عندما تفهم وضعي للظروف التي مرت بي ، و ساعدني على تحقيق أمنيتي .

إليك شكري أستاذي عله يعوض ما بذلته من جهد ، و لعله يعبر عن عرفان و يكون لبنة جديدة لنا في أبحاث أخرى مستقبلا.

أتوجه بشكري الجزيل أيضا لمدير الديوان الوطني للإحصائيات لولاية قسنطينة الذي قدم لي كل التسهيلات لانجاز هذه المذكرة..

□
□
□

الفهـــــرس

المقدمـــــة

الفصل الأول : رأس المال البشري كاستثمار في التكوين و التعليم

تمهيـــد.....ص : 02

المبحث الأول : التعليم و التكوين .....ص : 02

I./ اقتصاد التربية و التعليم .....ص : 02

II./ التربية و التعليم .....ص : 08

III./ التكوين و علاقته بالتعليم .....ص : 10

المبحث الثاني : الإستثمار في رأس المال البشري .....ص : 15

I./ رأس المال البشري .....ص : 15

II./ أهم نظريات الاستثمار في رأس المال البشري..... .. ص :18

الخلاصـــة.....ص : 27

الفصل الثاني : مهنة التعليم

تمهيـــد .....ص : 30

المبحث الأول : مهنة التعليم .....ص: 30

I./ مفهوم المهنة و مقوماتها .....ص : 31

II. / مراحل تطور مهنة التعليم .....ص : 33

III./ مكانة مهنة التعليم في المجتمع .....ص : 40

IV./ أخلاقيات مهنة التعليم .....ص : 41

V./ أهمية التعليم بالنسبة للفرد و المجتمع .....ص : 43
المبحث الثاني : المعلمون .....ص : 45
I./ السمات الواجب توافرها في المعلم .....ص : 46
II. / المعلم الناجح الفعال من هو **؟**.....ص : 54
III. / مكانة و دور المعلم في المجتمع .....ص : 60
IV. / الأدوار الأساسية للمعلم .....ص : 61
V./ أدوار المعلم في المدارس الفكرية الحديثة .....ص : 72

المبحث الثالث : الوسائل و التكنولوجيا الحديثة و أثرها على أدوار المعلم .....ص : 79
I./ الوسائل التعليمية التعلمية .....ص : 79
II./ دور الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم الحديث.....ص :82
III./ أثر التكنولوجيا الحديثة على أدوار المعلم .....ص : 97
الخلاصـــة .....ص : 101

الفصل الثالث : تكوين المكونين
تمهيـــد .....ص: 103

المبحث الأول : جوانب تكوين المعلمين و الأساتذة و متطلبات اعدادهم .....ص : 103
I. / أسباب تكوين المعلمين و الأساتذة .....ص : 104
II./ محتويات تكوين المعلمين و الأساتذة ..... .ص : 111

المبحث الثاني : مراحل تكوين المعلمين و الأساتذة .....ص : 119
I. / المرحلة الأولى : مرحلة الانتقاء و الاختيار ..... .ص : 120
II./ المرحلة الثانية : مرحلة التكوين و الإعداد الأولي و المتخصص ..... ص : 123
III./ أهداف التكوين الأولي المتخصص للمعلمين .....ص : 138

المبحث الثالث : التكوين المستمر للمعلمين (التكوين أثناء الخدمة) .....ص : 140
I./ العوامل و المبررات المهنية و العلمية التي توجب تكوين المعلم أثناء الخدمة.....ص : 140
II./ التكوين أثناء الخدمة .....ص : 144
III./ أهداف التكوين أثناء الخدمة.....ص: 152
IV./ التكوين أثناء الخدمة في التيارات الفكرية الحديثة.....ص :153
الخلاصـــة .....ص : 155

الفصل الرابع : تكوين المعلمين و الأساتذة في الجزائر
تمهـــيد.....ص: 158

المبحث الأول : معالم عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية .....ص : 159
I./ مراحل تطور المنظومة التربوية الجزائرية.....ص : 159
II./ محاور السياسة التكوينية و البيداغوجية للمنظومة التربوية الجزائرية .....ص : 164
III./ تطور المعلمين و الأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية .....ص : 168
IV./ تطور المستوى التأهيلي للمعلمين و الأساتذة.....ص : 173

المبحث الثاني : تكوين و توظيف المعلمين و الأساتذة في الجزائر قبل 2000.....ص : 177
I./ نبذة تاريخية عن تكوين المعلمين و الأساتذة في الجزائر .....ص : 178
II./ تكوين المعلمين و الأساتذة في القانون الجزائري.....ص : 178
III./ توظيف المعلمين و الأساتذة في الطور الإبتدائي و المتوسط.....ص : 180
IV./ تكوين المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة.....ص : 186

المبحث الثالث : تكوين و توظيف المعلمين و الأساتذة في الجزائر بعد 2000.....ص : 191
I./ توظيف المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة .....ص : 191
II./ تكوين المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة .....ص : 192

المبحث الرابع : نموذج تكوين المعلمين و الأساتذة في الجزائر و آفاقها المستقبلية.....ص :200
I. / تكوين المعلمين و الأساتذة أثناء الخدمة في مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة.....ص: 201
II. / تكوين المفتشين.....ص : 204
III./ التكوين المتخصص.....ص : 205
IV./ التكوين عن بعد .....ص : 205
V./ برنامج ادماج تكنولوجيات الإعلام و الإتصال الحديثة في تكوين المكونين .... ..ص : 206
الخلاصـــة .....ص : 208

الفصل الخامس : دراسة الحالة (دراسة تكوين المكونين في عينة من المؤسسات التربوية)

المبحث الأول : عينة البحث و الاستبيان .....ص :211
I. / التعريف بعينة البحث .....ص : 213
II. / الاستبيان .....ص : 215
المبحث الثاني : نتائج الدراسة الميدانية لدى المكونين.....ص: 217
I./ تحليل القسم الأول من الاستبيان : خصائص عينة البحث .....ص : 217
II./ تحليل القسم الثاني من الاستبيان : تكوين المعلمين و الأساتذة .....ص: 237
III./ تقييم و نظرة المعلمين و الأساتذة للتكوين .....ص : 294
نتائج الإستبيان .....ص : 310
الخـــــا تمة
قائمة المراجع
قائمة الجداول
قائمة الأشكال
الملاحق
الملخص

المقدمـــــــــــة :

ترتبط كفاءة الموارد البشرية ارتباطا وثيقا بالمؤهلات العلمية و المعارف الجديدة المتراكمة و المكتسبة عن طريق التعليم و التكوين ، و لما كان المورد البشري الخالق للثروة يخضع لفترة محددة من التعليم ، فان نجاح هذه المرحلة مرهون باستمرارية تأهيله و تكوينه لمواكبة مستجدات الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و تطوراتها مدى الحياة.

إن الاهتمام بموضوع تكوين الموارد البشرية كان نتيجة لتطور مختلف الأبحاث و الدراسات المعمقة التي قام بها المنظمون و الإقتصاديون و علماء الإجتماع و أرباب العمل ، ابتداء من أعمال تايلور TAYLOR في التنظيم العلمي للعمل و طروحات كروزيي CROSIER فيما يخص التنظيم إلى الأبحاث المتعلقة بأثر التربية على النمو الإقتصادي و من أهمها أعمال شولتز و دينيسون و بيكر .

حيث بين شولتز أن مهارات و كفاءات الفرد تعتبر شكلا من أشكال رأس المال الذي يمكن الإستثمار فيه ، كما ركز اهتماماته على عملية التعليم باعتبارها استثمارا ضروريا لتنمية الموارد البشرية و إنتاج رأس المال البشري .[راوية حسن ، 2005 ، ص : 66]

كما ساهم بيكر من خلال بحوثه المكملة في تطوير نظرية رأس المال البشري ، و اعتبر التكوين بأنه من أكثر جوانب الإستثمار البشري فعالية من حيث توضيح تأثيراته على كل من الإيرادات و على المتغيرات الإقتصادية الأخرى . كما حاول تفسير الجانب الإقتصادي للتكوين و بين أهميته و قسمه الى كل من التكوين العام و التكوين المتخصص. [راوية حسن ، 2005 ، ص : 72]

و لقد أثبتت البحوث و الدراسات التي قام بها الإقتصاديون الذين جاؤوا من بعدهم بأن مخزون الفرد من المعارف و التجارب و المعلومات و الخبرات المكتسبة عن طريق التعليم يمكن أن تتقادم ،و تظهر عليها بعض النقائص التي لا يمكن تداركها الا بواسطة اخضاع الفرد لعملية التكوين المستمر الذي يساهم في تنمية القدرات المكتسبة من جهة و تعديلها و تطويرها من جهة أخرى.

كما أن عملية الإستثمار في التكوين هي عملية مربحة و نافعة و تحقق عوائد أكبر من الإستثمار في القطاعات الأخرى بالرغم من التكاليف و النفقات التي تنجر عنها .

كما أكدت أبحاث المهتمين بأثر التكوين على أداء الموارد البشرية على الكثير من المزايا و الإيجابيات التي تتمتع بها عملية التكوين في كونها عملية تساهم في زيادة إنتاجية الأفراد، و الإرتقاء بمهاراتهم و تحسين حالتهم المادية و المعنوية و النفسية، و تقليل حاجتهم للإشراف عن بعد و تعزيز استقرارهم المهني، و تحقيق المرونة في أداء و ظائفهم بمهارة و فعالية ، كل تلك المزايا مجتمعة أدت إلى إدراج التكوين في السياسات المحلية و الجهوية و العالمية.

و لقد التقت المجتمعات في أهمية التعليم و التكوين، و اعتبرتهما عنصران ضروريان و حيويان من أجل الوصول الى التنمية و التطور الإقتصاديين، و ان اختلفت في المحتويات و المناهج و الأساليب و الأهداف المنشودة ، لكنها تسعى دوما لتحقيق الفعالية في التحصيل العلمي من أجل الوصول الى مستوى أداء عالي بغرض تحقيق النوعية في مخرجات النظام التربوي ، و التي إن استعملت سيكون لها الأثر الإيجابي على النمو الإقتصادي .

ان البحث في التعليم و التكوين و التدريب يؤدي بنا الى أن أول معلم هو الله ثم ما لعبته الديانات في نشر القراءة و الكتابة ، الى أن ظهرت المنظومات التربوية و المؤسسات التعليمية المختلفة وصولا الى المنظمات الدولية كاليونسكو UNESCO و الألسكو ALESCO ثم الى منتدى دكار DAKAR في سنة 2000 ، الذي حلمت فيه البشرية بتحقيق التعليم لكل أطفال العالم في 2015. كما أن التوسع الكبير من ناحية عرض التعليم و التزايد المضاعف للطلب الإجتماعي عليه جعل من التعليم من أهم القطاعات في العالم . , l'éducation pour le développement] Abdelkrim Benarab , 2008]

و الجزائر من بين الدول التي اهتمت بقطاع التربية و التعليم و التكوين ، و خصصت له ميزانيات كبيرة حيث أنها بلغت نسبة 25 % من الميزانية العامة للدولة كجهد نسبي، و 5.7 % من الناتج المحلي الخام PIB كجهد مطلق. [Abdelkrim Benarab , 2008]

و لقد تعدت أهمية التكوين حدود المنظومة التربوية لتشمل المنشآت الإقتصادية حيث سنت قوانين تفرض على تلك المنشآت تخصيص من 1 % الى 3 % من ميزانياتها السنوية لصالح التكوين ووضعت مخططات تكوينية سنوية .

و اذا اعتبرنا العملية التعليمية داخل المنظومة التربوية شبيهة بالعملية الإنتاجية داخل المنشأة ، فلا يمكن لها تحقيق فعاليتها و أهدافها الا بوجود مجموعة من العوامل المادية و البشرية و الفضاءات العلمية و ظروف العمل المناسبة، و كذا توفر المحتويات و المناهج الملائمة و التلاميذ يتوسطها المعلمون ذوي الكفاءات كعامل محوري لنجاح هذه العملية .

و كل الدراسات التي انصبت على محاولة استبدال المعلم بأفضل الكتب و المقررات الدراسية و أحسن الوسائل التعليمية و التكنولوجية الحديثة و المتطورة، و أجود الأنشطة و المباني المدرسية، فشلت في تقديم اقتراحات ناجعة لتحقيق نجاح و فعالية العملية التعليمية دون المعلم، فلا يمكن تحقيق أهداف النظام التربوي ما لم يكن هناك معلم ذو كفاءات علمية واسعة و مهارات فنية متجددة و سمات شخصية مميزة ،حتى يستطيع بواسطتها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة و المعارف و المعلومات المتجددة للارتقاء بالعملية التعليمية .[محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص : 78]

كما أثبتت الدراسات العلمية على الأهمية القصوى للمعلم داخل العملية التعليمية و جعلت منه العمود الفقري لها ، و هذا ما يؤكد على أنه لا يمكن للمنظومة التربوية الجزائرية من تحقيق أهدافها كاملة و بشكل نوعي الا بواسطة المعلم النوعي و لابد من البحث عن هذا الأخير خارج مجموعة المعلمين المتواجدين بالمنظومة التربوية الحالية. [Abdelkrim Benarab , 2008]

و نتيجة لوضع الجزائر المستقلة حديثا و طبيعة المنظومة التربوية التي كانت سائدة آنذاك في العهد الاستعماري، و الطلب الإجتماعي المتزايد على التعليم ، و نتيجة كذلك للعدد الضئيل للمعلمين الجزائريين بعد الإستقلال مباشرة ،كل تلك العوامل لم تسنح للجزائر فرصة تكوين مكونين ذوي نوعية عالية ، فسعت الى توفير أكبر قدر ممكن من المعلمين و الأساتذة ، فقامت بتوظيف هيئة من

المعلمين من مختلف الفئات ، و اتبعت في سبيل ذلك عدة أساليب ،حيث أنها قامت بتوظيف المتخرجين من الجامعات في مختلف التخصصات كمكونين ،و كذلك لجأت للاستعانة بالمعاهد المتخصصة لتكوين المعلمين مثل المعهد التكنولوجي للتربية و توظيفهم كمكونين في الطورين الإبتدائي و المتوسط، و المدارس العليا للأساتذة بالنسبة لمكوني الطور الثانوي، كما لجأت الى استرداد التلاميذ الذين غادروا أماكن الدراسة في المستوى الثالثة ثانوي لتوظيفهم كمعلمين. و لقد سجلت الإحصائيات الجزائرية في سنة 1983 أن 63188 معلم لا يحملون أي شهادة علمية تذكر و هو ما يمثل نسبة 35.30 % من مجموع هيئة التدريس. , Abdelkrim Benarab] 1997 , P : 105]

ولكن مع مرور الزمن و تعقد العملية التعليمية و متطلبات التطور التكنولوجي الهائل ، و بما أن نوعية المعلم كانت في قلب اهتمامات علماء التربية لكونها تؤثر على معارف و مكتسبات التلاميذ و الطرق التي يكتسبون بها هذه المعارف ،و كذلك المنافع المتأتاة من التربية فان كل تلك العوامل مجتمعة دفعت الى البحث عن معلم آخر [Rapport Mondial Du Suivi , Unesco , 2005]

و لقد حاولت الجزائر في محاولات متعاقبة الإهتمام بنوعية مكونيها ،لأن هذه العملية أصبحت ملحة و ضرورية ، و لذلك فقد انتهجت عدة أساليب مثل اللقاءات مع المفتشين و التعليم عن بعد و التوثيق و اجراء مختلف التربصات القصيرة المدى ، و تطورت لتصبح سياسة واضحة المعالم و فق استراتيجيات محددة بهدف الارتقاء بمؤهلات المعلمين و الأساتذة ، وتحقيق أهداف المنظومة التربوية و خصصت ميزانية تقدر ب 46 مليار دينار لتكوين مكونيها وهوما يعادل تقريبا 657 مليون دولار($ 1 = 70دج).

و انطلاقا من هذه المعطيات يمكن لنا طرح الإشكالية الآتية :
إن نتائج البحث العلمي أكدت أن التكوين هو استثمار، لذلك فهو يتطلب نفقات متزايدة بسبب تزايد الطلب الاجتماعي على التربية، مما انجز عنه تكاليف أحادية متفاوتة، و بالتالي هل تكتفي المنظومة التربوية الجزائرية بالمعارف الأولية المكتسبة من طرف الموارد البشرية على مستوى

مؤسسات التكوين العام و المتخصص من جامعات و مدارس عليا للأساتذة ،الموظفة و المكلفة بمهمة التكوين، أم أن هناك ضرورة لإعادة تأهيلها عن طريق التكوين أثناء الخدمة ؟.

و هذا يؤدي الى عدة تساؤلات فرعية ضمن الإشكالية العامة و هي :

هل اللجوء الى تكوين المكونين هو ناتج عن تطور المجتمع و متطلباته ؟

أو أنه دليل عن عجز الهيئات المكونة ؟

أو أن التغير و الإصلاحات في المحتويات و المناهج و الوسائل هو السبب في إعادة التأهيل ؟

أم أن التكوين مدى الحياة هو سمة العصر؟

و لاستيفاء هذا الموضوع ، ارتأينا تقسيم هذا البحث إلى أربعة فصول نظرية و فصل تطبيقي ، حيث سنتطرق في الفصل الأول إلى الاستثمار في رأس المال البشري عن طريق عملية التعليم والتكوين و أهميته ، ثم ننتقل إلى الفصل الثاني أين سنتناول فيه خصائص مهنة التعليم ومقوماتها و متطلباتها ،وكذا سمات القائمين على هذه المهنة السامية ، وأثر التكنولوجيات الحديثة على أدوار المعلمين، أما في الفصل الثالث فسنتناول أسباب اللجوء الى تكوين المعلمين و الأساتذة ومراحل تكوينهم قبل و بعد مزاولة المهنة و أهداف كل مرحلة ، وأخيرا في الفصل الرابع سنتطرق إلى السياسات التكوينية و التوظيفية للمعلمين و الأساتذة، و التي انتهجتها الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، أما القسم التطبيقي فهو دراسة ميدانية للمكونين على مستوى عينة من المؤسسات التربوية في الأطوار التعليمية الثلاثة.

أسباب اختيار الموضوع و أهميته :

- إن تكوين المعلمين و الأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية يكتسي أهمية كبيرة، حيث يتم تناوله تحت غطاء الموارد البشرية من جهة واقتصاد التربية من جهة أخرى.
- إن الاهتمام بهذا الموضوع لا يقتصر على دولة بذاتها بل أنه ذو طابع دولي عالمي، لقي اهتمام كل الدول التي تصبو إلى تحقيق فعالية ونجاعة أكبر لمنظوماتها التربوية.

- إن اكتساب الموارد البشرية للمؤهلات العلمية والمعارف الجديدة المتراكمة والكفاءات بأعلى المستويات لا يمكن أن يتأتى إلا بواسطة التكوين المتواصل.
- أهمية العلاقة الموجودة بين تكوين المكونين ونجاح المنظومة التربوية.

الفرضيات:

- إن معظم الدراسات العالمية المعاصرة أثبتت أهمية الاستثمار في تكوين الموارد البشرية المكونة داخل المنظومة التربوية لمجابهة التطورات والتحولات الاقتصادية والتكنولوجية.
- ان التكوين مدى الحياة هو سمة العصر .
- ان التكوين يعمل على زيادة الأداء و المهارات الفنية و البيداغوجية و العلمية و يعمل على تحسين علاقة المكونين بالتلاميذ.

المنهج:

سنستعمل في دراستنا هذه المنهج الوصفي التحليلي و كذا المنهج التوثيقي و المنهج الإستنتاجي لما تتطلبه احتياجات بحثنا هذا .
و سنستخدم عدة أدوات للبحث و منها المقابلات مع مختلف الموارد البشرية المكونة داخل بعض المؤسسات التربوية و كذلك الاستبيانات و مختلف التحاليل الإحصائية .

المنهجية:

- استخدام مختلف الكتب و المجلات و الدوريات و الوثائق ذات العلاقة مع الموضوع .
- استخدام شبكة الإنترنت عن طريق مختلف الوثائق المحملة الكترونيا.
- الاتصال بمختلف المكونين في المنظومة التربوية على مستوى مختلف المؤسسات التربوية.

أهداف البحث:

- معرفة مدى أهمية التكوين على المسار المهني للموارد البشرية المكونة داخل المنظومة التربوية.
- وجود الارتباط ما بين تكوين الموارد البشرية داخل المنظومة التربوية الجزائرية وتحسين جودة وأداء التحصيل العلمي للمكونين.
- توضيح أن التكوين يعمل على تنمية العلاقة المتبادلة والفعالة بين المُكَوِنِيْن والمُكَوَنِين.
- التكوين يعتبر بمثابة الوسيلة الأساسية القادرة على تحقيق أهداف المؤسسات التربوية والمنظومة التربوية.
-التكوين هو عملية مستمرة وليس عملية محددة المدة
- يوضح البحث كيف تستطيع تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة الإسهام في الارتقاء بنوعية التكوين وكذا استفادة الموارد البشرية المستغلة لهذه التقنيات الاستفادة القصوى.
- يهدف البحث إلى تبيان المزايا التي يتمتع بها التكوين، إذا كان مبنيا على أسس علمية وقواعد متينة،حيث أنه يساهم في زيادة المهارات العلمية و الفنية و البيداغوجية ، و يعمل على زيادة الأداء و تحسينه.
- يبين البحث أهم التحديات وآفاق التكوين في ظل العولمة الاقتصادية والتطور التكنولوجي فيما يخص المنظومة التربوية الجزائرية.

الفصـــل الأول

رأس المال البشري كاستثمار في التعليم و التكوين

تمهيـــــد:

يكتسي التعليم أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات، نظرا لجميع المكاسب العلمية والمعرفية التي يعمل على تنميتها وترقيتها، كما لقي موضوع التربية و التعليم أهمية قصوى لدى معظم الدول والحكومات لما لها من أثر في تعزيز المهارات والوعي الاقتصادي، مما يساهم في دفع عجلة النمو الاقتصادي، ولكي يحقق التعليم أهدافه على المدى الطويل، كان لزاما إخضاع جميع الأفراد المتعلمين إلى تكوين مستمر يتوافق مع التغيرات العلمية والمعرفية الحديثة، كما لقي موضوع التكوين كذلك اهتمام الكثير من الباحثين الاقتصاديين، لما له من أثر في تعزيز المؤهلات العلمية والمعارف الجديدة، وتطور هذا المفهوم من كونه خدمة اجتماعية ذات طابع استهلاكي إلى كونه رأس مال بشري منتج مثله مثل باقي الموارد الأخرى المالية والمادية، و هو يساهم بدرجة كبيرة في صناعة التطور والتقدم الاقتصاديين. وسنتناول في هذا الإطار عملية التعليم وعلاقتها بالتكوين وكذا أوجه التشابه والاختلاف بينهما، ودورهما في التنمية الاقتصادية على المدى الطويل عن طريق الاستثمار فيهما، وسنتطرق إلى أهم النظريات الاقتصادية للاستثمار في في رأس المال البشري.

المبحث الأول : التعليم و التكوين

لقي موضوع التعليم و التكوين أهمية كبيرة لدى الإقتصاديين لما لهما من علاقة مباشرة في تحقيق التنمية و التقدم الإقتصاديين ،عن طريق عملية الإستثمار فيهما و تحقيق عوائد كبيرة تفوق العوائد المحققة في القطاعات الأخرى.

I -/ اقتصاد التربية و التعليم: اقتصاد التربية هو علم قائم بذاته ،يعتبر تخصصا من التخصصات الحديثة التي ظهرت مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية ،والتي تهتم بدراسة النشاط التعليمي من الجانب الاقتصادي، كما أنها أثرت تأثيرا كبيرا على الفكر الاقتصادي والتربوي على المستوى العالمي.

I-1 / تعريف اقتصاد التربية :

ويعرف علم اقتصاد التربية بأنه ذلك العلم الذي يبحث عن أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية المالية منها والبشرية والتكنولوجية من أجل تكوين الموارد البشرية بالتعليم والتدريب عقلا وعلما ومهارة وخلقا ووجدانا وصحة وعلاقة في المجتمعات التي يعيشون فيها حاضرا ومستقبلا و من أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين [محمد منير مرسي،1977، ص: 30].

كما يعرفه Chon أنه دراسة كيفية اختيار المجتمع وأفراده مع استخدام كافة الموارد الإنتاجية من أجل إنتاج أنواع التدريب ،وتنمية الشخصية من خلال المعرفة والمهارات وغيرها، اعتمادا على التعليم خلال فترة زمنية، وطريقة توزيعها بين الأفراد والمجموعات في الحاضر والمستقبل .

[Chon Elchanan,1979,P :30]

إن علم اقتصاد التربية هو تخصص يهتم بدراسة جميع النشاطات والعمليات التي يتم بها إنتاج التعليم وعملية توزيعه بين الأفراد، وكذا دراسة جميع النفقات والتكاليف التي تنجر عن هذه العمليات والبحث في مصادر تمويلها،وعن طرق و أساليب اختيار أنواع التعليم ،وكذا العوائد المالية المحصل عليها مستقبلا والكفاية الكمية والنوعية.

I-2 / رواد اقتصاد التربية:و من رواد اقتصاديات التعليم والتربية نذكر كلا مما يلي:

I-2-1 / آدم سميث : Adam Smith

اهتم آدم سميث بالعنصر البشري في كتابه الشهير "ثروة الأمم"، حيث بين من خلاله أهمية التربية و التعليم و جعل رأس المال الثابت بين عناصر التربية، و الذي عرفه بالقابليات المكتسبة و المفيدة المفيدة لبعض أفراد المجتمع، و التي تساهم التربية بشكل كبير في بنائها . قام آدم سميث بمجموعة من الدراسات و البحوث الاقتصادية في عام 1776م، واشتمل التعريف الذي قدمه لرأس المال الثابت على رأس المال البشري، بحيث أنه يتكون من القدرات المكتسبة و المتعلمة لكل أفراد المجتمع، كما أن عملية اكتساب هذه القدرات يحتاج إلى تكاليف كثيرة.

و لقد أوضح آدم سميث أيضا أن مواهب و مهارات الفرد لا تعود عليه فقط، و إنما تعود على كافة أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه، كما أن مهاراته هي أداة ثمينة لإثراء الاقتصاد، و أنه إذا كلفنا إعداد العامل قدرا معينا من المال لاكتسابه مهارة معينة، فإن استغلال هذه المهارة فيما بعد يغطي تكلفة الإعداد و يزيد عنها بقيمة المهارة في حد ذاتها . [فاروق عبد فلية، 2007، ص ص: 17 - 23]

I-2-2 / ألفريد مارشال : Alfred Marshall

ركز آلفريد مارشال على أهمية التربية، فوصفها بالاستثمار القومي، و هي تمثل أجزى صور رأس المال عطاء و مردودية بالنسبة للمجتمع.
و قد ذهب ألفريد مارشال إلى مدى أبعد من غيره في الاقتراب من فكرة الاستثمار البشري بمعناها المعاصر، حيث أخذ يناقش النتائج الاقتصادية المترتبة على المهارات و المواهب الضائعة للموارد البشرية، و كانت كتاباته أقرب ما تكون إلى الآراء الحديثة حول فكرة الاستثمار في البشر.
[فاروق عبده فلية، 2007، ص: 18، 25].

I-2-3/ إدوارد دينيسون : Edward Denison

لقد تناول إدوارد دينيسون في بحثه "عوامل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية و العوامل البديلة"، و قياس أثر كل العوامل المختلفة و من بينها المستوى التعليمي على مستوى الدخل القومي ،حيث توصل إلى أن عامل التربية لوحده يساهم بنسبة 23 % من مجموع الزيادة الحاصلة في الدخل القومي ،وكانت تلك الدراسات بمثابة التمهيد لظهور فكرة الاستثمارالبشري ، و إن كان يشوبها بعض النقص في الدقة و الوضوح.

لقد تعرضت دراساته إلى الكثير من الانتقادات بسبب صعوبة قياس هذا الجزء من الزيادة في الدخل القومي ،والذي يرجع إلى عامل التربية سواء لعوامل تتعلق بدقة البيانات أولتغيرالأسعار،

حتى جاء بعده شولتز و بيكر و فيتزي حيث استطاعوا التغلب على بعض الصعوبات خاصة فيما يتعلق بتطور طرق حساب العوائد الاقتصادية .[فاروق عبده فلية ،2007،ص:19]

I-2-4 / ثيودور شولتز : Theodore.w.schultz

تعد أبحاث شولتز من الأبحاث الرائدة في ميدان حساب العائد الاقتصادي المتأتى من التعليم، وقد تعرض إلى إمكانية الإستثمار في الموارد البشرية مباشرة وبوضوح، وكانت دراساته بمثابة ثورة الاستثمار البشري، وعرض ذلك مفصلا في كتابه "القيمة الاقتصادية للتربية".

ذكر شولتز أن الإهتمام بهذا الموضوع بدأ خلال الفترة [1956 -1957]، حين لاحظ قصور الوسائل المستخدمة في تغيير زيادة الانتاج مع مرور الوقت، فركز في أبحاثه على قياس الزيادة في الإنتاج وظاهرة التحسن التي سادت الولايات المتحدة الأمريكية خلال تلك الفترة، والتي أرجعها شولتز إلى زيادة استثمار الأمريكيين في مواردهم البشرية، واعتبر أن هذا الاستثمار هو الذي يفسر لنا ظاهرة النمو الاقتصادي في تلك البلاد، وأن مفتاح الاستثمار البشري هو التربية والتعليم [فاروق عبده فلية، 2007، ص: 19].

I-2-5 / بـــــــيكر Becker

في سنة 1960 نشر بيكر دراسة تجريبية علمية لفكرة الاستثمار في التربية والتعليم، وكان لها ردود فعل كبيرة، تساءل بيكو في أبحاثه عمّا إذا كان هناك عدم وجود استثمار في التعليم العالي الجامعي، وقد ساعده في ذلك جاكوب مينسر، ولقد تعرضت أبحاثهما كذلك إلى مجموعة من الاعتراضات والانقادات.

قام بيكر ببعض الدراسات التي كلّفه بها المكتب القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية، وبين فيه أن أرباح الذكور السكان في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1950 كانت تمثل حـــوالي 14,8 % من النفقات التي يتحملها المعنيون على دراساتهم الثانوية والعليا أو 11% من مجموع نفقات التعليم، و كان يعني بذلك أن رؤوس الأموال التي توظف في التعليم تعوض خلال

تسع سنـــوات وهـــو يعتبره توظيفـــا شبه مثالـــي في الظروف العـــادية من السوق الاقتصاديـــة [فاروق عبده فلية، 2007، ص :29]

I-2-6 /جون فيتزي : John Vatzey

تعتبر دراسات جون فيتزي من أهم الدراسات التي ظهرت في انكلترا، حيث قام بالبحث عن تكاليف التربية هناك، كما كتب عن اقتصاديات التربية.وحاول في دراسته أن يستفيد من تحليل الاقتصاديين للتربية، وأن ييسر جهودهم في هذا الميدان، حتى يمكنهم الاستفادة منها في الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، ولذلك قام باستعراض ما يراه كبار الاقتصاديين في التربية حتى يمكنه التفكير في حجم النفقات التي ترصد لقطاع التربية والتعليم، أو ما يجب أن ينفق على هذا القطاع حاليا ومستقبلا، ويهدف في دراسته هذه إلى اقتراح مقاييس يحدد بها عوائد التربية [فاروق عبده فلية، 2007، ص : 33-34].

I-2-7 / مـــاركـــس: Marx

احتل العنصر البشري مكانة مهمة في الفكر الماركسي، حيث اهتم كثيرا بالتربية وذلك بالنظر لدورها الفعال في إعداد وتكوين الانسان، وتنمية قدرات بشكل عام، وقدراته الذهنية والفكرية بشكل خاص [فاروق عبده فلية، 2007، ص: 18]

I-3 / أسبـــاب اهتمام الاقتصاديين بمجال لتربية والتعليـــم : أخذ الاهتمام بالتربية والتعليم في الربع الأخير من القرن 20 منحى جديدا، تمثل في المزيد من دراسة الوظيفة الاقتصادية للتربية والتعليم، وأصبحت تمثل أهم الموضوعات في مجال علوم الاقتصاد وكذلك لدى المتخصصين في علوم التربية .

وترجع عناية الاقتصاديين الكبيرة بمجال التربية والتعليم وبدراسة آثارها على النمو الاقتصادي إلى عوامل متعددة أهمها :

– الدور المتزايد للتربية في دفع عجلة النمو والتقدم الاقتصادي، حيث أثبتت جل الدراسات أن الإنفاق على قطاع التربية والتعليم يعد استثمارا للموارد البشرية، بجانب كونه خدمة استهلاكية.

– تزايد نفقات وتكاليف التعليم في السنوات الأخيرة في معظم البلدان تزايدا ملحوظا في الميزانيات العامة لتلك الدول، الأمر الذي استدعى الكثير من الاقتصاديين إلى البحث في مدى القائدة الاقتصادية المنتظرة من إنفاق هذه الأموال على قطاع التربية والتعليم، وأثرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك بغرض المقارنة بين العوائد الاقتصادية للتربية وبين عوائد الأموال المستثمرة على باقي المشاريع الأخرى.

– التزايد الكبير في أعداد الطلاب، والذي يقابله عجز معظم بلدان العالم على تحمل النفقات التعليمية كاملة ، ومن ثم ظهرت الحاجة في الدراسات الاقتصادية العلمية التي تساعد على تحقيق أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة، والهدف من وراء ذلك هو الوصول إلى ترشيد النفقات بالاستناد إلى الوسائل الفنية المختلفة.

– الحاجة إلى البحث عن مختلف المصادر التمويلية المختلفة التي يمكن أن تغطي نفقات التعليم ومتطلباته . [فاروق عبده فلية، 2007، ص :17]

I-4 / دور التربية و التعليم في التطور الإقتصادي: تلعب كل من التربية والتعليم دور هاما في التنمية والتقدم الاقتصادي، حيث تزود مختلف القطاعات الاقتصادية باليد العاملة التي تتوفر فيها خصائص الخبرة والمعرفة والكفاءة، والتي تحمل على عاتقها مهمة دفع عجلة النمو الاقتصادي . [محمد أحمد الغنام ، 1993، ص: 36].

وهناك دراسات أخرى تدعم دور التربية في تحقيق التنمية الاقتصادية، وذلك مثل دراسات أدم سميت، والذي بين من خلالها دور المعرفة والبحوث العلمية في زيادة الانتاج بنسبة ثلاثة أرباع مقارنة بدور رأس المال بزيادة تقدر بالربع،وهذا في الفترة [1948-1954].

وخلال فترة الستينات، ظهرت بعض الأبحاث والدراسات التربوية الاقتصادية والتي قام بها كل من شولتز[1963-1961] ودينيسون [1967-1962] وبيكر [1975-1964] والتي أدت إلى إثبات أهمية التدريب ووضحت مدى مساهمتها في التنمية الاقتصادية وذلك من خلال تأثيرات هؤلاء على بعض الأجهزة الرسمية، مثل البنك العالمي وحكومات دولهم وبعض المنظمات الدولية حيث ساهموا في زيادة الطلب على التربية والتعليم لدى كثير من دول العالم.

II- / التربية و التعليم: تتحمل الحكومات عدة نفقات في قطاع التربية و التعليم من أجل تحقيق عوائد أكبر تعود عليها بفائدة كبيرة على اقتصاداتها.

II-1 / تعريف التربية والتعليم: تعرّف التربية على أنها تلك العملية التي نستطيع بواسطتها تغيير سلوك الفرد أو تعديله، أو الإحجام عنه، أو الحث عليه، أو الحفاظ عليه كما هو، وهي عملية هادفة لإتخاذ موقف معين إتجاه حادث معين واتجاه الحياة العامة.

كما تعتني التربية بتشكيل الانسان في أبعاده : الشخصية وقدراته، و أفكاره، و منهجه، بحيث يصبح فردا فعالا في المجتمع. [عبد الرحيم الخليفي، 2003، ص : 17]

و يعرف التعليم على أنه تلك العملية التي تهدف إلى إمداد الفرد بمعلومات تفسيرية أو تعليمية عامة، تساعده على مواجهة المواقف المختلفة، وعلى حل المشاكل العامة المحتمل حدوثها في كل زمان ومكان. كما تتسم برامج التعليم بالشمول والعمومية خاصة في مراحلها الأولى، حيث يكتفي الفرد بتحصيل المعلومات والمعارف والسلوكيات العامة.

وإن كان كل من مصطلحي التربية والتعليم مصطلحات متلازمان، إلا انه توجد بعض الفروق بينهما في كون التربية أشمل من التعليم حيث تتجاوز حدود المدرسة والجامعة لتشمل كل من الأسرة والبيئة الاجتماعية. [محمد جمال الكفافي، 2006، ص: 161]

أما من وجهة النظر الاقتصادية، يعتبر كل من التربية والتعليم استثمارا واستهلاكا في نفس الوقت، حيث تساعد التربية والتعليم على خلق عوائد كبيرة مستقبلا عن طريق تكوين مخزون من رأس المال البشري ، والذي يتمثل في كل من الكفاءات والمهارات والخبرات القادرة على خلق ثروة هائلة في المستقبل، وذلك بعد أن كان ينظر إلى التربية والتعليم على كونهما مجرد خدمة استهلاكية لا غير.

II-2 / **نفقات التربية والتعليم**:إن التزايد المستمر في الفئات التربوية، أدى بالضرورة إلى الزيادة في نفقات قطاع التربية والتعليم، مما أنجر عنه زيادة في متطلبات المؤسسات التربوية من أجهزة ومعدات حديثة باهظة الثمن وتنقسم هذه النفقات إلى:

II-2-1 / **النفقات الجاريـــــة**: وهي تلك النفقات الدورية المنتظمة بهدف تسيير وإدارة العملية التعليمية وتنقسم بدورها إلى :

- مرتبات المعلمين ومكافآتهم .
- تكلفة الجهاز الإداري .
- تكلفة الصيانة واستخدام المباني والأجهزة والمعدات والأثاث ووسائل النقل.
- تكلفة الأنشطة الأخرى مثل التغذية والزي المدرسي والرعاية الصحية والاجتماعية للتلاميذ.
- تكلفة النقل والانتقالات وإيجار المباني المدرسية والإدارية.
- تكلفة الأدوات الكتابية والمطبوعات.

II-2-2 / **النفقات الـــرأسماليـــة** :وهي تلك النفقات التي تدفع مرة واحدة لتكوين رأس المـــال، أو للمحافظـــة عليـــه وتنميته وتنقســـم بدورها إلى :

- تكلفة المنشآت المدرسية .
- تكلفة التجهيزات .
- تكلفة المعدات .
- تكلفة الإحلال بالتجديد .

وتتحدد التكلفة الإجمالية بمجموع النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية [فاروق عبده فلية، 2007، ص ص : 208-209].

II-3 / عوائـــد التربية والتعليـــم :لعل محور النظرة الاقتصادية للتعليم هو حساب العائد من الاستثمار فيه، بمعنى أنه يمكن النظر إلى التعليم كمشروع إنتاجي مثله مثل باقي المشاريع الأخرى، ويمكن تحديد عوائد التربية و التعليم على عدة مستويات، نذكر من بينها :

II-3-1 / عائـــد التربية على المستوى الفردي :وتعتبر بحوث شولتز في المجتمع الأمريكي الذي يقوم على الاقتصاد الفردي، إحدى هذه الدراسات الرّائدة، حيث نظرت هذه الدراسات إلى العائد الاقتصادي للتعليم من ناحية العائد المباشر للفرد، فقامت بإجراء المقارنة بين مداخيل الأفراد من مختلف المستويات التعليمية، وأبرزت أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد، كلما ازداد دخله.

وتم حساب العائد من التعليم في هذه الدراسات على أساس أنه الفرق بين الاستثمار الذي وضع في تعليم الفرد خلال المراحل المختلفة، وبين ما يعود عليه من دخل في الحاضر والمستقبل.

II-3-2 / عائـــد التربية على المستوى الانتاجي :لقد ظهرت دراسات عديدة لمعرفة أثر التعليم في عملية الانتاج ومدى ما يساهم به باعتباره عاملا من عوامل الإنتاج، ولقد وضح بعض الباحثين الاقتصاديين أن الزيادة في متوسط دخل الفرد نتيجة التحسن في رأس المال البشري أكبر من الزيادة المتوقعة من عائد رأس المال المادي المستثمر. [فاروق عبده فلية، 2007، ص ص : 290-291].

III- / التكوين و علاقته بالتعليم:بعد توضيح مفهوم التربية والتعليم وأثرهما على التنمية الاقتصادية، سنتطرق الآن إلى التكوين وعلاقته بالتعليم وكذا الجوانب المشتركة والفرو قات بينهما وقبل الخوض في هذا العنصر، وجب علينا رفع اللبس الحاصل بين مفهومي التدريب والتكوين بإيضاح المفهومين وكذا الفروقات الموجودة بينهما.

III-1 / **تعريف التكوين:** يعرفه العالم الاقتصادي ألفريد مارشال في كتابه مبادئ الاقتصاد : "أن فئة متعلمة ومتكونة من الناس بالتعلم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على العمل والإنتاج، يستطيعون أن يستثمروا كل قوى الطبيعة ومصادرها لصالحهم لهدف الارتقاء بمستوى المعيشة وتوفير الحياة الكريمة للفرد والمجتمع [إدارة الموارد البشرية، محمد فالح صالح، 2004، ص:101].

نستنتج من هذه المقولة أن مارشال اعتبر عملية الاستثمار في التكوين و التعليم تؤدي إلى خلق الثروة و تعمل على الارتقاء بمستوى المعيشة و توفير الحياة الكريمة للفرد و المجتمع.

ويعرف عمر وصفي عقيلي التكوين بأنه ذلك العمل المخطط الذي يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية وإكسابها معارف وسلوكيات ومهارات جديدة متوقع أن تحتاجها في أداء مهام أو وظائف جديدة في المستقبل، والتأقلم والتعايش مع آية مستجدات أو تغيرات تحدث في البيئة وتؤثر في نشاط المنظمة . [عمر وصفي عقيلي، 2005، ص: 437].

و عموما فالتكوين عملية مستمرة يخضع لها الأفراد أثناء ممارستهم لمهامهم، وهي بمثابة إستراتيجية منظمة بهدف مواجهة احتياجات المنظمة الحاضرة وخاصة المستقبلية عن طريق عمليات التنبؤ، وهي تمس جميع الفئات المهنية دون استثناء، وهي بمثابة وسيلة تكوين رأس المال البشري في شكل كفاءات ومهارات ومعارف وسلوكيات وزيادة في الأداء، و تعتمد أساليب حديثة تستخدم فيها التقنيات عالية المستوى.

*تعريف التدريب:يعرفه FLIPPO في كتابه إدارة الموارد البشرية:هو العملية التي يتم من خلالها تزويد العاملين بالمعرفة والمهارات والأداء في تنفيذ الأعمال المختلفة"

ويعرفه عمر وصفي عقيلي بأنه ذلك العمل المخطط الذي يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية كيف تؤدي أعمالها الحالية لمستوى عال من الكفاءة من خلال تطوير حسن أداءهم ".[عمر وصفي عقيلي، 2005، ص: 437].

ولذلك نجد أن كلا من التكوين والتدريب يتجهان إلى نفس المعنى.
ان التكوين هو أوسع وأشمل من التدريب، إذا كان التكوين عملية مستمرة مدى الحياة، نجد أن التدريب تلجأ إليه المنظمة عند الحاجة فقط لتلبية حاجات في الحاضر على عكس التكوين الذي يعتمد على التنبؤ بالمهارات والمعارف والمعلومات التي ستحتاجها المنظمة في المستقبل، وإذا كان التدريب يهدف إلى معالجة نقاط الضعف والوصول إلى مستويات عالية من الكفاءة فان التكوين يهدف إلى تعزيز نقاط القوة الموجودة وتحسين المهارات و الكفاءات لتكوين رأس مال بشري منتج مثله مثل باقي الموارد الأخرى داخل المنظمة

III-2 / أهداف عملية التكوين: من الضروري قبل وضع أي برنامج تدريبي، أن يكون هناك تحديد للنتائج المطلوب التوصل إليها، وذلك لأن عملية تقييم برنامج التدريب مرهون بمدى تحديد الأهداف مسبقا، فوضوح الأهداف بدقة من شأنه المساعدة على ضمان إخضاع الأفراد المناسبين للبرامج التدريبية المناسبة، ويتم تحديد الأهداف عادة حسب ما هو متوقع أن يكون الفرد المدرب قادرا على القيام به بعد انتهائه من الدورة التدريبية . [باري كشواي ،2006 ،ص ص : 125- 126].

يمكن تلخيص أهم أهداف البرامج التدريبية فيما يأتي :
- مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة في وظائف المنظمة .
- مواكبة العمل لسرعة التغيرات المحلية و العالمية .
- تحسين عملية الأشراف .
- خفض معدلات الغياب و معدلات دوران العمل .
- تقوية العلاقات الإنسانية بين الموارد البشرية .
- تقليل الصراعات التنظيمية التي تنشأ بين الأفراد .
- تمكين الفرد من تخطيط مساره المهني، حيث يساعده التدريب و التكوين على الترقية المهنية و التدرج في السلم الوظيفي .
- الاستخدام الأمثل للعنصر البشري .

– سد الفجوات التي يتركها نظام التعليم، حيث أن الكثير من الموارد البشرية تفتقر للمهارات التي تتماشى و التطور التكنولوجي و التقني.

III-3 /مقارنة بين التعليم و التكوين : هناك عدة جوانب مشتركة و فروقات ما بين التعليم و التكوين كالآتي:

III-3-1 / الجوانب المشتركة بين التعليم و التكوين : يشترك كل من التكوين والتعليم في عدة جوانب، نذكر من بينها :

– تركيز النظريات الاقتصادية على أن كل من التعليم والتكوين استثمار قومي، وأن استثمار الموارد البشرية يعد من أفضل الاستثمارات لمساعدة أفراد المجتمع لزيادة قدراتهم وكفاءاتهم ومن ثم تحقيق التنمية الاقتصادية.

–أن عملية التعليم والتكوين هما عمليتان مستمرتان، وذلك بواسطة تحديث وتنمية المعارف والمهارات والتغيير في السلوكات والإتجاهات نتيجة التغيير في الأولويات والاستيراتيجيات.

–ضرورة تطوير الأساليب التكوينية بما يتماشى مع تطور متغيرات التعليم وظروف العمل المتغيرة.

–عمومية كل من التعليم والتكوين فكل منهما يعتبر عملية أساسية تمس جميع أفراد المجتمع دون استثناء.

III-3-2 / الفروق بين التكوين والتعليم : يمكن التفرقة بين كل من التكوين والتعليم من خلال الجوانب التالية :

–أن التكوين يندمج بالتعليم ولا يمكن له أن يتحقق بدونه، حيث يجب على الفرد أن يتعلم حتى يمكن تكوينه بعد ذلك، ومن ثم نجد أن التعليم هو عملية تمهيدية وتسبق عملية التكوين الذي تستند إليه.

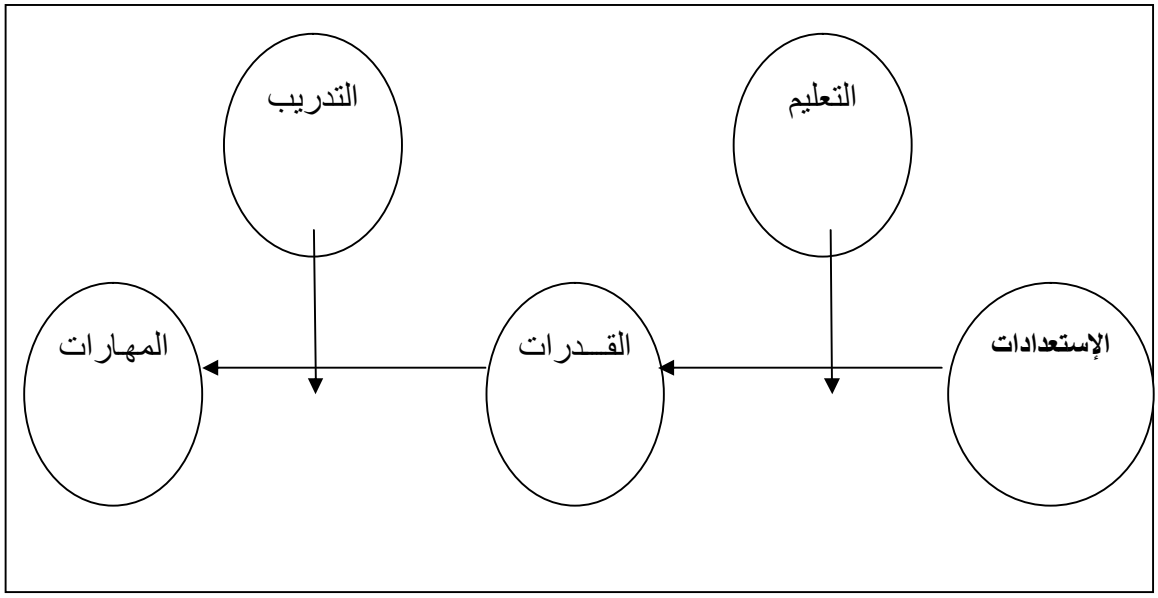
–التكوين يتضمن كل جهد هادف، يؤدي إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمعلومات والمهارات المتخصصة والخبرات المهنية، أما التعليم فهو يهتم بتطوير الفكر والسلوك الإنساني لمواجهة كافة مشاكل الحياة، ويتسم بالعموم والشمولية.

توجد علاقة وثيقة بين التكوين والتعليم، فالتعليم يعد الأساس الذي يبنى عليه التكوين، والذي يعتبر امتدادا طبيعيا له، وإذا كان التعليم يهدف إلى تكوين وإعداد الفرد فكريا وعقليا لمجابهة ظروف الحياة عامة وظروف العمل خاصة، فإن التكوين يهدف إلى زيادة وتنمية المعارف السابقة، وصقل المهارات والخبرات والكفاءات لأداء مهام وظيفية محددة [محمد جمال الكفافي، 2006، ص : 162-163]

III-4 / المســـار التكويني التعليمي :

ويمكن توضيح حلقات المسار التكويني التعليمي عن طريق الشكل الآ تي :

الشكل رقم 01 : **المسار التكويني التعليمي للفرد**



المصدر:محمد حافظ حجازي ،2005، ص: 314

ويمكن تفسير الشكل رقم 01 على النحو الآتي :

-الإستعدادات : يولد الإنسان وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات، وهي مدى قابلية الفرد للقيام بنشاط عقلي معين بناء على تكوينه الطبيعي الموروث.

-القـــدرات : إذا كانت الظروف ملائمة للإستعدادات لدى الفرد، تحولت إلى ما يسمى بالقدرات وهي ما يستطيع أن يقوم به الفرد من أداء فعلا.

-المهارات : عندما تتوفر لدى الفرد القدرات الأدائية المكتسبة بواسطة التعليم، يحاول الوصول بأدائه إلى مستوى الإتقان الأدائي، الموفرة للجهد والوقت والمحققة للأهداف المنشودة والتي لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة عملية التدريب ويمكن تعريف المهارة على أنها مدى إجادة وكفاءة استخدام القدرات المتاحة لدى الفرد. [محمد حافظ حجازي، 2005، ص :313-314].

بعد تبيان العلاقة الوثيقة بين التعليم و التكوين و أثرهما على تنمية الإقتصاد و تطوره سنتناول عملية الإستثمار فيهما و أهم النظريات الإقتصادية التي ظهرت في هذا المجال.

المبحث الثاني: نظريات الاستثمار في رأس المال البشري

إن دراسة رأس المال البشري تتضمن الاستثمار في التعليم و التدريب الصحة ، و إذا كان العلماء الإقتصاديون قد أهملوا الموارد البشرية إلى عهد قريب جدا ، فإنهم قد بدؤوا يوجهون جهودهم الهائلة لدراسة أهمية رأس المال البشري في الفكر الاقتصادي [فاروق عبده فليه، 2007، ص: 60].
و سنتناول في هذا المبحث أهم نظريات الاستثمار في رأس المال البشري.

I- / رأس المال البشري: سنتناول في هذا العنصر تعريفه و مكوناته و أهم الخصائص التي يتميز بها .

I-1 / تعريف رأس المال البشري:

*رأس المال البشري هو مجموعة القدرات و المهارات والمؤهلات و التجارب المتراكمة في الموارد البشرية، و التي تحدد قدرتهم على العمل و الإنتاج لهم و للغير.
كان شولتز أول من أدرج مصطلح رأس المال البشري، و أكده بعد ذلك بيكر،و ذلك من أجل تفسير النتائج الاقتصادية الناتجة عن تراكم المعارف و القدرات من طرف الفرد أو المنظمة و هو يضم كل من :
- المعارف و المعلومات و التجارب و المهارات و التي تسمى برأس مال المعرفة .
- الصحة الجسمية و النفسية و العقلية .[Wikipedia Foundation,2008, P:01]

*يعرف بيكر رأس المال البشري على أنه :

سلعة إلستهلاكية :و هي طويلة المدى بحيث يستطيع الفرد التعلم و التكوين في كل زمان و مكان

سلعة خاصة : و ذلك لأن كل فرد يمتلك كفاءاته الخاصة به و التي تتحدد حسب قدرته العقلية و الجسمية و التي لا يمكن إستغلالها بدون رضى مالكها .
سلعة إنتاجية : حيث أن هذه الكفاءات و المهارات تحدد انتاجية الفرد،و با لتالي يمكن اعتبارها عنصرا انتاجيا مثلها مثل باقي العناصر الأنتاجية الأخرى كالموارد المالية و المادية و ،الأرض. [Veronique Simonnet,2003, P :02]

*و يعرف رأس المال البشرى كذلك بأنه مجموعة الكفاءات والمؤهلات ومختلف القدرات الممتلكة من طرف الفرد والممكن استخدامها من أجل تحقيق انتاج وانتاجية أكبر ،وهي تكون موجودة في الفرد منذ ولادته أو تكون مكتسبة عن طريق المسار التعليمي والجامعي ،واثناء التجارب و والخبرات المهنية عن طريق تناقل المعارف والمؤهلات .ان رأس المال البشري الأولي يأخذ عدة أشكال فمنها الذكاء والقوة العضلية وكذا مختلف المعارف والمعلومات المتناقلة عن طريق الأسرة والمجتمع ،وهو يخضع إلى العوامل الوراثية أكثر منه الى العوامل الإقتصادية .
[Veronique Simonnet, 2003, P: 03]

* و يعرف رأس المال البشرى على أنه مجموعة الكفاءات والمعارف والقدرات الخاصة بكل فرد.حيث أن جزء ا منه يكون موجودا في الفرد مند ولادته ،والجزء الآخر يكتسب بواسطة التعليم والتكوين ،الذي يعتبر كل منهما مكلفا لأنه يتطلب وسائلا وموارد ووقتا لاستغلاله.لكنه يعود حتما على الفرد بإيرادات كبيرة ومعتبرة في المستقبل . [1988,P:23. G.P.Sacharopoulos].

I-2 / **مكونات رأس المال البشري** :يتكون رأس المال البشري من ثلاث عناصر أساسية و هي كالآتي:

- الكفاءات:هي مجموعة المعارف ، و الاتجاهات و التصرفات و السلوكيات المستنبطة من التجربة الضرورية لممارسة مهنة معينة .
- التجارب و الخبرات : وهي مختلف التجارب و الخبرات العلمية و العملية المكتسبة عن طريق ممارسة المهنة.
- المعارف و المؤهلات: و هي مختلف المعلومات المتراكمة عن طريق التكوين و التعليم .

I-3 / **خصائص رأس المال البشري** :يتميز رأس المال البشري بمجموعة من المميزات ومن أهمها :

I-3-1 / **خصوصية رأس المال البشري:** إن رأس المال البشري لا ينفصل أبدا عن مالكه و هو ملازم له في كل مكان و زمان ، و لا يمكن تكوينه إلا بالمشاركة الفعلية و الشخصية للأفراد ،و هو يتميز بالخصوصية كونه مرهون بالقرار الذي سيتخذه الفرد فيما يخص قرار الإستثمار في التكوين ، و تحمله لمختلف التكاليف التي ستنجرعنه ، و تنازله عن جميع العوائد المالية التي كان سيحصل عليها في الحاضر ،مقابل إيرادات مالية أكبر في المستقبل.

I-3-2 / **محدودية رأس المال البشري:** إن إمكانيات تراكم رأس المال البشري ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرات الجسمية و العقلية للفرد ، و بما أن تكلفة الإستثمار تتزايد مع مرور الوقت ، تجد أن تحصيل عوائد الإستثمار محدودة بدورة حياة الفرد، حيث أن قابلية الفرد للتكوين مرهونة بمدى تنازله عن العوائد المالية التي يمكن أن يتحصل عليها في الحاضر مقابل عوائد مالية أكبر في المستقبل.

I-3-3 / **عدم مرئية رأس المال البشري** :عدم مرئية رأس المال البشري من أول وهلة ، نعني به أن المعارف و القدرات الممتلكة من قبل الأفراد ، لا يمكن تمييزها أو معرفتها من أول وهلة حيث أنه في بداية علاقة العمل ، لا تستطيع المنظمة أن تتعرف على القدرات و الكفاءات الحقيقية لأفرادها إلا بعد التعرف على الشهادات العلمية للفرد و التي تحمل مؤشرا ها ما يتمثل في تكلفة الاستثمار في التعليم ، و التي تحملها الفرد طوال فترة دراسته و تكوينه ، إلى جانب الخبرات و الكفاءات و التجربة المهنية التي يتمتع بها الأفراد والتي تظهرمن خلال مستويات الأداء و الإنتاجية. [Veronique Simonnet,2003,PP:03-04]

عدم ارتباط مالك رأس المال البشري بالإستثمار البشري بصفة شخصية، فرغم قدرة الفرد على تأجير استثماره لصاحب العمل إلا أنه ليس بإستطاعته بيعه، كما تستطيع المنظمـــة بيع أصل من أصولها.

عدم إمكانية استهلاك رأس المال البشري بالطريقة التقليدية للإستهلاك حيث يمكن (أن تفقده) فقداته لمجمله بمجرد موت صاحبه، وهذا ما يدعي إلى زيادة معدل الخطر في الإستثمار البشري.

يتطلب الإستثمار في تكوين رأس المال البشري وقتا طويلا مقارنة بالوقت المستغرق في الإستثمار في رأس المال المادي.

اختلاف منحنى إنتاجية المورد البشري خلال عمود الإفتتاحي عن منحنى إنتاجية الأصول المادية. [روايـــة حسن، 2005، ص ص : 82-84.]

II- / نظريات الإستثمار في رأس المال البشري:

لقد لقي هذا الموضوع اهتماما واسعا لدى معظم الاقتصاديين لما له من أثر على التقدم و التطور الاقتصاديين.

II-1 / نظرية الإستثمار في رأس المال البشري:رغم أن نظرية الاستثمار البشري لم تتبلو كنظرية إلا بأبحاث ودراسات شولتز وأن فكرة تقييم الأفراد كأصول بشرية لم تتلق الإنتشار والقبول الواسع إلا بظهور نظريات شولتز و بيكر وغيرهم إلا أن الجذور الحقيقية لهذه المفاهيم ترجع إلى القرن 18، حيث ظهرت عدة محاولات في هذه الفترة هدفت إلى كل من :

- جلب الإنتباه إلى أهمية المورد البشري
- تحديد ماهية رأس المال البشري، وإدخال مهارات الفرد كأحد مكوناته الرئيسية، والتركيز على أن الاستثمار البشري هو الوحيد القادر على تحسين مهارات الفرد وكفاءاته.
- تقدير قيمة رأس المال البشري لتقدير حجم الأهمية الاقتصادية لمخزون الموارد البشرية المتراكم ومنه إلى تحديد القيمة الاقتصادية للأفراد بالنسبة للمجتمع.
- إدخال مفهوم الخسارة في رأس المال البشري النابجة عن وفاة الأفراد.
- تحديد الربح الاقتصادي لرأس المال البشري الناتج عن الاستثمار في كل من مجالات الصحة والتدريب والتعليم.

تقوم نظرية رأس المال البشري على فرضية أساسية مفادها وجود اختلافات جوهرية بين الأفراد، فيما يتعلق بكمية الاستثمار في مهاراتهم وكفاءاتهم و خبراتهم و قدراتهم ، و ينجر عن هذا التمايز ضرورة وضع المنظمة لمجموعة من الإستراتجيات و السياسيات للتعامل الفروق الفردية بما يعود عليها بنتائج إقتصادية مجدية .

و يعتبر الفرد طبقا لهذه النظرية ، أصلا من أصول المنظمة الذي يمكن تحديد قيمته ، و يهدف المفهوم إلى زيادة القيمة الرأسمالية للعاملين داخل المنظمة، و لتطبيق هذا المفهوم يتوجب على المنظمة إحداث تغيرات في سياساتها المتعلقة بالموارد البشرية و التي تتضمن مايلي ،

- الفهم الواضح لتلك المفاهيم الاقتصادية المتعلقة بنظرية رأس المال البشري .
- التعرف على كيفية تطبيق نظرية رأس المال البشري في مجال إدارة الموارد البشرية .
- معرفة كل القيود و المعوقات التي من الممكن أن تحد من فعالية تطبيق مفاهيم نظرية رأي المال البشري على الموارد البشرية .وجد هذا المفهوم جذوره من خلال المفاهيم الاقتصادية التي قدمها شولتز في الستينيات من خلال نظريته وأبحاثه،و التي كانت بمثابة الانقلاب الحقيقي في بعض

المفاهيم الإقتصادية التقليدية التي كانت سائدة آنذاك ، فقام بوضع نظرية رأس المال البشري من خلال دراساته التي ارتبطت إرتباطا وثيقا بالتعليم و التدريب. و أوضح شولتز من خلال نظريته أهمية رأس المال البشري ، و التي قد تفوق أهمية رأس المال المادي في تحقيق معدلا ت أسرع و أكبر للنمو.

إن نظرية الأستثمار البشري لشولتز أثارت اهتمام عدد كبير من الباحثين الأ قتصاديين لمعرفة امكانية تطبيق هذه النظرية في بعض مجالات الاستثمار في الموارد البشرية ،و من أهمها التدريب. جاءت أبحاث بيكر مكلمة لما قبلها في مجال الإستثمار في التدريب ، و كانت من أهم الإسهامات في المجال الاستثمار البشري ، حيث قام بيكر بتحليل الجانب الاقتصادي للتدريب ، و قام بتقسيمه إلى تدريب عام و متخصص ثم درس بعد ذلك العلاقة الموجودة بين الإستثمار في التدريب و العوائد التي يتحصل عليها الفرد ، و كذا العلاقة بين دوران العمل للأفراد المتدربين و تكلفة الاستثمار في التدريب ، كما دفع الاهتمام بالاستثمار في الموارد البشرية ، مجموعة من المتخصصين و الباحثين الإقتصاديين و منهم مينسر الذي قام بقياس التكلفة و المنفعة الإقتصادية الناتجة عن الإستثمار في التعليم و التدريب [راوية حسن، 2005، ص ص : 63-64]

قام الكثير من الباحثين الاقتصاديين بتوضيح مفهوم قرار الإستثمار ، حيث يسهل إتخاذ هذا القرار بحساب عوائد الإستثمار في رأس المال البشري و يمكن الحصول عليها بحساب الفروق بين تدفعات المداخيل المحصل عليها بعد عملية الإستثمار و تدفقات المداخيل للفرد التي كان من الممكن أن يحصل عليها لو لم يقم بعملية الإستثمار ، فإذا ما كانت هذه الفروق إيجابية و أكبر من تكاليف الإستثمار ،و جب على الفرد اتخاذ القرار بالاستثمار [Veronique Simonnet,2003,P: 03]

II-2 / نظرية تيودور شولتز: حاول شولتز البحث عن تفسيرات علمية لتفسير الزيادة في الدخل، وحول انتباهه من مجرد الاهتمام برأس المال المادي إلى الإهتمام برأس المال البشري، وذلك لأنه لاحظ إهمال الثروة البشرية من طرق الاقتصاديين في تلك الفترة، وركز كل اهتماماته إلى هدف الوصول إلى صياغة نظرية الاستثمار في رأس المال البشري والتي تهدف إلى التنمية والتطور الاقتصادي.

ويعد مفهوم شولتز للإستثمار في رأس المال البشري اسهاما كبيرا في مجال الاقتصاد، حيث أنه أشار إلى وجوب اعتبار مهارات وكفاءات ومعارف الفرد شكلا من أشكال رأس المال لذي يمكن الإستثمار فيه.

فمن وجهة نظره، أن هذا النوع من الاستثمار يحقق معدلات أسرع للنمو في المجتمعات الغربية، أكثر مما يحققه الاستثمار في رأس المال المادي، وبالتالي فهو يرى أن نمو رأس المال البشري، يمكن أن يكون من أهم مميزات النظام الاقتصادي.

وقد بين شولتز مفهومه لرأس المال البشري على ثلاثة فرضيات أساسية وهي :

-أن النمور الاقتصادي الذي لا يمكن تفسيره بالزيادة في المدخلات المادية يرجع أساسا إلى الزيادة في المخزون المتراكم لرأس المال البشري.

- يمكن تفسير الفروقات في الإيرادات طبقا للفروقات في مقدار رأس المال البشري المستثمر في الأفراد.

- يمكن تحقيق العدالة في الدخل عن طريق زيادة نسبة رأس المال البشري إلى رأس المال التقليدي.

وقد ركز شولتز اهتمامه على عملية التعليم باعتبارها استثمارا ضروريا لتنمية الموارد البشرية، وبأنها شكل من أشكال رأس المال، ومن ثم أطلق على التعليم اسم رأس المال البشري، لأنه يصبح جزءا لا يتجزأ من الفرد الذي يتلقاه، وبما أن هذا الجزء أصبح جزءا من الفرد في حد ذاته، فإنه لا يمكن بيعه أو شراؤه، أو معاملته كحق مملوك للمنظمة ، وبالرغم من ذلك فإن هذا الجزء أي التعليم يعتبر شكلا من أشكال رأس المال طالما أنه يحقق خدمة منتجة ذات قيمة اقتصادية.

وقد بنى شولتز مفاهيمه هذه بناء على فرضية أساسية مفادها وجود زيادة في الدخل القومي نتيجة الاستثمار في الموارد البشرية، وهو يشير إلى أنه بالرغم من صعوبة وضع مثل هذه الفرضية موضع الاختبار، إلا أنه هناك الكثير من المؤشرات التي تبين وجود جزء كبير من الزيادة في الدخل القومي لا يمكن تفسيرها، إذا ما تمت المقارنة بين الزيادة في الناتج القومي كمخرجات، بتلك الزيادة في

الموارد المستغلة في تحقيق هذا الناتج كمدخلات، ومثل هذا الجزء يمكن تفسيره من خلال المفاهيم الخاصة بالإستثمار في الموارد البشرية.

لقد ركزت دراسات شولتز في مجال الاستثمار البشري على التعليم والتربية، إلا أن الكثير من تلك المفاهيم المطبقة في مجال التعليم يمكن تطبيقها على المجالات الأخرى من الاستثمار البشري ومنها التدريب.

وجد شولتز نوعين من الموارد التي تدخل في التعليم وهي :

- الإيرادات الضائعة للفرد والتي كان من الممكن الحصول عليها لو أنه لم يلتحق بالتعليم.
- الموارد المالية اللازمة لإتمام عملية التعليم في حد ذاتها.

وقد بين شولتز أن الاستثمار في التدريب والتعليم والصحة هو الذي يحدد هيكل الأجور والمرتبات في المدى البعيد.ويتطلب التعليم كعملية استثمارية توفر حجم كبير من الموارد، وتشتمل تلك الموارد على كل من إيرادات الطالب الضائعة أثناء فترة التعليم، والموارد اللازمة لتوفير المدارس، ومن جهة نظره، فإنه من الضروري دراسة كل من التكلفة والإيرادات المرتبطة بعملية التعليم.

وتمثل الإيرادات أهمية خاصة حيث يرجعها إلى :

- أهمية الإيرادات الضائعة للطالب أثناء فترة تعليمه
- تجاهل الباحثين لهذه الإيرادات الضائعة.

أما بالنسبة لتكلفة الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة، فهي عبارة عن تقدير لقيمة ممتلكات المدرسة المستغلة في التعليم، إلى جانب النفقات الجارية كالمرتبات والأجور والمواد المستخدمة في عملية التعليم.

وفي تحليل شولتز للتكلفة والإيرادات المتعلقة بعملية التعليم، ركز على أهمية الإيرادات الضائعة للطالب من منظورين:

- إمكانية اعتبار دراسة الطالب على أنها عمل، وأن هذا العمل يمكن أن يساعده على تنمية موارده البشرية.

-افتراض أن الطالب لو لم يكن ملتحقا بالعملية التعليمية، يمكن أن يعمل في أي قطاع منتج، ويقدم خدمة ذات قيمة اقتصادية، والتي يحصل بواسطتها على أجر ومنه هناك تكلفة فرصة بديلة للالتحاق بالمدرسة.

كما أنه توصل إلى نتيجة أنه لا بد من الاستثمار في الموارد البشرية خاصة في الدول النامية، وذلك لقلة الموارد لديها، مع تعارض الأولويات المختلفة لهذه الموارد اللازمة للإصلاح الاقتصادي.

وقد أثار شولتز نقطتين هامتين في مجال الاستثمار في التعليم وهما :

- تجاهل إهمال دراسة رأس المال البشري
- العامل النفسي المتعلق بمعاملة التعليم كإستثمار في المورد البشري.

ورأى شولتز أن أكبر خطأ ارتكب في التحليل الاقتصادي لرأس المال هو إلغاء رأس المال البشري من هذا التحليل، ويرجع ذلك لإعتقاد البعض بأن اعتبار التعليم وسيلة لخلق المال هي من الأمور التي تسيء إلى نفسية الفرد.

وقد بنى بعض الاقتصاديين اعتقادهم على أساس أن الغرض الأصلي من التعليم هو ثقافي وليس اقتصادي، فهم يرون بأن التعليم يقوم بتنمية الأفراد ليصبحوا مواطنين صالحين مسؤولين من خلال إعطائهم فرصة للحصول على فهم المبادىء والقيم التي يؤمنون بها.

ويرى شولتز بأن الاعتراف بالغرض الاقتصادي للتعليم لا يعني انتفاء الغرض الثقافي له، فإلى جانب تحقيق الأهداف الثقافية، يوجد هناك بعض أنواع التعليم التي تساهم في تحسين طاقات وقدرات الأفراد اللازمة لأداء أعمالهم، ومثل هذا التحسن ينتج عنه زيادة في الدخل القومي.

ويمكن من خلال مفاهيم تلك النظرية، تفسير العديد من الظواهر مثلا الإختلاف في مستوى أجور الأفراد، هجرة العمالة، الزيادة في مداخيل الأفراد، وكذلك تفسير النمو البطيء للدول النامية.

[راوية حسن،2005،ص ص :65-69]

II-3 / **نظرية بيكـــــر** : يعد بيكر من أهم الباحثين الاقتصاديين الذين ساهموا في تطوير نظرية رأس المال البشري، إذ أنه حوّل تركيزه إلى دراسة الأنشطة المؤثرة في الدخل المادي وغير

المادي من خلال زيادة الموارد في رأس المال البشري، حيث أنه بدأ دراسة الأشكال المختلفة للإستثمار البشري من تعليم وصحة وركز أبحاثه ودراساته على التدريب.

ويعد التدريب من أكثر جوانب الإستثمار البشري فعالية من حيث توضيح تأثيرات رأس المال البشري على كل من الإيرادات، وعلى المتغيرات الاقتصادية الأخرى، كما يعد معدل عائد الاستثمار هو العامل الرئيسي والأهم في تحديد حجم المال المستثمر في رأس المال البشري، حيث أنه إذا تساوت القيمة الحالية لصافي الإيرادات لوظائف مختلفة فإن تكاليف الاستثمار ومعدل العائد على الاستثمار يمكن تقديرها من خلال المعلومات عن صافي الإيرادات.

وقد افترض بيكر وجود بعض المتغيرات المحددة والمشجعة للاستثمار في رأس المال البشري، ومن أمثلة هذه المتغيرات هو العمر المتوقع للفرد، والاختلافات في الأجور، ودرجة الخطر والسيولة والمعرفة.

ويقدم تحليل الاستثمار البشري تفسيرا موحدّا لعدد كبير من الظواهر التطبيقية مثل : العلاقة بين عمر الفرد والإيرادات المحصل عليها، وتوزيع الإيرادات، ولكن في عمر متقدم نسبيا، لان العائد المتحقق من الاستثمار يعد جزءا من الإيرادات، وتنخفض هذه الاستثمارات في العمر الصغير، لأن التكلفة تخصم من الإيرادات في ذلك الوقت.وقد لاحظ بيكر أن بعض الاستثمارات في رأس المال البشري ليس لها أي تأثير على الإيرادات، ويرجع سبب ذلك إلى تحمل المنظمة أو الحكومة تكاليف ذلك الإستثمار، وبالتالي تكون هي الجهة التي تتحصل على الإيرادات وليس الفرد المستثمر فيه.

وعندما حاول بيكر تفسير الجانب الاقتصادي للتدريب، قام بتقسيمه إلى نوعين، كما تناول دراسة العلاقة الموجودة بين معدل دوران العمل وتكلفة كل من نوعي التدريب العام والمتخصص، ودرس كذلك الحالات التي يختلف فيها تأثير الاستثمار في التدريب على كل من الأجور الانتاجية الحدية.

عرّف بيكر التدريب العام بأنه ذلك النوع من التدريب الذي يعمل على زيادة الإنتاجية الحدية للفرد في المنظمة التي تقدم له التدريب، وكذلك في أي منظمة أخرى قد يعمل بها، ويعني ذلك أن الفرد يمكن أن يقدم خدمة ذات قيمة اقتصادية لمنظمته بنفس المقدار الذي قد يقدمه إلى المنظمات الأخرى المتوقع أن يعمل بها، وتقدم المنظمة هذا النوع من التدريب في حالة عدم اضطرارها تحمل تكلفته، فيتحمل الفرد المتدرب تكلفة التدريب من حلال منحه أجرا منخفضا عن الأجر العادي أثناء فترة التدريب، ويمكن للمنظمة أن تحقق عوائد من جراء تقديم هذا النوع من التدريب، إذا زادت الإنتاجية الحدية للفرد عن الأجر الممنوح له من طرف المنظمة، ولكي تحافظ المنظمة على الأفراد المتدربين ولجذب المهارات والكفاءات للعمل بها، فلا بد أن يكون هيكل أجورها المعتمد يتماشى مع هيكل الأجور السائد على مستوى سوق العمل، ويلاحظ أن تكلفة معدل دوران العمل لا ترتبط ارتباطا وثيقا بتكلفة التدريب العام، وذلك لأن المنظمة تدرك سهولة ترك الفرد المتدرب تدريبا عاما للإلتحاق بمنظمة أخرى والعمل بها، حيث أنها تحمّل الفرد تكلفة هذا النوع من التدريب، حتى لا تتحمل خسارة مالية بتركه العمل بعد حصوله على التدريب مباشرة، وذلك لأن المنظمة في هذه الحالة لا تستفيد من مهارات وكفاءات الفرد المكتسبة ولا من إنتاجيته العالية بعد التدريب، وبالتالي تقل نسبة الايرادات التي يمكن للمنظمة أن تحصل عليها.

وعرف بيكر كذلك التدريب المتخصص، بأنه ذلك التدريب الذي يزيد من الانتاجية الحدية للفرد في المنظمة، التي تقدم له التدريب بدرجة أكبر من إنتاجيته الحدية إذا ما عمل بأي منظمة أخرى.

إن الموارد المنفقة في المنظمة لتعريف العامل الجديد بنوعية عمله، تمثل نوعا من الانفاق على التدريب المتخصص، وكذلك تكلفة التعرف على الامكانيات والقدرات المحتملة للفرد الجديد في العمل بالمنظمة من خلال اختباره، وكذا احتمالات نجاحه أو فشله، بالإضافة إلى التكلفة اللازمة لتدريب الفرد على نوع متخصص من التكنولوجيا والمستخدم في المنظمة دون غيرها، مما ينجر عنه الاستخدام الأمثل للموارد البشرية.

وتزداد قيمة الفرد المتدرب تدريبا متخصصا بالنسبة للمنظمة، حيث أنها تقدم له أجرا عاليا نسبيا، ويكون هذا الأجر مستقلا على الأجر المحتمل أن تقدمه له أي منظمة أخرى، ويرجع هذا إلى النوعية المتخصصة من التدريب قد لا تتوافق مع طبيعة ومتطلبات العمل في المنظمات الأخرى، أما بالنسبة للعائد المحتمل أن تحققه المنظمة جراء تقديمها لهذا النوع من التدريب، يكون عاليا نسبيا

بالنظر للإنتاجية المرتفعة والمهارات و الكفاءات المتخصصة المكتسبة من طرف المتدرب، وترتبط تكلفة معدل دوران العمل على عكس التدريب العام، ارتباطا وثيقا بتكلفة التدريب المتخصص، ونظرا لإرتفاع تكلفة التدريب المتخصص، فإن ترك العامل المتدرب للعمل، يعد خسارة مالية للمنظمة أكثر من الخسارة المحتملة في التدريب العام، وبالتالي تدفع المنظمة أجرا أعلى للفرد حتى حافظ على بقائه للعمل بها، ومن ناحية أخرى تجد أن العدد المتدرب تدريبا متخصصا يرغب في البقاء للعمل بمنظمته، لأنه لا يستطيع أن يجد منظمة أخرى بسهولة تستغل مهاراته المتخصصة المكتسبة، ولو أنه وجد منظمـــة أخرى للعمل بها، فهو لا يترك عمله بمنظمته إلا إذا كانت المنظمـــة الأخرى ستدفع له أجرا أعلى من الأجر الممنوح من المنظمـــة السابقة وتوفر له ظروف عمل أفضل.

ان كلا من التدريب العام والمتخصص ومعدل دورات العمل يؤثرات تأثيرا كبيرا في تحديد حجم التكلفة المحتملة لتقديم التدريب، وكذا في تحديد الجهة التي سوف تتحمل هذه التكلفـــة (الفرد أو المنظمـــة)، ويمكن للمنظمـــة أن تواجه الخسارة الناتجـــة عن ارتفاع معدل دوران العمل بإحدى الطريقتين.

- أن تحصل المنظمـــة على عائـــد وإنتاج أكبر من الأفراد الموجودين بها حاليا، لتعويض الخسارة الناتجـــة من ترك بعض الأفراد المتدربين للعمل ويسمى بالعائد على النجاح.
- أن تدرك المنظمـــة بأن هيكل الأجور المعتمد من طرفها يؤثر تأثيرا واضحا في احتمال ترك بعض الافراد المتربين للعمل بها، وبالتالي يمكن للمنظمـــة أن تقوم بتخفيض احتمالات الفشل، وهذا من خلال اعتماد هيكل أجور محفز للأ فراد بعد حصولهم على التدريب.

ومن ناحيـــة أخرى فقد حاول بيكر إيجاد العلاقة بين عمر الفرد والإيرادات المحققة، فأشار إلى أن الفرد غير المتدرب يحصل على نفس الإيرادات بعض النظر عن عمره، أما الفرد المتدرب، وإن كان يحصل على إيرادات أقل أثناء التدريب، نتيجـــة تحمل جزء من تكلفة التدريب، إلا أنه سوف يحقق إيرادات أكبر في عمر لاحق، ويرجع هذا لكون إيراداته المستقبلية تتكون من الأجر مضافا إليه العائد على التدريب بعد تحسين مهاراته وكفاءاته وزيادة إنتاجيته.

أظهر بيكر أهمية التدريب وتأثيره على الإيرادات المحصل عليها من طرف الفرد، وكذا أهمية الإستثمار في الموارد البشريـــة في السن المبكرة، لأن معدل زيادة الإيرادات يتأثر بدرجة أكبر في فترة شباب الفرد.

ويتضح من خلال تحليلات بيكر قيمة إسهاماته في تطوير مفهوم الاستثمار البشري، فبينما قام شولتز بتقديم نظريـــة الاستثمار في رأس المال البشري، جاءت أبحاث بيكر مكملة له، حيث أنه أوضع بطريقة عملية كيفية استخدام هذه المفاهيم النظرية كأداة للتحليل في الاستثمار في الموارد البشرية، حيث أنه أدخل في تحليله بعض العوامل المؤثرة على التدريب وتكلفته والإيرادات المتحققة منه.[راوية حسن،2005، ص ص : 70-74]

الخلاصـــة :

إن التعليم والتكوين هما عنصران متلازمان ومتكاملان، بحيث أن نجاح عملية التكوين مرهون بوجود تربية وتعليم فعال، ونجاح التعليم في المدى الطويل يعتمد بشكل رئيسي على عمليات التكوين المتواصلة والمستمرة على مدى الحياة المهنية لجميع الموارد البشرية في كل المنظمات باختلاف أنواعها ومجالات نشاطها، وذلك بهدف تكوين رأس مال بشري لا يمكن تحقيقه إلا بواسطة الاستثمار في التربية والتكوين، ولما كان الاستثمار البشري هو وحده القادر على تنمية والارتقاء بمهارات الفرد وكفاءاته، ومؤهلاته العلمية والفكرية وتحسين سلوكاته وتصرفاته واتجاهاته، شد انتباه واهتمام الكثير من الاقتصاديين لما له من أدوار متزايدة في تعزيز الفوائد الاقتصادية المحققة من إنفاق الأموال الضخمة على قطاعي التعليم والتكوين، ومحاولة الوصول إلى ترشيد هذه النفقات لتحقيق أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة، مما يساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية على المدى الطويل، ولعل من أهم الأنظمة التي تعمل على صناعة رأس المال البشري هو النظام التربوي بواسطة المعلمين القائمين على مهنة التعليم والذين يحملون على عاتقهم مهمة تكوين الكفاءات، هذا ما سنتناوله في الفصل الثاني .

الفصل الثاني

مهنة التعليم

تمهيـــــد:

إن التعليم هو ضرورة من ضروريات الحياة في المجتمع الحديث، وهو عامل أساسي في النهوض بالأفراد والدول ورقيها، كما أنه بمثابة المحور الرئيسي في صناعة الكفاءات والمهارات البشرية التي تساهم في بناء اقتصاديات الدول والمجتمعات، ولعل من يتولى مسؤولية بناء وتربية الأجيال "المعلم" هو صاحب المهنة الرفيعة والرسالة السامية التي تهدف إلى تغيير الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية نحو الأفضل وفقا لمعايير وأسس ومبادئ عليا.

تعتبر مهنة التعليم المهنة الأم بالنسبة لجميع المهن الأخرى، لأنها بمثابة المصدر الرئيسي والوحيد الذي يمهد للمهن الأخرى ويمد لها بالموارد البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وأخلاقيا، وفنيا...، وهي تمثل القاعدة الرئيسية التي تنبني بواسطتها جميع الكفاءات والمهارات.

وفي ظل هذه المعطيات، سنتطرق إلى مهنة التعليم ومقوماتها وأهميتها وكذا المراحل التي مرت بها وسنتناول كذلك خصائص القائمين على هذه المهنة السامية، والشروط الواجب توافرها فيهم لمزاولة مهنة التعليم، كما سنتطرق إلى أثر التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال الحديثة والوسائل التعليمية المتطورة ودورها في تسهيل وتسيير وتحسين عمليتا التعليم و التعلم للوصول بهما إلى مستوى الفعالية والأداء.

المبحث الأول: مهنة التعليـــــم

بالرغم من وجود بعض الأفراد الذين مارسوا بعض الأعمال المهنية منذ أقدم العصور، كالطب والهندسة والقضاء والتعليم، إلا أن هؤلاء لم يكن ينظر إليهم كمهنيين ولكن كمثقفين تميزوا عن غيرهم بالعلم والخبرة والكفاءة والمهارة في مجال من مجالات المعرفة، وقاموا بمزاولتها، وقد حصل هؤلاء الأفراد على مكانة عالية بسبب معارفهم المتخصصة والمقتصرة عليهم، أما الاحتراف المهني كما هو معروف اليوم، لم يكن له وجود، لا في العصور القديمة ولا في العصور الوسطى و إنما كان

نتاج الحضارة الحديثة . هذا و لابد من توافر بعض السمات للقائمين على هذه المهنة السامية لامكانية ممارستها؛ وهذا ما سنتطرق اليه في هذا المبحث.

I- / مفهوم المهنة و مقوماتها: بالرغم من زيادة معدل ظهور المهن، إلا أن مفهوم المهنة في حد ذاته واجه عدة صعوبات في محاولات تحديده من طرف المختصين والباحثين، ويتضح ذلك من خلال مختلف التعاريف والتي لا تتفق مع بعضها البعض.

وتعتبر دراسة كارسندرز Karsenderz من أولى الدراسات التي وضحت صعوبة وضع حد فاصل بين ما هو مهني وما هو غير مهني من الأعمال، حيث أنه يقول بأن المهنة هي عبارة عن عمل يعتمد على الذكاء والدراسات والتدريبات الخاصة على تقنيات معينة بهدف تقديم خدمة ذات مهارة وكفاءة مقابل أجر معين.

وتتفق دراسة أبراها م فليكسنر Abraham Flexner التي ظهرت سنة 1951م مع الدراسة السابقة، من حيث تعريفها بأن المهنة هي مركبة من مجموعة من الخصائص، وأن أهم ما يميز الحرفة عن المهنة يكمن في كل من مستوى التعليم والقدرات العقلية والتدريبات الخاصة اللازمة لكل منهما.

بينهما يعرف كل من بارسون وبلا غنكتون Paterson et Blackengton المهن بأنها أعمال تجمع مجموعة من الأشخاص على أهداف مشتركة، بغرض تحقيقها،عن طريق تطبيق نماذج سلوكية معينة، بعني ذلك أن المهنة هي وظيفة أو مجموعة من الوظائف، تنتج عنها مجموعة من السلوكيات والتصرفات والاتجاهات عن طريق شاغلي هذه الوظائف، بغرض الوصول إلى تحقيق هدف أو أهداف محددة.

أما ثاوني Tawni فيحدد المهنة بكونها عملا منظما يقوم على قناعة فرد أو مجموعة من الأفراد، يتم من خلاله تحقيق مطالب محددة، ويعني بذلك أن المهنة هي استعداد شخص معين إلى ممارسة عمل ما عن قناعة.

ويعرف جود Jodd المهنة بأنها وظيفة أو عمل تتطلب إعداد طويلا على مستوى عال وفي ظل قواعد محددة.

أما روشبير يعرف المهنة بأنها عمل أو خدمة تطيق فيها مجموعة من المعارف والمعلومات بغرض حل مشكلة أو مجموعة من المشكلات التي تواجه المجتمع.

مما سبق يتضح أن هناك العديد من التعريفات للمهنة، إلا أن هذه التعريفات قد لا تفصل بين المهن وغيرها من الأعمال، لذا حدد فليكسنر ست معايير تميز المهنة عن غيرها من الأعمال وهي :

– أن المهنة تقوم بصفة أساسية على الأعمال العقلية، بمعنى أن أصحاب المهنة يعتمدون على المهارات العقلية والفكرية في مزاولة أعمالهم أكبر من اعتمادهم على المهارات اليدوية أو الجسمية.

– إن المهنة تقوم على أساس من الثقافة المهنية والتي نعني بها مجموعة المعلومات والمعارف والمهارات الفنية والسلوكيات المهنية والقيم والمبادئ والاتجاهات ذات العلاقة مع المهنة، ولابد أن تستندكل مهنة إلى واحد أو أكثر من المبادئ المعرفية والعلوم المختلفة، التي تستنبط منها الأسس العامة لها، وتبني عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها.

– أن يستغرق الإعداد للمهنة أطول فترة ممكنة من التعليم و التدريب المتخصصين على أعلى المستويات، فممارسة أي مهنة من المهن ذات المكانة العالية تتطلب فترة طويلة نسبيا من الإعداد والتأهيل السابق بحيث يحتل التخصص أطول فترة ممكنة.

– تهتم المهنة بالدرجة الأولى بالخدمة التي يجب أن تقدمها للمجتمع أكثر من اهتمامها بما يعود على أعضائها من نفع مادي، كفاءة لتنظيم المهنة وممارستها، حيث يتوجب على الممارسين لها، تأدية واجباتهم بغض النظر عن أي اعتبارات أخرى.

– يجب أن يكون للمهنة رابطة أو روابط مهنية، حيث يكون لكل مهنة مستويات وطرق الاختيار والإعداد لها، الاشتراك فيها ، وهذه الرابطة تكون مسؤولة عن تنظيم دخول الأفراد للمهنة وتحديد مستوياتهم، بحيث لا يقبل بها إلا الفرد الذي تتوافر فيه السمات والخصائص التي تسمح له بممارسة هذه المهنة.

– للمهنة دستور أخلاقي Déontologie، يرجع إليه عند الضرورة، ولعل أهم الأسباب التي استعدت إنشاء المنظمات أو الروابط المهنية، محاولة خلق جهاز يتكفل بمراقبة مستويات

السلوكيات المهنية، وهذه المستويات متضمنة فيما يطلق عليه اسم " الدستور الأخلاقي " وهو يوضع من قبل مجموعة من أفراد المهنة، يحملون على عاتقهم مسؤولية مراقبة مدى تنفيذه والالتزام به من طرف أعضاء المهنة بالإضافة إلى المعايير السابقة، أضاف ليبرمان Lieberman معيارين آخرين لهما الكثير من لأهمية وهما:

– أن يتمتع أعضاء المهنة بقدر من حرية التصرف في ممارسة عملهم على ضوء أهداف المهنة وأخلاقياتها.

وذلك لأن أعضاء المهن عادة ما تواجهم بعض المشاكل التي تتطلب منهم قدرا من المبادرة في اتخاذ القرارات ، وذلك لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفر مقدار من الحرية.

– تؤكد كذلك المهنة على ضرورة استمرارية التعلم الذاتي والتدريب أثناء الخدمة، حتى يتمكن لأفرادها من المواءمة ما بين التراكم المعرفي السريع والمشاكل المحتملة الحدوث من ناحية وقدراتهم وثقافتهم من ناحية أخرى.[محمد أحمد كريم و آخرون ، 2003، ص ص : 13-15]

II- / مراحل تطور مهنة التعليم :

ولقد مرت مهنة التعليم بثلاثة مراحل أساسية ،تميزت كل مرحلة فيها بمجموعة من الخصائص وهي:

II-1 / التعليم في المرحلة قبل المهنية :

قد دامت هذه المرحلة فترات طويلة، حيث ظهرت التربية كنشاط تلقائي مع ظهور مختلف الجماعات البشرية، حيث ظهرت الحاجة إلى العيش والبقاء وضرورة البحث عن وسائل لتأمين الحياة، ومع التراكم الهائل للخبرات والتجارب، كان من الضروري على كل فرد عاقل أن ينقل إلى أفراد الجيل الذي عليه، مختلف الخبرات والمعارف والتجارب التي مر بها، واكتسبها وتوارثها مع الزمن.وكان يتم هذا النوع من التربية في إطار عائلي، حيث يقوم الآباء والأجداد بتربية الأبناء عن طريق تعليمهم مختلف الأنشطة البسيطة لمواجهة مشاكل الحياة، كما قامت الأمهات بتعليم صغارهن اللغة والعادات السائدة آنذاك، ولقد اعتمدت التربية في إطارها السابق، على التلقين المباشر والتقليد، وهي تعتبر تربية أولية، بسيطة وغير منظمة وغير مرتبطة بأية معايير، و مع تطور

الحياة وتعقد نشاطاتها، ظهر مبدأ تقسيم العمل، وظهرت بعض الحرف المتخصصة، و لم يعد التقليد الأداة الوحيدة في التعليم و في نقل التراث الثقافي، حيث نشأت الكتابة كوسيلة فعالة، وقد اهتم الموظفون البارزون من رجال الدولة بتعليمها.

ومع تقدم الحضارات، تخلت الأسرة عن الكثير من وظائفها السابقة، وظهرت المدرسة كأداة للتعليم، و لم تأخذ المدارس آنذاك أشكالا نمطية تنظيمية محددة، كما أنها لم تنشط وفق قواعد وأسس معينة، و لم تندمج في صورة أشكال أو مستويات متدرجة.
ومع مرور الزمن تنوعت المدارس، وظهرت المدارس الأولية التي اهتمت بتعليم الصغار مبادئ القراءة والكتابة والحساب وتعليم الدين، وكان معلمو هذه المدارس تتوفر لديهم هذه المبادئ أو بعضها، وكان ينحصر دورهم في عملية التلقين لما يعرفونه فقط، وكانت مكانة معلم المدرسة الأولية متدنية مقارنة بمعلمي المدرسة المتوسطة، أما معلم التعليم العالي فقد يتمتع بمكانة مرموقة ووضع اجتماعي لا بأس به.

لم تتكفل الدولة بالتعليم، بل أنها تركته للجماعات الدينية ولطوائف من المثقفين، مثل ما حدث في العصور الوسطى، حيث كان المعلمون في أوروبا من رجال الدين، وفي الشرق العربي ، كانوا من حفظة القرآن،وكان عظم المعلمين ينحدرون من بيئات متواضعة اجتماعيا واقتصاديا، حيث كان معظمهم يضطر إلى الاعتماد على الإعانات الحكومية لمجابهة مطالب الحياة.

وذكر المؤرخون أ، التعليم في صدر الإسلام، لم يكن حرفة لكسب العيش وإنما كان خدمة دينية بغرض الحصول على الثواب من الله، ثم بعد ذلك تطور ليصبح حرفة لتحصيل العيش، فقد كان معلمو الكتاتيب يتلقون أجروهم من آباء التلاميذ، لكنه لم يظهر أي نظام لتدريب المعلمين خلال العصور الإسلامية.
أما عن معلمو المساجد والمدارس في التعليم العالي، كانوا يتمتعون بمكانة عالية، و وضع اجتماعي مرموق.

وفي أوروبا وفي نهاية العصور الوسطى، ظهرت الجامعات كأولى المؤسسات التعليمية التي تعد وتؤهل الطلبة للتدريس، أما إمكانية مزاولة المهنة فكان يؤخذ على شكل موافقة من رئيس المؤسسات الدينية التي تتبعها الجامعات وليست الجامعات في حد ذاتها.
ويمكن القول بأنه في النهاية المرحلة قبل المهنية، كان التعليم بعيدا عن مستوى المهنة الفعلي.[محمد أحمد كريم و آخرون ،2003، ص ص : 20-22]

II-2/ التعليم في المرحلة شبه المهنية:

وقد دامت هذه المرحلة ما يقارب القرن، حيث بدأت مع أوائل القرن 19 ، وفيها استمر التعليم العالي في تطوره كمهنة لها قواعدها ومعاييرها في الدول الأوروبية، إلا أن التطور الحقيقي كان بالنسبة للتعليم الشعبي الأولي حيث بدأ ينتقل من مستوى الحرفة البسيطة إلى المستوى شبه المهني، وقامت معظم الدول بفرض نوع من الرقابة، للتأكد من صلاحية الأفراد لمزاولة المهنة، حيث اشترطت عليهم توفرهم على حد أدنى من الكفاءة المهنية، وقد طلبت الدولة من الراغبين في دخول المهنة إلمامهم بقدر مناسب من المعلومات والمعارف الأساسية، وقامت بإرساء امتحانات لاختبار الصلاحية للتدريس، ومن ثم أصبح التعليم شبه مهنة يشترط فيمن يمارسه، امتلاكه لمعارف ومهارات محددة وتفرغه للعمل كلية.[محمد أحمد كريم و آخرون ،2003،ص ص :23-24]

II-3 / التعليم في المرحلة المهنية:

وقد تبلورت هذه المرحلة بعد الحرب العالمية الثانية أي بعد سنة 1945 وذلك مع قناعة العديد من أفراد المجتمع والحكومات والمفكرين، بقدرة التربية على بناء ما حطمته الحروب، وإمكانية وضع مستقبل يحقق للناس انتظار اهم وتطلعاتهم إلى حياة أفضل.
ولعل من أهم العوامل التي ساعدت على ظهور التعليم كمهنة هي:
- تدخل الدولة في التعليم وظهور نظم قومية.
- إقامة مختلف المؤسسات والجامعات والمعاهد الخاصة بإعداد وتأهيل المعلمين.
- ظهور المعارف المتخصصة في ميدان التربية والعملية التربوية.

-ظهور تنظيمات ونقابات خاصة بالمعلمين.

و لم تتواجد العوامل السابقة إلا منذ النصف الثاني من القرن 19 أي في سنوات 1850، ولهذا تعد مهنة التعليم من أحدث المهن، بينما وجدت وظيفة المعلم منذ أقدم العصور ويمكن تفسير العوامل السابقة كالآتي:

II-3-1 / تدخل الدولة في التعليم وظهور نظم قومية:

إن التعليم في المجتمعات والعصور القديمة، لم يكن من مسؤولية الدولة، بل اختص به مجموعة من الأفراد ومختلف المنظمات الدينية التي نظمت شؤونه، وحددت مناهجه وأساليبه، كما كان التعليم يقتصر على فئة محدودة من المجتمع، لأن عامة الشعوب كانت تتلقى إعدادها للحياة عن طريق الأسرة والحياة في حد ذاتها، ولما جاءت العصور الوسطى المسيحية والإسلامية كذلك، كان التعليم من مسؤولية السلطات الدينية، وعلى الرغم من الطابع الديني، بقي التعليم مقتصرا على فئة محدودة من المجتمع، و لم يتصف التعليم في ذلك الوقت بالعمومية والضرورة، حتى يحصل جميع أفراد المجتمع على المهارات العلمية التي تعدهم لمجابهة مشاكل الحياة، كما أن الدولة لم تستشعر في ذلك الوقت ضرورة التدخل في شؤون التعليم،لأن احتياجاتها من الموظفين كانت محدودة و لم تجد أي صعوبة في إمكانية الحصول عليهم.

ولكن منذ بداية العصور الحديثة في المجتمعات الأوروبية، ظهرت هناك قوى معينة، ورأت أن التعليم هو ضرورة حتمية في حياة المجتمع، ومن ثم ظهر الكثير من المفكرين والمصلحين الاجتماعيين الذين طلبوا من حكوماتهم ضرورة توفيرها للتعليم المجاني الإجباري لجميع شرائح المجتمع.

ومن أهم العوامل التي جعلت التعليم ضرورة اجتماعية في تلك المجتمعات هو ظهور الروح القومية، واتضاح العلاقة الوثيقة بين التعليم ونوعية الحياة ، وانتشار القيم والمبادئ الديمقراطية، وانتشار الثورة الصناعية ، وظهور الحاجة إلى قوى عاملة مدربة تساهم في الإنتاج والتنمية الاقتصادية، ونتيجة تزايد النفقات التعليمية للسكان، أخذت الحكومات الأوروبية تتدخل في شؤون التعليم،

وتتولى مهمة إدارته وتسيره، حيث تصدر جميع اللوائح التنظيمية والقوانين اللازمة لإدارته مع أوائل القرن 19.

ومن الأنظمة التعليمية التي اتضح فيها تدخل الدولة، نظام التعليم الألماني والذي أشرفت عليه الدولة مباشرة، ووضعت شروطا محددة للراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس، كما فرضت الدولة ضرائب مختلفة من أجل التعليم.
أما في فرنسا صدر قانون 1808، الذي يقسم البلاد إلى 27 إدارة تعليمية للإشراف على التعليم وتخضع للإدارة المركزية، وفي الفترة [1881 -1886] صدر قانون فيري وهو قانون تأسيسي لنظام تعليمي حكومي فرنسي إجباري و علماني.

II-3-2 / إقامة مختلف المؤسسات والجامعات والمعاهد الخاصة لإعداد وتأهيل المعلمين:

بعد تدخل الدولة في الإشراف على النظام التعليمي وتمويله بالكامل، شرعت الحكومات في تأسيس المعاهد لإعداد و تأهيل المعلمين وتضع مختلف الشروط لتعيينهم وتوظفيهم، وقد سبقت ألمانيا الدول الأوروبية الأخرى، حيث تعد من أولى الدول التي فتحت عددا من المدارس العليا للمعلمين والأساتذة التي كلفت بمهمة إعداد المعلمين وتأهيلهم.
أما في فرنسا فقد أنشأت المدارس العليا للأساتذة لتأهيل المعلمين والمكلفين بالتدريس عام 1810 وبحلول عام 1833، بدأ النظام السائد في المدارس العليا للمعلمين والأساتذة ينتشرفي المدارس العامة.

وقد انتشرت مثل تلك المدارس العليا للأساتذة إلى بقية الدول الأوروبية وكذلك الولايات المتحدة الأمريكية خلال القرن 19، إلا أن حركة إعداد وتأهيل المعلمين في تلك الفترة كانت بسيطة ومحدودة التأثير، حيث أن دور المعلمين كان في مستوى لا يختلف كثيرا عن مستوى المدرسة الأولية والتي ارتبطت بها عضويا، حيث تأخذ منها طلبتها، وإليها تعيدهم مدرسين عاملين.

ولكن مع مرور الوقت، خاصة في منتصف القرن 20 ، بدأت الدول الأوروبية وكذلك الولايات المتحدة الأمريكية تصدر مختلف القوانين للرفع من مستوى إعداد معلم التعليم الابتدائي إلى مستوى الإعداد الجامعي، وقد اتضح ذلك جليا في انجلترا، حيث أصدرت سنة 1944 قانون بتلر Bettler والذي رفع من مستوى إعداد المعلم الابتدائي إلى المستوى الجامعي، بحيث لا يكون هناك فرق في الدرجة بين معلمي التعليم العام سواء كانوا في الطور الابتدائي أو الثانوي أما في الولايات المتحدة الأمريكية، تحولت المدارس العليا للأساتذة Les écoles normales supérieures إلى كليات للمعلمين وكليات لعلوم التربية.

وفي بعض الدول النامية، تم إجراء محاولات تستهدف إلى التمهين التربوي ، حيث تم في بعض الدول مثل مصر إلغاء دور المعلمين الذين كانوا يؤهلون معلمي التعليم الابتدائي، وأصبح الإعداد يتم في إطار الجامعة أو ما يسمى بكليات التربية ، كما تحولت الكليات المتوسطة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلى كليات إعداد المعلمين ذات المستوى الجامعي، وأصبح شرط القبول لإعداد معلمي التعليم الابتدائي هو الحصول على شهادة الثانوية العامة أي شهادة البكالوريا، وذلك للارتقاء بمستوى مهنة التعليم.

II-3-3 / ظهور معرفة خاصة بالتربية والعملية التربوية:

إن المعرفة الخاصة بالتربية والعملية التربوية واللازمة للعاملين بمهنة التعليم والتربية، ظهرت بقوة منذ أن وجه روسو Roussault [1712 - 1778] اهتمامه إلى طبيعة نمو وتطور الفرد المتعلم، لأنه فيما سبق، كان الاهتمام منصبا أكثر على المعلمين والمناهج التربوية وتوالت تلك المحاولات على يد بيستالوزي Bestaluzzi [1746 – 1827] ، والذي حاول أي يؤسس العملية التعليمية على أساس نفسي، وجاء بعده هربارت Herbert [1776-1841] ، وتوج العملية التربوية عن طريق إرساء قواعد و أسس لعمليات التدريس، ليستدل بها المعلم وذلك بغرض جعل التعليم علما مثله بقية العلوم.

وبظهور حركة التربية التقدمية، تحول الاهتمام إلى الطفل، بعدما كان الاهتمام موجها إلى المعرفة،وهنا نشأت نظرية تقول بأن إعداد المعلم يجب أن يجمع بين نوعين من الدراسات وهي

الدراسات التخصصية والدراسات التربوية، التي تركز على الطفل وعلى خصائصه في مراحل نموه و نضجه المختلفة، بالإضافة إلى أساليب وطرق التدريس، وكذا الوسائل التعليمية المستخدمة، وبذلك بدأ إعداد المعلم وتدريبه يتخذ منحى مهنيا في معظم المعاهد التربوية، وساعدت البحوث التربوية في كافة المجالات التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم وأساليب التدريس على تعديل النظرة إلى مهنة التعليم ومحاولة السمو بها ، حتى أصبحت في مستوى المهن الأخرى.

II- / ظهور تنظيمات مهنية خاصة بالمعلمين :

تأخر ظهور التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين، إلى أن تدخلت الدولة في التعليم و حددت المستوى المطلوب لمن يقوم بالتعليم في مدارسها، و أشرفت على المعاهد الخاصة بإعداد و تأهيل المعلمين للمهنة،و نتيجة تزايد عدد المدارس و عدد العاملين بها، تكونت تلك التنظيمات المهنية.

لقد ظهرت منظمة مديري المدارس الثانوية في انجلترا في سنة 1846م، وكان الغرض منها هو إرساء قواعد معينة لقبول و إعداد معلمي المرحلة الثانوية، أما فيما يخص معلمي المرحلة الابتدائية في انجلترا، فقد ظهرت نقابة قومية عام 1888م،و كان سبب تأسيسها عدم رضا معلمي هذه المرحلة من طريقة المعاملة الخاصة بهم، وتطورت هذه النقابة حتى أصبحت تضم كل معلمي المستويات المختلفة في المرحلة الأولى من التعليم.

أما في فرنسا وألمانيا ذات النظم التعليمية الطبقية، فقد وحدت تنظيمات خاصة بمعلمي كل نوع من المدارس، وبمعلمي كل مادة على حدى، ولكن مع منتصف القرن 20، كانت تلك التنظيمات قد كونت نقابة تعليمية موحدة على المستوى القومي، تجمع كل العاملين في المجال التربوي.

و في أمريكا، كانت بداية التنظيمات المهنية للمعلمين في الجمعيات قد أسست من اجل الضغط لإنشاء مدارس عامة،و من بين تلك الجمعيات جمعية بنسلفانيا Pennsylvanie لتأسيس و تشجيع المدارس العامة، وجمعية أصدقاء التعليم وغيرها، و من أولى التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين

كانت المنظمة المتحدة للمعلمين التي أسست عام 1794م في مدينة نيويورك New york و بحلول عام 1856 ،انتشرت تلك المنظمات المهنية في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية.

أما في الدول النامية والدول العربية، انتشرت أيضا نقابات المعلمين وأصبح عضوية كل معلم فيها إجبارية في بعض الدول، واختيارية في دول أخرى.

وتلعب تلك المنظمات والنقابات المهنية للمعلمين أدوارا ووظائف أساسية اتجاه المعلمين من ناحية والمهنة من ناحية أخرى ونذكر من بينها:

- محاولة رفع المستوى الاقتصادي للمعلم وتحسين ظروف العمل.
- تحسين مستوى الخدمات التي تؤديها مهنة التعليم للجميع عن طريق تحديد مختلف المستويات العلمية الأخلاقية للقائمين بالمهنة ومحاولة الرفع من مستوى آدائهم.
- محاولة الرفع من مستوى الأجور والمرتبات والعلاوات والمنح و تحسين ظروف العمل عن طرق اللجوء إلى التفاوض مع السلطات.
- تساهم تلك المنظمات في تعزيز النمو المهني عن طريق عقد المؤتمرات العلمية و القيام بمختلف الأبحاث ونشرها وإصدار المجلات والمطبوعات والتقارير التي تتناول مختلف نواحي النشاط التربوي.
- إلا أن منظمات ونقابات المعلمين لم تلعب الدور الرئيسي في تحديد مستوى الأداء العلمي والمهني للقائمين بمهنة التعليم حتى وقت قريب، ويرجع ذلك إلى النظرة الضيقة للتعليم كونه خدمة انفردت بها الدولة، وهي تعد الوحيدة القادرة والمسؤولة على تحديد مستوى الأداء العلمي للقائمين بمهنة التعليم.[محمد أحمد كريم وآخرون ،2003 ،ص ص : 25 - 30]

III- /مكانة مهنة التعليم :

لقد ذهب بعض الباحثين بعيدا في مقارنة مهنة التعليم بغيرها من المهن، فقالوا إن المعلمين يتركون آثار واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب كما هو الحال مع الأطباء مثلا، فالمعلم عندما يدرس في المدرسة فهو لا يدرس لتلميذ واحد بذاته، وإنما للعشرات منهم، وهو بهذا يمر على أعداد هائلة من التلاميذ في اليوم واحد،ولكن الطبيب عندما يعالج مريضا فهو إنما يعالج الجزء المعتل في جسمه وليس الجسم كله، فهو لا يؤثر على المريض ذلك التأثير الذي يتركه المعلم

على عقول تلاميذه وعلى شخصياتهم وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة، وأحيانا على مساراتهم الوظيفية كذلك.

إن المعلمين يخدمون البشرية جمعاء، ويتركون بصماتهم واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد و مستقبلهم يستمر مع هؤلاء مدى الحياة ،بالمدرسة ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة، رجالا ونساء على السواء.

هذا و يشير عالم التربية شاندلير Chandler إلى مهنة التعليم على أنها المهنة الأم، وذلك لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها ضرورية لها، وهي بذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالموارد البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا.

ويضيف عالم التربية Frederick Mayer بعدا آخر لمهنة التعليم، حيث يقول إنها المهنة التي من خلالها يحاول المعلمون أن يجدوا ويبتكروا وينيروا عقول التلاميذ، وهم يحاولون الربط بين الماضي والحاضر، وهم بذلك يسهمون في تشكيل مستقبل تلك المجتمعات بتشكيل شخصيات الشباب الذين يحملون عبء المسؤولية في تقرير مصير ومستقبل أوطانهم وشعوبهم، و لا يمكن للمعلمين ترك آثار طيبة في نفوس تلاميذهم إلا عن طريق إعدادهم إعداد متكاملا سواء من حيث مادة تخصصهم،أو من حيث تمكنهم من الخوض في مختلف المجالات التربوية [محمد عبد العليم مرسي، 1985، ص ص: 14 – 16].

IV- / أخلاقيات مهنة التعليم : اتجهت المؤسسات التربوية و الجمعيات الأكاديمية المعنية بالتعليم إلى إرساء مبادئ أساسية تعتبر أخلاقيات مهنة التعليم في آفاقها العالمية إذ أن غالبية الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات سوءا في الدول المتقدمة منها أو النامية تتفق على مبادئ أساسية لمهنة التعليم ويمكن إيجازها فيما يلي:

المبدأ الأول: إن المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم تتمثل في توجيه وإرشاد أطفال وشباب وكبار لطلب المعرفة واكتساب المهارات والكفاءات وإعدادهم للحياة الكريمة و الهادفة التي تمكنهم من التمتع بحياتهم بكرامة وتحقيق ذاتهم في الحياة وهذا يتطلب التزام المعلم بكل مما يلي :

– أن يعامل التلاميذ بالمساواة و العدالة دون تحيز بسبب اتجاه حزبي أو عقيدة دينية أو مكانة اجتماعية أو اقتصادية .

– أن يميز الفروق الفردية بين التلاميذ من أجل تلبية احتياجاتهم الفردية.

– أن يشجع التلاميذ للسعي من أجل تحقيق أهداف سامية في الحياة تتناسب مع نموهم المتكامل

– أن يحترم حق كل تلميذ في الحصول على المعلومات الصحيحة وحسن الاستفادة في حياته المستقبلية .

المبدأ الثاني: إن مسؤولية المعلمين تكمن في مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم الخاصة، وتوجيهها نحو أهداف مقبولة اجتماعيا وهذا يتطلب من المعلم القيام بما يلي :

– أن يحترم مسؤولية الآباء تجاه أبنائهم

– أن يبني علاقات ودية مع الآباء من أجل مساهمة في تكامل نمو تلاميذ

– أن يحرص على تزويد الآباء بالمعلومات الأمنية عن أبنائهم

– أن يعمل على تنمية روح الثقة في التلاميذ بالبيت والمجتمع والمدرسة.

المبدأ الثالث: تحتل مهنة التعليم مكانة ذات مسؤولية هامة و حساسة اتجاه المجتمع والأفراد من حيث السلوك الاجتماعي والفردي وهذا يتطلب من المعلم القيام بما يلي :

– أن يكون ملتزما بالسلوكيات والأخلاقيات المقبولة في المجتمع

– أن يقوم بواجبات المواطنة الصالحة، حتى يصبح قدوة المجتمع المحلي وأفراده في القيام بتلك الواجبات .

– أن يعالج مختلف القضايا الاجتماعية والأساسية التي تهم مجتمعه بموضوعية متوافقا في ذلك مع قيم المجتمع ومثله.

– أن يدرك أن المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية، إنما هي ملك للمجتمع ودوره الأساسي هو العمل على المحافظة على المكانة الرفيعة لهذه المؤسسة ومستوى خدماتها المقدمة للمجتمع.

المبدأ الرابع: تتميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن الأخرى بنوعية وخصوصية العلاقات الإنسانية السائدة في جوها العملي وسمو هذه العلاقات، وهذا يتطلب من المعلم القيام بكل مما يلي :

–أن يعامل زملاء ه في المهنة بنفس الروح الايجابية التي يجب أن يعامل بها.

– أن يكون صادقا وايجابيا في التعامل مع كافة الفاعلين في المؤسسة التربوية.

– أن يحافظ على علاقات مهنية مع زملائه ومع المنظمات والجمعيات التربوية حتى يسهم في النهوض بمهنة التعليم وتحقيق مكانة أرفع لها.

– أن يهتم بنموه المهني المستمر وذلك من أجل المساهمة في تطوير النظام العلمي التربوي الذي يعمل في اطاره[محمد عوض الترتوري وآخرون، 2006 ، ص ص: 50– 52]

V– / أهمية التعليم بالنسبة للفرد و المجتمع:

يكتسي التعليم أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات، وذلك نظرا للمكاسب العلمية والمهارات والكفاءات والقدرات التي يعمل على تنميتها وترقيتها وسنبين فيما يلي أهمية التعليم بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع .

V-1 / أ همية التعليم بالنسبة للفرد:

يمكن تلخيص هذه الأهمية في كونها تساهم في إعداد الفرد للحياة بنجاح في المجتمع الذي يعيش فيه من خلال توفير:

– القدر الأساسي من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات وطرق التفكير والعادات التي تساهم في تطوير الفرد وتنميته.

– لمبادئ والاتجاهات الصحية التي تجعل الفرد سليم الجسم والنفس وقدرا على توفير السلامة للآخرين.

– لمبادئ والعادات والتقاليد التي تجعل الفرد عنصرا صالحا في أسرته.

– المبادئ والمهارات والعادات والاتجاهات التي تلزم الفرد ليصبح عاملا منتجا في مهنة ما داخل المجتمع.

–ا لقيم والعادات التي تجعل الفرد ذو خلق قويم يعمل على الرفع من المستوى الأخلاقي في المجتمع. المعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات التي تساعد الفرد على فهم حقوقه وواجباته. وممارستها والتعامل مع الآخرين، باعتباره مواطنا صالحا في دولة وفي مجتمع عالمي أكبر.

V-2 / أهمية التعليم بالنسبة للمجتمع :

بما أن التعليم يساهم في إعداد الأفراد للحياة الناجحة في المجتمع ، ويعمل على الرفع من مستواهم الصحي والأخلاقي والفكري والاجتماعي والاقتصادي، فإن ذلك يؤدي حتما إلى ترقية المجتمع وتقدمه.

إن أهمية التعليم بالنسبة للمجتمع تشتمل على ثلاثة جوانب أساسية ونذكر منها:

V-2-1/ الأهمية الاجتماعية:

تتمثل في أن التعليم يوسع دائرة المصالح المشتركة بين الأفراد، ويؤدي هذا إلى زيادة دائرة التماسك الاجتماعي بينهم، وهذا ما يفسر لنا اقتران الحركات القومية والنهضات الاجتماعية بإصلاح التعليم، إذ أن نجاح كل الحركات الاجتماعية مرهون بوعي اجتماعي لا يتحقق إلا عن طريق التعليم.

V-2-2 / الأهمية الاقتصادية:

تظهر من خلال أن التعليم هو أساسي لبناء نهضة الشعوب والدفع بعجلتها الاقتصادية، ذلك أن التعليم في الدولة ، إنما يتناول الثورة البشرية الهائلة لدى الأفراد ، فيزودها بالمهارات والوعي الاقتصادي القائم على الفهم الحقيقي والواقعي لمواردها ومشاكلها والحلول الممكن تحقيقها ،

حيث أننا نجد أن الأفراد الذين يتعلمون تعليما صحيحا يصبحون أكثر قدرة على استغلال بيئتهم والمساهمة في زيادة الثروات الطبيعية لبلدانهم.

وتزداد أهمية التعليم في العصر الحديث نتيجة تقدم وازدهار العلوم والتطبيقات العملية لها، وابتكار الصناعات الآلية الكبيرة ، إذ أن استحداث هذه الآليات واستخدامها يتطلب أعلى المستويات من الإعداد والتعليم والتفكير في الفرد.

كما تظهر أهمية التعليم في كونها محفزا لحسن الاستهلاك والادخار ، مما يعمل على تطوير التنمية الاقتصادية للدول.

V-2-3 / الأهمية السياسية:

يساعد التعليم على خلق مواطنين صالحين ، يحرصون على تتمتع بكافة حقوقهم وعلى أداء كامل واجباتهم ، وعلى المساهمة في محل مشاكل بلدانهم.

ومن هنا يتبين لنا أن التعليم هو ضرورة من ضرورات الحياة في المجتمع الحديث، وهو عامل أساسي في نهوض الأفراد والدول ورقيها ، وأصبح التعليم على رأس المشاريع والبرامج التي تهتم بها الدول المتطورة والتي تتفاوت فيما بينها حسب ظروفها وامكانياتها [محمد أحمد كريم وآخرون ، 2003، ص ص: 346-349].

ان التعليم باعتباره من أهم المهن في صناعة الكفاءات البشرية كان لزاما اعتماده على مجموعة من الأفراد الذين يتميزون عن غيرهم بمجموعة من السمات ذات العلاقة مع العملية التعليمية و التربوية ، و سنورد فيما يأتي أهمها.

المبحث الثاني: المعلمـــــون

إن نجاح عملية التعليم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة ، إلا أن وجود معلم كفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية رغم أهميتها فهي لا تستطيع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكون هناك معلم

كفء ذو كفاءات تعليمية ومهارات فنية وسمات شخصية متميزة، يستطيع بواسطتها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة ويعمل على تقويم شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم وينمي أساليب تفكيرهم وقدراته العقلية. [محمد حسن العمايرة ، 2002 ،ص : 78].
وسنبين فيما يلي أهم الصفات والخصائص والكفاءات والمهارات الواجب توافرها لدى القائمين على مهنة التعليم، وكذا أهم الأدوار التي يقوم بها في النظام التربوي التعليمي.

I- / السمات الواجب توافرها في المعلم: هناك مجموعة من السمات التي من الواجب توفرها في المعلم و لعل من أهمها:

I-1 / السمات الذاتية والشخصية: ونذكر من بينها :

I-1-1 / المظهر والشكل العام:

يجب أن يكون الشكل العام للمعلم مقبولا، لا شذوذ فيه ولا خروج عن المقاييس العامة، ونقصد هنا بالشكل العام هو الشكل الجسماني للمعلم ، فلا بد أن يكون معافابدنيا ، خاليا من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية ومن عيوب النطق كالفأفأة والثأثأة وعيوب مخارج الألفاظ ، وضعف السمع والبصر، والقصر أو الطول الشديد، والسمنة أوالنحافة المفرطة، تلك الظواهر كلها يكون لها تأثير سلبي على أدائه أثاء التدريس ، وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة ومن ثم على العملية التربوية.

و بالإضافة إلى الشكل الجسماني العام، فلا بد أن يكون المعلم حسن المظهر والسلوك ، ملتزما بالزي المناسب البسيط، ومعتدلا في ملبسه وأناقته، ومتبعا للقواعد والعادات الصحية السليمة داخل المدرسة وخارجها.[مصطفى عبد السميع وآخرون ، 2005 ، ص : 94].

I-1-2 / القدرات العقلية: (الذكاء العام)

يجب على المعلم أن تتوفر لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشاكل والتحليل والتطبيق والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية والمرونة في معالجة واتخاذ القرارات وحسن التصرف في المواقف المختلفة،والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ ، والقدرة على الفهم واستيعاب المعلومات وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ بسهولة ويسر [مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 95]

ولا بد أن يتصف المعلم بقدر معقول من الذكاء، ولا يقصد به الذكاء الخارق ولكن يقصد به القدر من الذكاء الذي يمكنه من القدرة على التصرف في مختلف المواقف التي تواجهه، و يساعده في اتخاذ القرارات السليمة والنهائية التي لا رجعة فيها، حتى لا تهتز شخصيته أمام تلاميذه والمعلم الذكي هو المعلم الذي يتوافر على صفتان أساسيتان :

القدرة على التخيل: وهي صفة ضرورية للمعلم حتى يستطيع توضيح أفكاره، وتكون لديه القدرة على إعطاء الأمثلة التوضيحية المتنوعة.

روح المرح: ونجد أن هناك علاقة وطيدة بين روح المرح والذكاء، فهو بمثابة عنصر هام وضروري لتقبل التلاميذ للمعلم والاستماع له بجدية، بعكس المعلم الذي لا يتوفر فيه هذا العنصر، يجد صعوبة كبيرة في تمرير درسه، حيث أن يعجز عن شد انتباه تلاميذه وتشويقهم [محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص ص : 440- 441].

I-1-3 / ا **لقدرات الخاصة**: من بين القدرات الخاصة الواجب توافرها لدى المعلم هي:

القدرة اللغوية اللفظية: حيث أن التدريس يعتمد بشكل أساسي على قدرة المعلم اللغوية واللفظية، فقدرة المعلم على التعبير عن أفكاره بسلاسة ويسر تسهل من أداء مهامه، وتساعده أكثر على توصيل أفكاره لتلاميذه.
إن القدرة اللغوية واللفظية هنا هي الوسيلة الوحيدة لتوصيل المعلومات، ولا يمكن أن تأتي بآثارها إلا بتوفر الصوت الواضح والقوي.

القدرات المتنوعة:وهي مختلف القدرات الرياضية والميكانيكية والفنية والتي إذا ما توفرت لدى المعلم، يستطيع بواسطتها إشباع الحاجيات المختلفة لتلاميذه الذين يبحثون دوما عن المعلم ذو المعرفة الموسوعية والذي يعرف كل شيء عن كل شيء.

قدرة الذاكرة:هو عنصر ضروري وحيوي ومطلوب لدى المعلم، لأن لديه الكثير من المهام في نفس الوقت ، فلديه الكثير من التلاميذ والعديد من المسؤوليات، والكثير من الدروس التي يقوم بتدريسها وتحضيرها، وبالتالي فنقص قدرة الذاكرة لدى المعلم لا تمكنه من تحقيق أهداف العملية التعليمية على أكمل وجه .[محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص: 442].

I-1-4 / الصحة النفسية والاتزان الانفعالي:

تعتبرقوة الشخصية من أهم الخصائص الواجب توافرها لدى المعلم، حيث يستطيع بواسطتها التحكم في سلوكه عند الغضب، كما لا يجب أن يستخدم قوته الجسمانية عند التعامل مع التلاميذ، وأن يتريث قبل إصدار الحكم في عقابهم ، وأن يتميز بالتوازن النفسي والقدرة على معالجة الأمور ، وأن يتميز بالشجاعة، والأمانة الأدبية والعلمية، والصبر والصدق وروح المسؤولية.[مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 95].

ولعل قوة الشخصية المتوازنة تبرز جليا من خلال عنصر الصحة النفسية، وذلك بالقدر الملائم والكافي، حيث نجد أن المعلم الذي يفتقر للشعور بالأمان لا يستطيع أن يعمل على حماية تلاميذه

الذين هم بحاجة لحماية، وهذا الشعور من الممكن أن يجعله شخصا سلبيا أو عدوانيا في سلوكياته وتصرفاته مما ينعكس سلبا على أداء عمله التربوي[محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص: 444].

إن الاتزان الانفعالي يشتمل على كل مظاهر الهدوء، والقدرة على ضبط النفس والثقة والتواضع والجرأة في الحديث وعدم التسرع في إصدار الأحكام .[مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 144]

كما يرى بعض المتخصصين في علوم التربية بأن المعلم بصفة عامة لابد أن تتوافر فيه مجموعة من السمات المرتبطة بشخصيته ومن بينها ما يلي:

- يكون ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والحيوية والتعاون والميل الاجتماعي، ويكون شخصا سمحا في تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم.
- المام والوعي بالثقافة العامة، ولابد أن يكون لدى المعلم اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع و يكون لديه اهتمام كذلك بمختلف العلوم والفنون[حسن شحاته، 1994، ص : 14].
- أهم الصفات الشخصية في المعلم من حضور الذهن والدقة في الأداء وحسن التصرف، ليكون قادرا على الاعتماد على كامل حواسه وصحته ونشاطه، لأن هذا العمل المتواصل يتطلب الجهد والحرص والهمة العالية والمثابرة.
- حب والرغبة الأكيدة للعمل في هذه المهنة، لأن الإكراه على العمل في مهنة التعليم ينتج التبلد في الشعور والرغبة المستمرة في ترك هذه المهنة بكل الطرق.
- محبة الدائمة للتلاميذ ومعاملتهم معاملة حسنة، بالصدق والأمانة والمرونة معهم في المواقف التي تتطلب ذلك للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة[محمد عوض الترتوري ، 2006، ص ص: 52 - 53].

I-2 / الصفات المهنية والأكاديمية :

يجب أن يكون المعلم إلى جانب توفره على بعض الصفات الذاتية والشخصية ، متعمقا في مجال تخصصه ، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طرق الاطلاع الدائم في

الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية والتربوية.[مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 95]

كما يجب أن يكون المعلم متمكنا من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها ، ولديه القدرة على حسن عرضها . [حسن شحاته، 1994، ص :15].

ومن أهم هذه الصفات المهنية الأكاديمية نذكر ما يلي :

I-2-1 / السيادة في المادة العلمية: (التخصص)

إن فهم المعلم لمادته العلمية فهما معمقا يعد أمرا ضروريا وأساسيا ويدور الجدل حول مدى التخصص الدقيق الذي يجب أن يكون عليه المعلم، فهناك من يؤمن بضرورة الإلمام الكامل والتام للمادة العلمية ، وذلك بهدف الشعور بالأمان في مواجهة التلاميذ ، وهناك من يؤمن بأن التخصص الدقيق مهم ولكن بالتوسع الكامل بالنسبة للمعلم، ويستدلون في ذلك بكون المعلم بعد فترة من تكوينه، سينسى ما لديه من معلومات وتتبقى لديه كمية محدودة من معارف لا تزيد عن المعلومات الموجودة في الكتب المدرسة التي يقوم بتدريسها، وما هو منطقي، هو أن المعلم لا بد ألا يتوقف عند مادة تخصصه ويكون ذو معرفة موسوعية.

إن الدراية بالمادة العلمية والإلمام بها إلماما كاملا غير كاف، حيث يجب أن يكون المعلم محبا للمادة التي يقوم بتدريسها ، لأنه في حالة عدم إلمامه إلماما تاما بمادته العلمية وكرهه لها ، سينعكس ذلك في طريقة تدريسه.

إن حب المعلم واقتناعه بمادته العلمية يظهر من خلال قراءاته واطلاعاته المستمرة والمتجددة بالنسبة لتلك المادة، كما يظهر ذلك من خلال دفاعه المتواصل عن المادة وإيمانه العميق بمدى أهميتها ، ويترجم كل ذلك في شكل حماسة المعلم عند قيامه بتدريس المادة العلمية، وهي بمثابة صورة سلوكية تنعكس على سلوكات التلاميذ، فينتقل بذلك حب المادة من المعلم إلى تلاميذه.

I-2-2 / المعرفة والثقافة العامة :

يجب أن تكون لدى المعلم المعلومات والمعارف العامة بالعلوم الطبيعية والفيزياء والرياضيات والعلوم الإنسانية وكذا العلوم الاجتماعية ، و أن يكون ملما بالثقافة العامة وعارفا للبيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحيط به وكافة خصائصها، إلى جانب مادة التخصص التي يجب أن يتخصص فيها المعلم.

I-2-3 / معرفة الأساليب النفسية والتربوية:

إن إلمام المعلم بمادة تخصصه ومعرفته وثقافته العامة الماما كاملا ليست كافية لقيامه بدوره ومهامه على أكمل وجه، بل لابد أن تكون لديه القدرة على توصيل معلوماته وخبراته ، بحيث يكون ملما بأسلوب عرض المادة الدراسية وطريقة توصيلها لتلاميذه ، ولكي يتحقق ذلك عليه أن يتزود بجميع طرق وأساليب التدريس، وأن يتزود أيضا بجميع الخبرات النفسية والتربوية التي تساعده وتمكنه من فهم التلاميذ الذين يقوم بتدريسهم .

وكذا معرفة كافة الفروق الفردية القائمة بينهم، ومحاولة مراعاتها بما يمكن المعلم من تحقيق تعلم فعال وجيد.

وقبل أن نتناول الصفات الاجتماعية الواجب توافرها في المعلم ، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل المؤثرة على الصحة النفسية والمهنية للمعلم ونذكر من بينها:

- شخصية المعلم ومزاياه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية أي مجمل الصفات الذاتية والشخصية التي أشرنا إليها فيما سبق.
- قيم المعلم واتجاهاته ومدى التزامه بأخلاقيات مهنة التعليم .
- كفاءاته التعليمية وغير التعليمية ومدى إتقانه لعمله، وسيطرته على مهاراته، ومدى التحكم في تنفيذمهامه وأدائه لواجباته المنوطة به في إطار مهنته.

– فهم المعلم لذاته ومدى قدرته على تحقيقها في نطاق المهنة إيمانه بأنه المسؤول عن مصيره المهني في حالة النجاح وفي حالة الفشل، دون محاولة إلقاء المسؤولية والتبعات على العوامل الخارجية . [محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص ص: 445-448].

I-3 / الصفات الاجتماعية:

بعد تناول كل من الصفات الذاتية الشخصية والصفات المهنية الأكاديمية، ولما كان الفرد اجتماعيا بطبعه ، فلا بد أن تتوافر بعض الصفات الاجتماعية للقائمين على مهنة التعليم ونذكر من بينها:

I-3-1 / حسن الهندام والرزانة وصفاء القول والفعل:

إن جمال المظهر وحسن الخلق وصفاء القول والفعل يمكن اعتبارها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ، شأنها شأن الثقافة الواسعة والعلم وحسن التحدث، إن ملابس المعلم لابد أن تكون مناسبة لشخصيته و سنه ومركزه الاجتماعي بما يبعث التناسق والارتياح في نفس التلاميذ.
وتعتبر الرزانة وحسن التصرف في العملية التعليمية من الصفات الأساسية المكتسبة من البيئة الاجتماعية ،وعلى المعلم أن يتوخى الهدوء ويتجنب الكلام غير اللائق، ولا بد أن يكون أنيسا ، واضح النطق ، موجها كلامه للتلاميذ بطريقة مباشرة .

I-3-2 / اللطف واللياقة والتعاطف:

إن اللطف والتعاطف مع الآخرين من السمات المرغوب فيها في سلوك المعلمين، كما أن الكلمة الطيبة والالتفاتة المليئة بالعطف والحنان والتفهم، تنعكس بالإيجاب على سلوك التلاميذ، بحيث تكون بمثابة التعبير عن إنسانية المعلم بغض النظر عن النتائج التي تتركها على التحصيل والتعليم.

أما اللياقة فلا ينبغي أن تتخذ صفة التخاذل واتخاذ المواقف الضعيفة في المواقف التي تحتاج إلى تعاطف وتفهم ، بل نعني بها التروي في استيعاب المواقف وتفهمها ومحاولة إيجاد الحلول لتلك المشاكل في ضوء فهم دوافع الأفراد ورغباتهم، مما يسهل عملية اتخاذ القرارات العادلة والحكيمة في

التراعات التي تحدث بين التلاميذ، ولا بد أن تستند تلك القرارات على الخبرة وحسن التقدير والدراية بمشكلات الأطفال.

I-3-3 / القيادة الديمقراطية:

من البديهي ، أن تكون للمعلم سلطته الكاملة عند التدريس، دون الإخلال بالتعليمات الصادرة من المدرسة والسلطات التربوية الأخرى، ومع ذلك لا بد أن يتصف بالقيادة الديمقراطية ويفرض بعض السلطة لتلاميذه، وأن، يكلفهم بالقيام ببعض المهام والمسؤوليات، وأن ينمي الانضباط الذاتي لكل فرد منهم، ويتيح لهم فرص اقتراح الأفكار والتعامل مع الأجهزة التعليمية والأدوات ، وتنفيذ مقترحاتهم وتنظيم النشاطات والتعاون فيما بينهم ، وفي هذه المرحلة يكتفي المعلم بدور المشرف على أعمالهم، كما يجب أن يترك للتلاميذ نصيبا في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بأهداف الدروس وطرق التعلم وبعض النشاطات التربوية.

I-3-4 / التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء:

يجب أن يلتزم المعلم بأخلاقيات المهنة، وأن يحرص على غرس من الأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة والعادات الصحيحة والثقافة الأصيلة والولاء للعقيدة والأمة في نفوس تلاميذه، وكي يحقق ذلك لا بد أن يستخدم كل الوسائل والأساليب المتاحة، لأن الأبناء هم خير مؤثر في المجتمع ، باعتبارهم جيل المستقبل.

I-3-5 / التعاون البناء مع الزملاء:

يجب أن يكون التعاون المخلص طابعا مميزا لعلاقات المعلم بزملائه و رؤسائه، وأن يأخذ هذا التعاون سبيلا للرفع من مكانة المهنة وتحسين الأداء في العملية التربوية ، وسواء كان هذا التعاون في محتوى المادة ذاتها، ومحاولة تبادل المعلومات المستجدة أو في تبادل مختلف الخبرات ووجهات

النظر أو في مشاريع النشاط الجماعية وخدمة المدرسة والبيئة الاجتماعية. [محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص ص: 460-463].

I-3-6 / الصداقة والمودة والحزم:

يجب أن يكون المعلم محبا لتلاميذه، عطوفا عليهم وأن تسود بينه وبينهم معايير الثقة والإخلاص والمودة،حتى يكون كل من المعلم وتلاميذه أسرة واحدة. إن قدرة المعلم على كسب صداقة وثقة تلاميذه ، وبناء روح المحبة بينهم يتمثل في مدى قدرته في التأثير عليهم، ولكنه بجانب ذلك يكون حازما في تصرفاته بغير قسوة مع تلاميذه، حتى يسمو بعلاقة الصداقة فيصل إلى الدرجة التي يشركه فيها تلاميذه مشاكلهم الشخصية مع طلب التوجيه والإرشاد [محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص ص: 443-444].

II- / المعلم الناجح الفعال من هو؟

إن نجاح وفاعلية المعلم يعد محورا أساسيا لنجاح العملية التعليمية ومنه إلى تحقيق الأهداف المسطرة لنظام التربية والتعليم، ويؤكد هذا المعنى المفكر John. A .Laska في قوله " إن المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، وكذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة وحتى المباني و الأثاث، ولكن الناتج من هذه المدارس متمثلا في الخريجين مختلف، وهذا الاختلاف يتضح فيها حصلوا من معارف واكتسبوا من مهارات وقيم واتجاهات، وفيما أضيف إلى شخصياتهم من سمات، وهذا يرجع إلى العنصر الفعال والمميز في العملية والتعليمية،ألا وهو المعلم والأدوار التي يقوم بها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها".
وهذا ما يسميه علماء التربية بأثر الأستاذ Effet Maître و هو بمثابة قياس للوزن الذي يمثله أثر هذا المعلم بالنسبة للعوامل الأخرى المؤثرة في التحصيل العلمي ، و قد أجريت عدة دراسات و بحوث لمحاولة حصر هذا الأثر ؛ و قد توصلت تلك البحوث الى أن المعلم يستحوذ على المكانة المركزية في العملية التعليمية و تتراوح قيمة هذا الأثر ما بين 16 % و 30 %.

و في فرنسا توصل العالم Mingat إلى أن أثر الأستاذ على التحصيلات العلمية هو 18 %.
[Jean marc Bernard, 1999 ,p:18]

قد ذكره دروزه 1999 بأن نجاح العملية التربوية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، فالمعلم وما يتصف به من كفاءات، وما يتمتع به من رغبة حقيقية وميول للتعليم هو الذي يساعد التلميذ على التعلم، ويهيئه لاكتساب الخبرات التعليمية المناسبة.

إن الطالب هو محور العملية التعليمية،و أن كل شي ء يجب أن يكيف وفق استعداداته و مستواه الأكاديمي و التربوي ،إلا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم و التعليم عملية ناجحة ،و ما يزال الشخص الذي يساعد التلميذ على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية ،ومنه إلى تحقيق أهداف نظام التربية و التعليم، فبدون مساعدة المعلم و إشرافه ،لا يتمكن التلميذ من التعلم بالشكل الصحيح مهما كانت المرحلة التعليمية التي يوجد فيها.

إن المعلم الفاعل هو المعلم الذي يعمل على تطوير المنهج وكذلك الواجبات المدرسية والاختبارات ، وإن كان بعضهم يولي أهمية كبيرة لنتيجة الاختبارات وليس للوسائل المؤدية لها، ولا بد عليه أن يقوم بأداء عمله بكل ثقة واطمئنان ليكون قادرا على مجابهة مختلف المواقف الطارئة ومتمكنا من أخذ القرار المناسب في الوقت المناسب، مؤمنا بالتطور والنمو المستمر.

وتعرف فاعلية المعلم بمدى ما أحرزه التلاميذ من تقدم نحو تحقيق الأهداف التربوية المحددة، ويرى Medely سنة 1982 أنه " أن علينا لتحديد فاعلية المعلم أن نقيس سلوك طلبته وليس سلوكه هو شخصيا فليس كل سلوك نقوم به يؤدي إلى نتيجة".

وتعرف قدرة المعلم على أنها "مجموعة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها، والتي يوظفها في تدريسه ، والقادر بواسطتها على إنجاز نتائج مرغوب فيها وإن كانت هذه الصفات – حتى وإن توفرت في المعلم – لاتجعل منه معلما فاعلا في تدريسه"

وتلخص الغريب في سنة 1996 خصائص المعلم الناجح فيما يلي :

الخصائص الإنسانية : وهي كافة الخصائص التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية، والعطف على مساعدة التلاميذ والمشاركة في حل مشاكلهم، والمرح والبشاشة.

الخصائص الخلقية: وهي خصائص تتعلق بمبادئ المعلم و قيمه و مثله و اتجاهاته مثل العدالة و عدم التحيز و الأخلاق الحميدة.

المظهر العام : ويشمل الأناقة والترتيب وحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلق.

التمكن من المادة: وتشتمل تمكن المعلم من مادته، والعناية بإعداد الدروس ، واستخدام طرق تربوية تساعد على الفهم.

نوع القيادة : وهي الخصائص المميزة للقيادة الديموقراطية مثل احترام آراء التلاميذ و الأشتراك معهم في بعض أنواع النشاط.

احترام القوانين: ويشتمل احترام القوانين والتعليمات ، والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب والإخلاص في العمل.

الخصائص الجسمية : وتشتمل صحة البدن وسلامة الحواس واللياقة البدنية والإحساس بالحركة والتوازن والحيوية والنشاط.

الخصائص العقلية : وتنحصر في الذكاء ودقة الملاحظة.

الخصائص الخلقية: وتشتمل العمل على تقوية الروح الدينية في نفوس التلاميذ والشفقة والرحمة والصدق والأمان واحترام الغير والاخلاص في العمل ،وأن يكون المعلم القدوة الحسنة لتلاميذه.

ويؤكد لنا كل من Wood Ledar et Mirt على أهمية الإعداد الأكاديمي للمعلم، ودراسته للعلوم السلوكية لفهم نفسية التلاميذ، والقدرة على استخدام الوسائل التعليمية، والقيادة الحكيمة، وإقامة علاقات قوية مع التلاميذ ووضع الاستراتيجيات الكاملة للدروس مع القدرة على كتابة التقارير وذكر Maccroll أن من صفات المعلم الفاعل هي قدرة المعلم على تنمية العمل الجماعي والتعاون ، وتنمية دافع المنافسة بين التلاميذ ، وأن يكون لديه القدرة على تشخيص سلوك التلاميذ والعلاج الفعال.

أما سعد في سنة 2000 ، فقد أجمل خصائص المعلم الفاعل على نحو التالي :

يخطط لكل عمل يقوم به.

- التعاطف مع التلاميذ والتجاوب معهم، والصبر عليهم.
- قدرة المعلم على توضيح المواد الدراسية بأسلوب فعال ومشوق.
- الموضوعية والعدل ، والانصاف وعدم التحيز في معاملة التلاميذ
- الرغبة والحب لمهنة التعليم.
- معرفة المعلم الكافية لما يلي:

*أساليب تدريس العلوم المختلفة ومبادئها.

*المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

*الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية

*أساليب التقويم

*الخصائص العمرية للتلاميذ

*لذاته، قدراته، إمكاناته وما يناسبه من طرق وأساليب

- متحمس ، لطيف ، بشوش باستمرار ،ذكي، موثوق، مرح ، حسن الألفاظ ، منظم ، دقيق المواعيد، متعاون
- صوته واضح جلي مسموح ، متغير حسب متطلبات الموقف وصحة نطقه للكلمات.
- يلتزم بقوانين مهنة التعليم و متطلباتها
- متطور ،مطلع،نام في وظيفته ،يقرأ كل جديد خاصة في ميدان التربية و التعليم.
- الصحة العقلية والبدنية

- العلاقات الاجتماعية المتميزة.
- عدم السخرية من أخطاء التلاميذ واحترامهم .
- دائم الحفز لتلاميذه وتعزيزهم.
- القدرة على التكيف والمرونة.
- يمتاز بالأناقة والنظافة والمظهر الجذاب.
- يكون لنفسه فلسفة تربوية وأسلوبا خاصا به.
- يشترك مع المجتمع المحلي في نشاطاته باستمرار .
- يتعامل مع أولياء الأمور بكل احترام وتقدير و رحابة صدر
- يتيح للتلاميذ الفرص لعرض أفكارهم ومشاركتهم وتغذياتهم الرجعية [محمد حسن العمارية، 2002 ،ص ص: 78 -82]

و كما وضع المجلس الأعلى للتربية HCE بفرنسا في سنة 2006 معايير الكفاءات المهنية الواجب توافرها لدى المعلمين كالآتي:

- الكفاءة التربوية والثقافية .
- الكفاءة في استعمال اللغة الفرنسية
- الكفاءة في الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ
- الكفاءة في تسيير القسم
- الكفاءة في تقييم التلاميذ
- الكفاءة في استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال
- الكفاءة في العمل في إطار فريق والتعاون مع كل الفاعلين التربويين
- الكفاءة في الناحية التطبيقية للتدريس والقدرة على التكون الذاتي والإبداع
- الكفاءة في احترام أخلاقيات المهنة وتحمل المسؤولية في إطار الخدمة العمومية للتربية.

.[Haut conseil de l'éducation,2006, pp:19-21].

ولقد بين الباحث التربوي جيمس ميتشنر James Michner في دراساته التربوية التي قام بها الخصائص التي يجب أن تتوافر في المعلم حتى يضمن النجاح والفعالية في مهنته وهي:

- الفهم الايجابي والعميق للفلسفة التربوية السائدة في المجتمع الذي يعمل فيه
- التمكن الكافي من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها
- الإلمام بأكثر من أسلوب من أساليب التدريس
- فهم طبيعة نمو أطفال المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها
- أن يمتلك في شخصيته الاستعداد الذاتي للقيام بمهنة التدريس
- ومما سبق يمكن استنتاج أهم الصفات التي تجعل من المعلم معلما ناجحا وفعالا وهي :
- البحث عن الحقيقة والدفاع عما يعتقد أنه حق ، لأن المعلم ذو درجة خاصة ومميزة عند الله.
- التفاؤل الذكي المبني على الواقع المدروس، ذلك أن المعلم المتشائم ينقل تشاؤمه لتلاميذه فينتج بذلك أجيالا لا أمل لها ولا طموح.
- التفاؤل الاجتماعي مع البيئة المحيطة، وهذه الصفة تجعل من المعلم على تواصل دائم بالبيئة التي
- يعمل فيها، لأن التلاميذ يأتونه من هذه البيئة ، وإن لم يكن متفهما لظروف وخصائص تلك البيئة، يكون عاجزا عن التفاعل مع تلاميذه في الكثير من المواقف.

أن تفاعل المعلم مع البيئة المحيطة به يجعل الناس يؤمنون أكثر بالمدرسة و بالعاملين فيها،وبما تقدمه لأبنائهم و بما تساهم به في حل مشاكلهم.

- التميز بالعطف الإنساني والتفهم لظروف التلاميذ الاجتماعية والنفسية حيث أن المعلم الذي يضع حواجز منيعة لتلاميذه، ولا يحاول مشاركتهم في حل مشاكلهم يصبح كالآلة الصماء، فيفقد بذلك إنسانياته.
- أن يكون مثلا طيبا للمواطن الصالح و أن يعمل على تنمية روح المواطنة لدى تلاميذه حتى يكون نموذجا يقتدى به.
- أن يتميز بالنظرة الموضوعية للأشياء و أن لا يكون متعصبا لرأيه الخاص فلا يندفع لرأي أو ضده ألا بعد البحث و الدراسة المعمقة.

أن يمتلك عقلية ناضجة لديها القدرة على التفسير السليم للأحداث،وهذه الصفة ترتبط بالصفة السابقة، فالإنسان الناضج عقليا ونفسيا وانفعاليا يستطيع رؤية جميع الأبعاد لموقف معين رؤية سليمة وصحيحة.

- أن يكون لديه الاستعداد المتواصل لمسايرة التغيير والتقدم.

– أن يمتلك القدرة على التخيل رؤية الواقع في الصورة المرغوبة ، والمطلوب هو أن يكون المعلم من المصلحين غير الراضين بحال مجتمعهم، وفي حالة ما إذا وجد مجتمعه متخلفا.

– أن يكون على استعداد تام لقبول تحدي عقول التلاميذ الآتين من بيئات مختلفة.

– أن يشعر المعلم بأنه يمارس مهنة محببة إلى نفسه ويصبح هاويا لوظيفته

– أن يكون صديقا لتلاميذه، ويتقرب من عقولهم كما يقترب من مشاعرهم ومشاكلهم.

– أن يمتلك القدرة على استخدام أكثر من أسلوب في التدريس تفاديا للملل والرتابة.

– أن يكون بمثابة الدليل لتلاميذه خلال رحلتهم العلمية الطويلة.

– أن يكون شخصا محتملا للمسؤولية .

– أن يضيف لعلمه الذي يدرسه من حصيلته المعرفية والثقافية.

– المعلم الناجح يجب أن يظل في موقع متوسط بالنسبة لجميع تلاميذه.

– يجب أن تكون لديه القدرة على التصرف السليم والحاسم طبقا لما يقتضه كل موقف.

– أن تكون لديه القدرة على أن يجعل طلابه متوافقين مع أنفسهم ومع المجتمع.

– أن يتخلى عن جزء من الدور التقليدي الذي تعود عليه المعلمون، وهو دور المتحدث والموجه والمنظم الذي يعتبر تلاميذه مجرد أجهزة استقبال.

– أن يضع المعلم نفسه خلال التدريس في موضع المعلم والمتعلم من خلال المناقشات التي تدور بينه وبين تلاميذه.

– على المعلم أن يبدأ في إفهام التلاميذ أنواع الإصلاح التي يتخيلها ، وأن يؤكد لهم بأن مفاتيح المستقبل الأفضل بيد الأجيال التي يقوم بتدريسها.

هذه هي بعض صفات المعلم الناجح والفعال، وبطبيعة الحال فلا يمكن وجودها مجتمعة في معلم واحد، ولكن وجود عدد منها في شخصية معلم من المعلمين كفيل بأن يجعله ناجحا في عمله فجزء من هذه الصفات يكتسبه الإنسان من الأسرة والمجتمع والمحيط، وجزء آخر يكتسبه من تكوينه قبل العمل في التعليم، والباقي قد يأتي إليه مع الخبرة والعمل. [محمد عبد العليم مرسي، 1984 ،ص ص : 36 -44].

III- / **مكانة ودور المعلم في المجتمع**: إن المعلم هو عماد ميدان التربية، وهو مفتاحها وأساسها وعليه يقع نجاحها أو فشلها، والعملية التربوية عملية صعبة ومعقدة تحتاج إلى دقة متناهية وإلى أسس علمية متشابكة غاية في التخصص على المستوى النظري،وغاية في المهارة على المستوى التطبيقي، وبواسطتها يتولى المعلم بناء الإنسان، بناء المجتمعات والأمم، وبناء جميع المؤسسات وأهدافها، وتوجيهها في إطار من التغير الاجتماعي والثقافي الشامل، دفعها نحو مستقبل متجدد الأهداف والمثل والقيم [طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص: 13]

إن تحمل المعلم لمسؤولية تعليم وتربية الأجيال، جعله صاحب مهنة سامية، تجعل من القائمين عليها في مصاف الرسل والأنبياء أو يكادون، فهم بفضل علمهم ومعرفتهم أصبحوا بمثابة العالمين المتميزين عند الله وعند الناس، وهم يواصلون عملهم وتخصصهم في إطار هذه الرسالة السامية التي تستهدف المثاليات وتغير الحياة الاجتماعية نحو الأفضل وفقا لمعايير وقيم ومثل عليا ومبادئ.

إن المعلم يزاول مهنة ليست ككل المهن الأخرى، بل هي أكبر من ذلك بكثير، وهي تستمد مكانتها في كونها المهنة الوحيدة التي تتعامل مع مختلف مكونات الإنسان في نفس الوقت، فهي تتعامل مع إدراكه وعقله وانفعالاته في آن واحد، وتتعامل مع ماضيه ومستقبله في الإطار الاجتماعي والعالمي المتطور الذي يعيش فيه، ولعل المكانة الرفيعة التي يحتلها المعلم أتت نتيجة للمشقة والصعوبة التي يتحملها أثناء ممارسته لمختلف الأنشطة التعليمية، وهذه المشقة تحتاج إلى من يقوم بهذه المهنة" مهنة التربية و التعليم " أن يكون من نوع خاص، وأن يكون على قدر من المثابرة والتحمل بما يمكنه من التعايش معها والقدرة على تحمل مسؤولياتها و أعبائها.

فالمعلم هو شريك الوالدين في التربية، وهو شريك المجتمع في إعداد أفراد صالحين وهو موضوع تقدير واحترام وثقة كل من فوض إليهم مهمة صناعة النشء، بما يتصف به من خلق قويم ومبادئ وقيم وأهداف سامية، ويحمل على عاتقه أخطر وأهم المسؤوليات وهي مسؤولية بناء المجتمعات والحضارات والدفع بها نحو النمو والتقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والفكري [طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص ص: 42-44].

IV- / الأدوار الأساسية للمعلم: لقد شهد العالم المعاصر التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية و التكنولوجية، وأضافت هذه التغيرات مسؤوليات وواجبات جديدة على أدوار المعلم التي تتجدد وتتغير بشكل كبير، فدوره لم يعد مقتصرا على تلقين التلاميذ وحشو أدمغتهم بمختلف المعلومات ، وإنما أصبح دوره منصبا على توفير الظروف المساعدة على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين على النهج الذي يكفل نموهم المتكامل والمتوازن من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والتربوية، [محمد عوض الترتوري وآخرون، 2006، ص: 87].

وسنبين فيما يأتي الوظائف الأساسية للمعلم وكذا النظرة المعاصرة والحديثة لأدوار المعلم الجديدة.

IV-1 / المعلم خبير في عملية التعليم و التعلم :

إن تقديم المعارف والمعلومات للتلاميذ يعد الدور الأساسي والرئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماما كبيرا لدى التلميذ وولي الأمر والمجتمع والدولة ويتم هذا الدور من خلال :

-مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجهه سواء في المنهج الدراسي أو في حياته الشخصية.[حسن شحاته وآخرون، 1994، ص، 19]

- تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والاستفادة منها في حل المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها أو بالتعرض لها.

- تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي تقدم له والتأكد من سلامتها.

- تنظيم العملية التعليمية في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس، وربطها مع الخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.

- اختيار المواد والوسائل المساعدة على التدريس والتي من شأنها تسهيل عملية التعلم وجذب ميول التلميذ.

-التأكيد على تحضير الدروس مسبقا قبل الشروع في العملية التعليمية

تنمية عادات الدراسة والتحصيل العلمي المرغوب فيه لدى التلميذ.

-تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

-تنمية المعلومات والمهارات عند التلاميذ عن طريق الحوار والمناقشة أثناء العملية التعليمية.

-تعليم التلاميذ طرق التفكير العلمي والتفكير الناقد الإبداعي[مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، ص ص : 96 - 97].

كما يجب أن يكون المعلم دائرة معارف متحركة Encyclopédie Ambulante ، دون أن يعتبر نفسه المصدر الوحيد للمعرفة، بل لابد أن يعتبر نفسه مصدرا واحدا من بين المصادر الكثيرة التي يمكن أن يرجع لها التلميذ للحصول على المعلومات مثل الكتب والمجلات والدوريات وهناك وسائل الإعلام المختلفة، وفي هذه الحالة تكون مهمة المعلم الرئيسية هي أن يعمل كمستشار يوجه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المختلفة والتي تتناسب مع الموضوعات التي يقوم بدراستها، عليه كذلك أن يساعد التلميذ على التمكن من الأساسيات العامة للمعرفة ، ومعالجتها معالجة شاملة. [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص : 20]

يلعب المعلم دور الوسيط التعليمي فهو يقوم بعملية التقريب بين المفاهيم الصادرة عن المراجع وبين عقول ومفاهيم التلاميذ الذين يتولى مسؤولية تعليمهم وتربيتهم، فهو عندما يقوم بعملية الشرح و التوضيح للمادة العلمية، فهو يقوم بعملية مزدوجة، إذ أنه يستوعب أولا المادة العلمية ثم يحاول وضعها في أسلوب يتماشى مع عقول التلاميذ، وهنا نجد أن معلم المرحلة الابتدائية يبذل جهدا كبيرا مقارنة بزملائه في مراحل التعليم الأخرى، ولذلك تجد أن معظم المجتمعات المتقدمة تولي اهتماما كبيرا بمعلمي المرحلة الابتدائية [محمد عبد العليم مرسي ، 1985، ص ص: 28- 29]

ويلعب المعلم كذلك دور الموجه للعملية التعليمية بحكم مهنته التي تخصص فيها، وبحكم خبرته التي اكتسبها ، وبذلك لابد له من مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ بين ضعيف وقوي ، فيأخذ بيد التلميذ الضعيف ليضعه على طريق الفهم الصحيح ويعمل على تقوية ثقته بنفسه حتى لا يفقد ثقته بالتعليم كله وينسحب منه تما ما، فيخسره المجتمع كعضو كان من الممكن أن يكون نافعا ، وفي نفس الوقت ، يجب أن يوجه القوي المتمكن إلى المزيد من القراءات والبحوث، ونحو مزيد من الاطلاع، حتى لا يقتل فيه روح الطموح والإبداع ، فيضيع وسط التيار العادي من التلاميذ، فتخسر بذلك الامة فردا كان من الممكن أن يصبح عالما أو عبقريا ، لذلك فمعاملة الطفل المختلفة عن زملائه يعد

أمرا من الأمور الحساسة التي يجب على جميع المعلمين أخذها بعين الاعتبار [محمد عبد العليم مرسي، 1985، ص ص: 31- 32].

IV-2 / المعلم الخبير في طرق وأساليب التدريس:

إن التدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض المهارات الشخصية، ولكنه علم بذاته له فنونه وقواعده وأساليبه الخاصة به، والشخص الذي يعمل بالتعليم، لا بد أن يتمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية المصاحبة لها، والتي يستطيع من خلالها التفاعل الناجح وتفسير المعلومات وغرس المبادئ والقيم وتعديل سلوك التلاميذ . [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص : 21]

إن المعلم هو مادة وطريقة ، فلا يكفيه التمكن من المادة العلمية التي يتخصص فيها ، ولكن عليه أيضا أن يكون متمكنا من طرق التفاعل مع التدريس المستعملة بين المحاضرة والمناقشة، وإجراء التجارب وطرق العرض الكتابية والشفهية وعليه أيضا أن يقوم بمتابعة ما درسه التلاميذ بانتظام، وكذا توجيه العمل الجماعي. [مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، ص : 97].
يقوم المعلم باختيار أساليب التدريس التي تعمل على تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى التلاميذ، وتبني الأساليب التي تمكن الفرد من امتلاك مهارات التحاور والاتصال الفعال مع الآخرين ، ويحقق نوع من الفردية لدى المتعلم. [محمد عوص الترتوي وآخرون، 2006، ص:93].

إن من أشهر التطورات الحاصلة في مجال طرق التدريس هو شيوع استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم مثل الكمبيوتر وأجهزة التعلم الذاتي ، وإن كانت لا تحل محل المعلم باعتباره أساسا للعملية التربوية ، إلا أنه لا يمكن تجاهلها ونحن في القرن الواحد والعشرين وذلك نتيجة ما تحققه تلك الوسائل الحديثة من كفاءة عالية في تحسين العملية التعليمية. [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص : 21].

IV-3 / المعلم كمقوم لأداء التلميذ:

تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية، حيث أن المعلمين هم بحاجة دوما إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ،و معرفة مدى مناسبة الوسائل و الإجراءات والقواعد المختلفة التي تستخدمها ، كالكتب ووسائل الايضاح، وطرق التدريس وتوزيع التلاميذ في مجموعات ، والأنشطة، والنظام المدرسي . [مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، ص : 97].

ولكي يستطيع المعلم ممارسة عملية التقويم بفعالية ، لابد أن تتوافر لديه بعض كفاءات التقويم والتطوير ويتمثل بعضها في تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتي ، والتنوع في استخدام وسائل التقويم الموضوعية، والقدرة على صياغة أسئلة الامتحانات، وكذلك إمكانية تحديد المستوى التحصيلي للتلاميذ وفق الأهداف المسطرة ، والمساهمة في برامج تقويم وتطوير البرامج التعليمية على ضوء مختلف التغيرات في المجال التربوي، والقدرة على وضع برامج تقوية وفق حاجات المتعلمين [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص : 25]

وهناك العديد من أشكال وأساليب التقويم منها ، كتابة التقارير وقوائم الاختبار والاستبيانات وقوائم الترتيب والاختبارات المقننة أو غير المقننة، كاختبارات المقال والاختبارات الموضوعية، واختبارات الذكاء والشخصية وإعداد الاختبارات أو المشاركة في إعدادها ثم تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها وهي من أهم وظائف المعلم.

ومن الخطأ اعتبار عملية التقويم على أنها مجرد وضع درجات للتلميذ، ولكنها عملية تشخيصية علاجية هدفها هو الرفع من نمو التلميذ ومساعدته على تحقيق قدر من النمو بأقصى ما تسمح به قدراته، وفي ضوء ذلك، لا يهدف المعلم من عملية التقويم مجرد إصدار أحكام على مستويات التلاميذ ووضعهم في فئة معينة ولكن يجب أن يكون هدفه الرئيسي هو تشجيع التلاميذ و مساعدتهم، عن طريق توجيههم بطريقة إيجابية تبين لهم جوانب القوة و تشجعهم على استمرارها، كما تكشف لهم جوانب الضعف و تساعدهم على التخلص منها و تجاوزها. و يتوجب على المعلم أيضا أن يتخلى عن الأفكار المسبقة المرتبطة بفئة معينة من التلاميذ، و يتخلى عن التعصب مع أو

ضد مجموعة من التلاميذ ، حتى تكون تفسيراته لنتائج التقويم نزيهة و حكمه على التلاميذ معبرا عن مستواهم الحقيقي، فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يساعد تلاميذه على تحصيل الحد الأقصى للتعلم. [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص ص : 23-24]

و يمر التقويم عادة بمرحلتين أساسيتين هما:

مرحلة التشخيص: و في هذه المرحلة يتم التعرف على أوجه القوة و الضعف في أداء التلميذ و تحديدها

مرحلة العلاج: و هي مرحلة تقديم الحلول المناسبة للمشاكل و العقبات التي تعوق أداء التلميذ و هما مرحلتان متكاملتان

أما بالنسبة لأنواع التقويم فمن أهمها :

التقويم التجميعي: و هو التقويم الذي يتم في نهاية العام الدراسي و يعتمد على امتحانات نهاية السنة

التقويم التكويني: هو التقويم الذي يتم طوال السنة الدراسية و يعتمد على أساليب و أدوات متعددة. [مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، ص : 98].

IV-4 / دور المعلم في إدارة القسم:

إن إدارة القسم تتضمن التعاطف و التفاعل مع التلاميذ، و القدرة على التوجيه و الإرشاد الفردي و الجماعي، و الاهتمام بالقيم الروحية و الأخلاقية للتلاميذ، و احترام مشاعر و قدرات و حرية التلاميذ، و مراعاة حاجات التلاميذ الاجتماعية و العلمية و الفردية، و القدرة على المحافظة والنظام داخل القسم، و القدرة على مواجهة المواقف المعقدة في القسم، و تنمية الانضباط الذاتي للتلاميذ، و احترام أنظمة القسم.

و يمكن وضع تعريف لإدارة القسم الدراسي في كونه مجموعة التنظيمات و الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتوفير بيئة دراسية موصلة للتعلم الفعال، و تشير أيضا إلى إدارة نشاط التلاميذ في عملية

التعليم و التعلم داخل القسم، و الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية، و العناية بالمظاهر المادية للقسم، و العلاقات الاجتماعية بين المعلم و التلاميذ، و بين التلاميذ بعضهم البعض.

و تتأثر إدارة المعلم للقسم بعدة عوامل من بينها: المرحلة العمرية للتلميذ، و سمات شخصية المعلم و كذا السياسية التعليمية المنتهجة من طرف الدولة [مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، ص : 98].

IV-5 / دور المعلم في تنمية العلاقات الإنسانية:

و تتضمن تنمية العلاقات الإنسانية في القدرة على التعاون مع زملاء العمل بالمدرسة و الأقسام العلمية في التخطيط و التدريس، و محاولة تحقيق المشاركة الفعالة في اجتماعات المعلمين و الإدارة المدرسية، و محاولة التفاهم الفعال و النقد البناء مع أفراد المدرسة، و مع أولياء التلاميذ، و القدرة على تقبل مشاعر الآخرين و احترام أرائهم، و المشاركة الإيجابية في الأنشطة المدرسية و القدرة على مساعدة التلاميذ بصدر رحب.

IV-6 / دور المعلم في محاولة الربط بين المدرسة و المجتمع:

و يتضمن ذلك كل من التطبيق النظري و العلمي في التدريس عن طريق توظيف البيئة المحلية، و المشاركة في تخطيط الأنشطة و الخبرات المدرسية، و القدرة على إظهار الميل الحقيقي لمهنة التدريس و استغلال مصادر البيئة المحلية في عملية التعلم و المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية و الثقافية، و تنمية الشعور بالإنتماء الحقيقي للمجتمع و محاولة الوصول إلى إبراز المدرسة كمؤسسة تربوية رائدة في المجتمع و المساهمة في الرفع من المكانة الاجتماعية للمعلمين .[حسن شحاته وآخرون، 1994، ص : 26]

IV-7 / دور المعلم في تنمية علاقات الأسرية والبيئية:

ويعد هذا الدور ذو أهمية خاصة حيث أن تفاعل بين المدرسة والأسرة وبين المدرسة والبيئة المحلية من الأمور ذات الأهمية في الوقت حاضر ويتحقق ذلك من خلال :

- المشاركة في مجالس الأولياء و المعلمين وغيرها من الأنشطة المشابهة
- حرص المعلم من خلال سلوكه الشخصي والايجابي اتجاه البيئة على إعطاء صورة جيدة ترسخ في أذهان التلاميذ وأولياء أمورهم.
- إظهار اتجاهات وسلوكات متعاطفة وموجبة اتجاه مختلف المشاكل المدرسية ودور التلميذ أو ولي أمره بها . [مصطفى عبد السميع محمد والآخرون: 2005، ص ص: 98 -99].

IV-8 / دور المعلم كقدوة حسنة لتلاميذه :

إن من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في المدرسة دوره في بناء شخصيات تلاميذه، وهم الذين ينظرون إليه على أنه مثلهم الأعلى ، وبالتالي لابد أن يكون المعلم نموذجا للتصرف السليم في جميع المواقف التي تعترض طريقه سواء داخل المدرسة أو خارجها [محمد عبد العليم مرسي، 1985، ص : 20]

كما أن المعلم هو من أكثر أصحاب المهن تأثيرا في شخصيات المتعاملين معه، وذلك لأسباب كثيرة منها، أنه يتعامل مع أفراد في مرحلة التكوين ولديهم الاستعداد الكامل للتأثر بالآخرين، وإنه يتفاعل معهم أطول فترة زمنية خلال حياتهم، وأنه يتعامل معهم وهم في كامل قواهم العقلية والفكرية، وحالاتهم الطبيعية، وهو يظهر أمامهم كمصدر للمعرفة، وكمعالج للكثير من مشاكلهم، وغالبا ما يظهر الجانب الايجابي أمام تلاميذه،وهم في مرحلة يحتاجون فيها إلى القدوة الحسنة نتيجة كثرة المشاكل التي يعانون منها في تفاعلهم مع أولياء الأمور. [مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص:99] .

IV-9 / دور المعلم في تطوير المنهج وتنفيذه:

من الضروري أن يقوم المعلم بدور فعال في مجال تطوير المنهج وتنفيذه، ويمكن إتمام ذلك كالتالي :

-المشاركة في دراسة مستوى المادة الدراسية أو المناهج الموجودة والعمل على تطويرها وتبويبها.
-الربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى . [مصطفى عبد السميع محمد والآخرون: 2005، ص:99] .

IV-10 / دور المعلم في بناء شخصية تلاميذه:

تعتبر هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي يقوم بها المعلم، بحكم قيامه بتنظيم وترشيد وتقويم نمو التلاميذ من جميع النواحي، العقلية والاجتماعية، والنفسية ، فهو مسؤول عن تكوين شخصية التلميذ، ولقد ظهرت هذه الوظيفة نتيجة أن التربية لم يعد مجرد عملية معرفية، بل اتسع مفهومها لتشمل الاهتمام بالشخصية في جوانبها المتعددة، وتعلم أن عملية تكوين شخصية التلميذ هي عملية مشتركة ما بين مؤسسات متعددة، كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ويؤثر فيها كل من الآباء والمعلمون والمفكرون والزعماء والإعلاميون والسياسيون، إلا أن دور المعلم هو دور رئيسي وحاسم ، فهذا هو عمله الأساسي وهو مدرب ومؤهل للقيام به، ويقوم المعلم أثناء تنميته لشخصية تلاميذه بمجموعة من المهام ومن أهمها :

-فهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلميذ يساعد المعلم في تقديم تعليم يستجيب لظروف كل طفل.
- يحاول المعلم معرفة قدرات التلاميذ وتقديرا حتياجاتهم بهدف تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم.
-يحاول المعلم التعاون مع كل من الأسرة والمدرسة والمساعدين الاجتماعين والاختصاصين النفسانيين والأطباء المعالجين ، فيكون بذلك فردا في مجموعة عمل بهدف تحديد القدرة الحقيقية للمتعلم والعمل على تنميتها وتطويرها [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص: 20].

IV-11 / دور المعلم في التكوين المهني المستمر:

تتعدى أدوار المعلم ومسؤوليات حدود حجرة القسم الدراسي، نتيجة لاتساع دائرة تفاعلاته وأنشطته ، فهو عضو في مهنة التعليم، ويجب أن يكون عضوا مشاركا وفعالا من خلال قيامه بعدة مهام ومن بينها:

-ملاحقة التطورات الحادثة في مجال تخصصه.

-الاشتراك في عضوية المنظمات المهنية المتوافقة مع المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها في مجال تخصصه.

- الاطلاع على التطورات الجديدة في مادته الدراسية عن طريق الكتب والمجلات والدوريات وغيرها من المصادر المختلفة.

الاشتراك في المؤتمرات والندوات التربوية وحلقات البحث والقيام بالرحلات الميدانية التي من شأنها توسيع معارفه. [مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص:99 -100].

-المساهمة في الصحافة التربوية

- مناقشة قضايا التعليم وقضايا المجتمع.

- دراسة أوضاع النقابة والعمل على تطويرها.

وبصفة عامة يطلب من المعلم مواصلة نموه المهني باستمرار، من خلال الاهتمام بالنشاط والعمل والفكر ، وذلك لكونه يمثل قيادة فكرية في المجتمع بطبيعة عمله وإعداده، فهو يتقن مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التوجيه والتنظيم والعرض والمناقشة والاقتناع لما يخول له تحمل المسؤوليات الثقافية في مجتمعه، كما ينتظر منه كذلك الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل على حلها، والمشاركة في مختلف المنظمات الشعبية ومشاريع الخدمات العامة ،والتعاون مع المتخصصين الآخرين في المجتمع لنشر الثقافة داخل المدرسة وخارجها. [حسن شحاته وآخرون، 1994، ص: 24].

12-IV / دور المعلم في التكيف مع الفروق الفردية ومستويات النمو لتلاميذه:

يجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين مختلف تلاميذه وكذلك الأخذ بعين الاعتبار مستويات نموهم، ويتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

-الدراسة المتأنية لعلم نفس الطفل وعلم النفس التربوي وتطبيقها بهدف خلق الدافعية لدى المتعلم. ومعالجة المشاكل السلوكية بطريقة منتظمة ومنهجية.

-إعداد تقارير مسبقة عن الخلفية المسبقة لعائلة المتعلم بهدف المساعدة في خلق ظروف التعلم المناسبة للتدريس داخل القسم. [مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص: 100].

13-IV / دور المعلم في ترغيب تلاميذه في التعليم:

إن من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم هو ترغيب تلاميذه في العلم وفي السعي لاكتسابه ، وأن يجعل عادة تحصيل العلم عادة ملازمة لهم طوال حياتهم، والمعلم الكفء ، يجب أن يكون ذو صلة دائمة ومستمرة ومتجددة من الجديد في مختلف مجالات المعرفة، ويظل طالبا للعلم ما استطاع،و لابد أن يحتفظ بدوره كمراقب واع لتلاميذه فيما يقرؤون ، وكمستمع لهم عندما يحملون إليه خلاصات اطلاعا تهم وقراءاتهم ، وبالتالي فلا بد أن يكون جاهزا لكل أسئلتهم واستفساراتهم ويوضح لهم الغموض فيها، ويأخذ بيدهم إلى النور العلم والمعرفة. [محمد عبد العليم مرسي، 1985، ص ص: 19- 20].

14-IV / دور المعلم كحافظ للنظام :

يقول الكاتب Schlechty "إن الكثيرين ينظرون إلى دور المعلم على أنه هو الشخص الذي ينبغي أن يحفظ النظام ، وهو يمثل السلطة الاجتماعية بالنسبة لتلاميذه، حيث يقوم المعلم بغرس عادة حب النظام في نفوس التلاميذ، ويتصرفون على أساسها بوحي من تربيتهم وضمائرهم".

إن تربية الضمير الحي لدى أفراد المجتمع هي من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم، فهو القادر على أن يغرس في نفوس تلاميذه الاحساس بالمسؤولية اتجاه المجتمع وقيمه ومبادئه، ويعتبر هذا الدور من

أخطر المهام التي يناط بها المعلم ، فلا بد أن يخصص لها الكثير من وقته وجهده .[محمد عبد العليم مرسي ، 1985، ص ص: 25-26] .

IV-15 / دور المعلم في فهم الدور الذي يقوم به:

إن المعلم ليس مجرد عالم، يعرف جانبا من العلم ويحاول توصيله لتلاميذه، بل هو أكثر من ذلك بكثير، إذ أنه بجانب تمكنه من المادة العلمية، لابد له أن يمتلك المهارات التدريسية والتدريبية، بما يمكنه من توصيل ذلك العلم إلى تلاميذه.فبعض تلك المهارات يولد بها المعلم والبعض الآخر يكتسبها من خلال التكوين المهني والتربوي.

يقول بعض علماء التربية في هذا المجال ، بأن أنواع النشاط الذي يقوم بها المعلم داخل القسم هي أنشطة تعليمية، أما التربية فمعناها أعمق وأ,سع من ذلك بكثير، إذ أنها تعني فهم الفلسفة وراء ما يقوم به المعلم، ولماذا يقوم به ، وبالتالي فلا بد أ، يكون المعلم عارفا وملما بفلسفة العملية التربوية التي يقوم بها، والأهداف التي يعمل جاهدا على تحقيقها، وذلك يتطلب تمكنه من ثلاثة أمور وهي:

- أن يكون لدى المعلم مجموعة من الأهداف التربوية التامة الوضوح في ذهنه.
- أن يكون لدى المعلم قدرا من العلوم التربوية حول كيفية اكتساب الآخرين للمعرفة، أي كيف يتعلمون؟
- أن يضع برنامجا محددا حتى يستطيع عن طريقه إيصال هذا العلم إلى تلاميذه بسهولة.

إذا تمكن المعلم من الأمور الثلاثة السابقة، يستطيع حينئذ أن يغير من صورة المدرسة التي يعمل بها، فيسهم بذلك في تغير المجتمع وتطويره نحو الأفضل، وبالتالي ينطبق عليه في هذه الحالة قول العالم الشهير Chandler حين قال : " إن المدرسة الجيدة ....جيدة بمعلمها"[محمد عبد العليم مرسي، 1985، ص ص: 27-28]

V- / أدوار المعلم في المدارس الفكرية الحديثة:

لقد انعكس الاستخدام الهائل للعلم والتكنولوجيا على التعلم والتعليم، وذلك نتيجة لما طرأ من تغيرات جذرية أثرت على جميع

جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وأدت إلى ظهور مجموعة من الأدوار الحديثة ، والتي من الواجب أن يلتزم بها المعلم حتى يستطيع مواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرين ومن أهم هذه الأدوار نذكر منها :

V-1 / دور المعلم كمسير ومساعد في عمليتين التعليم والتعلم:

إن الحصول على المعارف بسرعة ازداد انتشارا وأصبح ميسورا في ظل التغيرات العالمية الحالية، بالانتقال إلى عصر المعلوماتية وعصر العولمة والتطورات التكنولوجية ومنجزاتها في العملية التعليمية .[مصطفى عبد السميع محمد والآخرون: 2005، ص:100]

و لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعلومات ولا الملقن، بل الميسر والمسهل للعملية التعليمية التعلمية، والمساعد للتلاميذ في الوصول إلى المعلومات و المعرفة بالتجربة والخبرة العملية، من خلال تعلم مهارات التفكير ومهارات العمل الجماعي، والعيش مع الآخرين في مجتمع القرية العالمية، التي يصبح كل فرد فيها معلما وتلميذا في نفس الوقت .[محمدعوض الترتوري وآخرون، 2006،ص:92]

إن المعلم بحكم إعداده المهني والتربوي، يفهم جيدا نمو التلاميذ في مختلف مراحلهم العمرية وما يصاحبها من مشاكل، فهو يستطيع أن يساعدهم على التكيف والتوافق مع ما يحصل لهم من تغيرات في كافة المستويات ، وبذلك فلا يقتصر دوره كمساعد على عملية التعلم والتعليم، وإنما تتعداه إلى ميسر ومساعد لعملية نمو تلاميذه، وبالتالي ينبغي أن يتضح في هذه الحالة، الجانب الإنساني في المعلم أكثر من الجانب المهني [محمد عبد العليم مرسي وآخرون،1985،ص ص:29-30]

ويقوم المعلم بدور المسير والمساعد عن طريق تأدية بعض المهام ومن أهمها:
تصميم بيئة التعليم، تشخيص مستويات التلاميذ، وصف ما يناسبهم من مواد تعليمية، متابعة مدى تقدمهم وإرشادهم وتوجيههم سواء في التعلم الفردي أو الجماعي وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون،2005،ص:101].

V-2 / دور المعلم كمرشد في التعلم التعاوني:

على الرغم من طغيان أسلوب التعلم التنافسي على معظم الأنظمة التعليمية، إلا أن أسلوب التعلم التعاوني له مجموعة من الايجابيات و ذلك تبعا لبعض التجارب التي قامت بها بعض الدول المتقدمة ، فأظهرت تلك الدراسات أن التعلم التعاوني يساعد في تطوير وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعليم والتعلم بين المعلمين والتلاميذ والإداريين، ويسهم في حل بعض المشاكل المعرفية والاجتماعية مثل مشكلة التأخر الدراسي بين التلاميذ، كما يساعد على نشر قيم الحب والتعاون والمسؤولية بينهم.

وبناء على ذلك ، لابد أن يكون المعلم على دراية بأهمية التعلم التعاوني ، ونماذجه وتجاربه وأساليبه، وأن يختار الأسلوب المناسب منها لإمكانيات التلميذ والمدرسة وامكانياته وقدراته الشخصية، وأن يختار أسلوب التقويم الذي يتفق مع مبادئ التعلم التعاوني وأهدافه التي يصبوا إلى تحقيقها. [مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص:107]

V-3 / دور المعلم في الجودة الشاملة للتعليم:

تعد إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي دخلت حديثا في مجال التربية، بعد أن أثبتت نجاحها في ميادين أخرى، فهي تهدف إلى إعداد تلاميذ بمواصفات معينة ، نتيجة تحول العالم إلى قرية واحدة من خلال شبكة]اتصالات عالمية واحدة، بمتغيراتها المتسارعة والجديدة، تتطلب إنسانا ذا مواصفات معينة لإستيعابها والتعامل معها بفعالية، وتقع هذه المسؤولية على عاتق المعلمين، وإدارة الجودة الشاملة هي أحد الجوانب الأساسية الفعالة للقيام بهذه المهمة.

ويمكن تعريف الجودة الشاملة بأنها:" معيار أو هدف أو مجموعة متطلبات ، و الجودة هي هدف يمكن قياسه وليست درجة محددة للامتياز، فالجودة هي معيار للكمال نقرر من خلاله ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد وبالكيفية الملائمة للاحتياجات المطلوبة أم لا؟
ويتضح من خلال هذا التعريف معيارين وهما:

الجودة الشاملة تشتمل على كل العمليات التي تؤدي إلى دقة وبناء تصميم المنتج – الخدمة التعليمية المقدمة داخل المؤسسات التربوية– والذي تتطلب التحديد المستمر في الوظائف والعمليات التي يجب أن تسعى إلى تحسين الجودة.

ويكون كل فرد في هذا النظام مسؤولا ، وقادرا على الالتزام من أجل جودة العمل الذي يقوم به.

وبما أن المعلم هو أحد أهم ركائز العملية التربوية التعليمية ، فهو يشارك في إدارة الجودة الشاملة من خلال قيامه بالمهام التالية:

- تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسية والعمل على تصنيفها.
- تعريف تلاميذه بمصادر المعرفة المختلفة.
- تقديم التغذية الرجعية Feed Back لكل تلميذ
- التعاون مع الزملاء والمعلمين وتبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الرجعية
- توظيف أسلوب حل المشاكل ليصبح التلاميذ أكثر فعالية في مواجهة المشاكل التي تعترضهم.
- يجب أن يكون المعلم هو القائد والمكون والقدوة لكل تلميذ.
- الالتزام بالتحسين المستمر .
- يعمل المعلم على جمع وتحليل المعلومات من أجل تحسين التعليم . [مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص:107-108].

V-4 / دور المعلم كباحث تربوي:

تعاني المؤسسات التربوية في الوقت الراهن مجموعة من المعوقات التي تعرقل العملية التعليمية بوجه عام، وتعيق آداء المعلم بوجه خاص، وبما أن المعلم هو أكثر العناصر إحساسا بهذه المعوقات داخل المدرسة، ولديه خبرة أكثر في التعامل معها ، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، فمن الممكن استغلال هذه الامكانيات المتاحة لدى المعلم في مشاركته لإجراء هذه البحوث التربوية إما بمفرده أو بالاشتراك مع بعض أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية، أو مراكز البحوث التربوية، وبناء على ذلك، لكي يكون المعلم باحثا خبيرا، فمن الضروري أن تكون عناصر البحث التربوي ضمن برامج

تكوينه قبل دخوله إلى مهنة التعليم، وضمن برامج تكوينه أثناء مزاولته لمهنة التعليم .[مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص:109] .

V-5 / دور المعلم كمدير في العملية التدريسية :

وضح أحد الباحثين التربويين دور المعلم كمدير للعملية التعليمية، إذ أنه افترض وجود عدد من الوظائف المحددة، يمارسها المعلم أثناء تنفيذ العملية التدريسية ومن أهم عناصر هذا النموذج نذكر ما يلي:

V-6 / المعلم كمنظم للخبرات وللبيئة التدريسية المناسبة :

تتضمن عمليات التنظيم عددا من المجالات ومن أهمها تنظيم الخبرات التعليمية ، وتنظيم الظروف البيئية للتعليم تنظيما مقصودا، وتنظيم أدوار التلاميذ وتفاعلاتهم مع الخبرات التي تعوض لهم أثناء التدريس، وتنظيم استخدام التقنيات ووسائط الاتصال وأوقات استخدامها ، وتسعى هذه العمليات مجتمعة إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

V-7 / المعلم كضابط للإجراءات التدريسية:

لا بد أن يتمتع المعلم بالقدرة على الضبط والمراقبة الجيدة أثناء التدريس، حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التعليمية، وعملية الضبط هي عملية مخططة ومحددة بمعايير توجه حكم المعلم ورضاه عن الخطوات التي يتخذها في عمله، و تحقق المستويات التي تم تحديدها ، لقبول أداء التلميذ كناتج تعليمي، وعمليات الضبط هي عمليات واعية تضمن كفاءة المعلم في استطاعته على متابعة تقدم سيره نحو الأهداف التعليمية، وتحدد هذه الأهداف عن طريق المقارنة بين نقاط البدء ونقاط التحصيل التي حققها التلاميذ في نهاية الدرس.

وتتطلب هذه العملية إجراء خطة تصحيحية ، تقوم بتغيير وتعديل المسار التعليمي ، وهي بمثابة خطة تقويمية وتتضمن عادة هذه الخطة ، إدخال إستراتيجية تعليمية جديدة، أو خبرات جديدة أو استعمال تقنيات تدريسية أكثر فعالية ، فغياب عملية الضبط تجعل من العملية التعليمية عملية خالية من الانتظام، مما يؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. [مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: 2005، ص ص: 109-111]

V-8 / دور المعلم كمكتشف للمواهب والقدرات الإبداعية للتلاميذ:

من الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم العصري، بمساعدة جميع العاملين في المدرسة والمجتمع المحلي هو تهيئة الظروف البيئية المساعدة على اكتشاف المواهب وتنميتها ورعايتها وتوجيهها لخدمة التلميذ والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه، وبذلك يجب عليه أن يكون على دراية وفهم عميق لطرق وأدوات اكتشاف المواهب لدى تلاميذه ورعايتهم، والعمل على تنمية تلك المواهب ومحاولة تقويمها تقويما عمليا وموضوعيا.

وخاصة أن مرحلتي الطفولة والمراهقة هي من أكثر المراحل العمرية تفجرا بالمواهب والطاقات الإبداعية لدى الأفراد، وإن المجتمع هو في حاجة حتمية إلى مواهب وإبداعات كل واحد منهم.

[مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 109]

V-9 / دور المعلم كمبدع في العملية التدريسية:

يتمثل إبداع المعلم في التدريس في قدرته على إنتاج الأفكار الجديدة وتطبيقها عمليا في مجال تخصصه، وفي قدرته على التجديد في طريقة عرض دروسه وتنفيذها وتقويمها، وفي تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة وكذا في المبادرة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا التي تواجهه. ومن أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم والتي من شأنها تشجيع روح الإبداع لدى المتعلمين وهي:

- احترام استجابات المتعلمين وأسئلتهم مهما كانت الأسئلة المطروحة.
- احترام أفكار التلاميذ الخيالية والعادية.
- إشعار التلاميذ بأن أفكارهم ذات قيمة مهما كانت بسيطة.

- إعطاء المتعلمين فرصة الممارسة والتجريب دون الخوف من التقويم.
- تشجيع التلاميذ على إدراك الأسباب والنتائج
- توفير جو عملي واجتماعي متفاعل ومفتوح.
- توفير بيئة تربوية واقعية ومرنة تتميز بالاستقصاء وبالبحث والتجريب وتبادل الأراء و الأفكار.

ويتحقق الإبداع في التدريس عندما يستخدم المعلم المداخل التي تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين ،ومن ناحية أخرى يكون المعلم معوقا للإبداع في التدريس، عندما يكون غير مقتنع بعملية الإبداع وبأهميته كهدف من الأهداف التعليمية التربوية ، وعندما يكون غير مستعد لتلبية حاجيات المتعلمين ، مما يعيقه في تقديم تلك القدرات الإبداعية. ،[مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص ص: 111- 112]

V-10/ دور المعلم كمتعلم:

يبحث المعلم الجيد بشكل دائم عن جميع الطرق التي يتعلم بها أكثر ويحسن من مهارات تدريسه، لأن التعلم هو نشاط مستمر يتضمن إتقان المهارات والمفاهيم الجديدة والقدرات الفنية، فينبغي على كل معلم أن يكون واسع الاطلاع والممارسة لكل جديد في مجال التربية وطرق التدريس بشكل عام و مجال تخصصه الأكاديمي بشكل خاص، وذلك ليقف أمام التحديات التي تواجهه سواء من حيث المتعلمين أو من حيث الاكتشافات العلمية والتكنولوجية الواسعة على المستوى المحلي والعالمي. [مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 111].

V-11/ دور المعلم كمقوم لعملية التعليم :

إن مستوى التحصيل الجيد في المجالات التربوية المتنوعة سواء من ناحية المعرفة أو المهارات ، يعتبر هدفا مرموقا يسعى المعلم الكفء لمتابعته وتحقيقه ، مستخدما في ذلك كل الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى التلاميذ التحصيلي على مدار العام الدراسي وذلك في مجال ما يدرسه من مناهج دراسية.

ويظهر دور المعلم في هذا المجال في توظيف اللوائح المتعلقة بتقويم التلاميذ في المجالات المعرفية بشكل فعال عن طريق فتح السجلات التراكمية لمتابعة سلوك التلاميذ وتقويمهم، ويتطلب منه وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف وتشجيع حالات التفوق.

ويجب أن يقوم المعلم بالأبحاث والدراسات لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات السلوكية الأخرى بالتعاون مع زملائه وإدارة المدرسة ومع الأسرة كذلك، وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى ضرورة تتبع المعلم للأساليب المتطورة والحديثة في مجالات القياس والتقويم، كما يجب أن يكون المعلم حاكما نزيها وقاضيا عادلا في تقويمه لطلابه.

V-12/ دور المعلم كمرشد نفسي:

عل الرغم من صعوبة قيام المعلم بالدور الإرشادي والتوجيهي للتلاميذ، إلا أنه يجب عليه أن يكون ملاحظا دقيقا للسلوكيات الإنسانية، كما يجب عليه أن يستجيب بشكل إيجابي، عندما تعرقل انفعالات التلميذ مسيرة تعلمه، فيجب عليه أيضا معرفة الوقت المناسب لتحويل التلميذ للأخصائي النفسي لطلب المساعدة . [مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص : 113].

ان كل تلك الأدوار التي يقوم بها المعلم تجعل من مهنته مهنة معقدة و متعبة ،ومع التقدم التكنولوجي و المعرفي الذي يشهده عصرنا؛كان لزاما الإستفادة منها لاستخدامها في عملية التعليم و محاولة تيسير جميع المهام التي يتكفل بها المعلم.

المبحث الثالث : الوسائل و الكنولوجيا الحديثة و أثرها على أدوار المعلم

يستخدم المعلم الوسائل التعليمية التعلمية كجزء من موضوع الدرس، وكأداة مدعمة لعملية التعليم، وذلك بهدف نقل نوع من المعارف والخبرات والنشاطات، وستناول فيما يأتي أهم تلك الوسائل التعليمية وكذا أهم تكنولوجيات التعليم والتربية الحديثة ، التي أسهمت بشكل كبير في رفع مستوى عملية التعلم والتعليم، والتي أثرت جذريا على أدوار المعلم المهنية.

I- / الوسائل التعليمية و التعلمية: هناك العديد من التعاريف والمفاهيم للوسائل التعليمية التعلمية ، منها ما هو تقليدي ومنها ما هو حديث كالآتي:

I-1 / مفهوم الوسائل التعليمية التعلمية : ولها مفهوم تقليدي و مفهوم حديث كالآتي:

I-1-1 / المفهوم التقليدي : الوسيلة التعليمية التعلمية هي بمثابة المواد والأدوات والأجهزة وقنوات الاتصال التي تنقل أو تنتقل بواسطتها المعرفة للمتعلمين.

I-1-2 / المفهوم الحديث: تشتمل الوسائل التعليمية بجانب نقل المعرفة تخطيطا وتطبيقا وتقويما لممارسات تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية،وذلك باستخدام أفضل الأساليب لتعديل بيئة المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمترابطة والمتكاملة للمنظومة التعليمية .[بشير عبد الرحمن الكلوب ، 1993،ص : 105] .

I-2 / بعض تعاريف الوسائل التعليمية التعلمية: ونذكر من أهمها:

يعرف Kinder " الوسائل التعليمية التعلمية بأنها تلك الأدوات والطرق المختلفة التي يستخدمها المعلم في المواقف التعليمية، والتي تعتمد كلية على فهم الكلمات والرموز والأرقام مع مراعاة مايلي
- إنها أدوات للتعليم، بمعنى أنها وسائل وليست غايات أو خبرات للتعلم.
- إنها تتضمن كل الأدوات والطرق التي تستخدمها الحواس كلها أو بعضها بما في ذلك حواس الشم والذوق واللمس.

ولعل من أهم التعاريف الشاملة للوسائل التعليمية التعلمية وهو تعريف قسطندي نيكولا :" الوسائل التعليمية التعلمية هي أجهزة وأدوات ومواد، يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح المعاني الغامضة ،وشرح الأفكار المبهمة ،وتدريب التلاميذ على المهارات وعلى العادات

الحسنة، وتنمية الاتجاهات، وعرض القيم ، دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام ، وذلك للوصول بتلاميذه إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتربية القومية بسرعة و قوة و تكلفة أقل.

ويمكن استنتاج تعريف شامل كالآتي:
الوسائل التعليمية التعلمية هي مجموع الأجهزة والأدوات والمواد المستخدمة من طرف المعلم أو المتعلم في مختلف الممارسات والأنشطة التعليمية ، بدون الاعتماد على الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك بهدف تحقيق جميع الأهداف التعلمية ، وتحسين عملية التعليم والتعلم، ومحاولة الوصول إلى جودة العملية التعليمية وذلك بأقل جهد ممكن ، وبسرعة وفي أقصر فترة زمنية ممكنة وبأقل التكاليف المنفقة.

I-3 / معايير اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية في التدريس: إن من أهم معايير اختيار الوسائل التعلمية التعليمية ما يلي :

- ارتباط الوسائل التعليمية والتعلمية بالأهداف العامة والتعليمية والسلوكية.
- يجب أن تشكل جزءا أساسيا من المادة المرجعية للتدريس.
- أن تعزز هذه الوسائل أسلوب التدريس وتدعم الممارسة التعلمية بالفعالية والنشاط
- في حالة توفر الوسيلة التعليمية المطلوبة، يجب أن تحتوي هذه الوسيلة على مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة والفعالة.
- اعتماد نماذج تجريب الوسيلة وتأثيرها على التلاميذ أثناء الاستخدام أي التغذية الرجعية.
- يجب على المعلم الالتزام بالبساطة وعدم الإسراف المادي عند اختيار الوسيلة التعليمية.

I-4 / مصادر الوسائل التعليمية التعلمية: هناك مصادر متعددة للحصول على الوسائل التعليمية ، لاستخدامها في عمليات التعليم أهمها:

– وجود هذه الوسيلة جاهزة في المدرسة سواء كانت من إعداد معلمي المدرسة أو مصنوعا تجاريا.
– أن يقوم المعلم باستعارتها من مراكز التقنيات التعليمية أو وحدات مصادر التعلم أو من المدارس المجاورة.
– أن يقوم المعلم بصناعة هذه الوسيلة التعليمية إذا كان هذا ممكنا في ظل توفر الخبرة العملية وتوفر الخدمات اللازمة ، والوقت الكافي لدى المعلم لإعداد هذه الوسيلة.

I-5 / إسهام الوسائل التعليمية في رفع مستوى عملية التعلم والتعليم: إن الوسائل التعليمية التعليمة تساهم بشكل كبير وفعال في الرفع من مستوى عملية التعلم والتعليم عن طريق :

*تقديم الحلول المناسبة لحل بعض المشاكل العالمية التي تقف حاجزا أمام تطور التعليم و هي:
– الزيادة الهائلة في المعارف الإنسانية "الثورة المعرفية"
– الانفجار السكاني
– الانتشار الواسع للأمية في كثير من دول العالم
– عدم القدرة على مواكبة التطورات العالمية ودخول التكنولوجيا في كثير من دول العالم النامية.
*علاج مشكلة قلة المعلمين المؤهلين علميا وتربويا، والاستفادة من الفئات المتميزة منها في تعليم أعداد كبيرة في وقت أسرع عن طريق بعض الأجهزة التقنية الشائعة الاستعمال في التعليم.
*تعليم الأعداد المتزايد من المتمدرسين، ومعالجة مشاكل الفروق الفردية بينهم، ويتميز هذا التعليم بالسرعة وقلة الجهد المبذول، وهو يستهدف عددا كبيرا وبكلفة أقل من أجل الرغبة والدافعية لدى المتعلم.
*توفير الكثير من الخبرات والمهارات الحقيقية للمتعلم ، أو محاولة تقديم البديل المناسب لها سعيا لتحقيق تعلم فعلي وواقعي.
*تسخير الأجهزة التقنية المتطورة في التغلب على ظروف المعوقين التي تعرقل تعليمهم
*المساهمة الفعالة في برامج تعليم الأميين والكبار عن طريق التعليم المستمر والتعليم على بعد.
*إثراء بيئة المتعلم بالمحسوسات التي تساعد في تكوين المدركات والخبرات الواقعية المرتبطة بالبيئة والحياة .

II- / دور الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم الحديث :ظهرت العديد من

التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم والتربية، وزودت بها مدارس معظم الدول المتقدمة والنامية ، وذلك لمسايرة ركب التقدم الحضاري والعلمي.وقبل الخوض في أهم تلك التكنولوجيات الحديثة ، يجب الإشارة إلى بعض المفاهيم الأساسية والشائعة الاستعمال ومنها:

II-1 / تعريف التكنولوجيا:

يعرفها عبد الغني الفرجاني على أنها العلم الذي يهتم بتحسين الأداء والممارسة والصياغة أثناء التطبيق العملي.

ويعرفها كذلك غالبرت Guilbert بأنها التطبيق النظامي للمعرفة العملية ، أو أية معرفة أخرى لأجل تحقيق مهام عملية.

ويعرفها هولت Hult بأنها دراسة لكيفية وضع المعرفة العلمية في الاستخدام العملي لتوفير ما هو ضروري لمعيشة الإنسان ورفاهيته.

و لقد توغلت التكنولوجيا لتشمل ميادين متعددة، يرتبط كل ميدان بنوع معين من النشاطات والممارسات البشرية، وبما أن الإنسان هو مصدر تلك النشاطات، فكلما كان على معرفة علمية واسعة ووعي لما يقوم به من ممارسات، كان المردود أفضل ، والنتائج أكثر قربا من الأهداف المحددة.

II-2 / تعريف تكنولوجيا التعليم :

يعرفها هو كريدج Huckridj بـــ:"التكنولوجيا وحدها تعني الأساليب والأدوات وتكنولوجيا التعليم تشتمل كل ما في التعليم من تطور المناهج إلى أساليب التعليم ووضع جداول الفصول باستخدام الكمبيوتر"

أما شالرز هوبان فيعرفها على أنها " تنظيم متكامل يضم الإنسان والآلة والأفكار والأداء وأساليب العمل والإدارة ، بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد.
ويعرفها كارلتون Karlton أيضا " تكنولوجيا التعليم هي العلم الذي يستخدم التقنية الفعالة في تقديم المعلومات والخبرات السمعية والبصرية، والمعلومات التخصصية الأخرى التي تستخدم على نحو واسع في التعليم.
ويعرفها كذلك شادويك Chadwick على أنها " تطبيق المعرفة عن طريق التكنولوجيا بغرض رفع مستوى التعليم ، أو هي استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية. .[بشير عبد الرحمن الكلوب، 1933، ص ص: 107- 118]

II-3 / **أنواع التكنولوجيا ت الحديثة :** ونذكر من أهمها :

II-3-1/ **تكنولوجيا التعليم:**

تواجه الأنظمة التعليمية المعاصرة مشكلات متعددة، ومن أبرز هذه المشكلات " الثورة المعرفية" وما صاحبها من ضغوط متزايدة على مصممي المناهج والبرامج والانفجار السكاني وما انجز عنه من زيادة هائلة في عدد الراغبين في الالتحاق بالتعليم الرسمي وغير الرسمي، و هذا بالإضافة إلى بعض المشكلات التي تؤدي إلى الرسوب و التسرب المدرسي ، و انخفاض كفاءة المعلمين التعليمية وافتقار المناهج والبرامج التي تقدمها لتلاميذها للتنوع المناسب لتلبية احتياجات المتعلمين، كما تعاني تلك الأنظمة التعليمية بشكل مستمر من مشكلات النقص الكمي و خاصة النوعي في المعلمين المكونين لممارسة الوظائف و الأدوار التربوية داخل المدرسة التي تساعد على الرفع من كفاءة المعلم، مما يؤدي إلى كفاءة العملية التعليمية بصفة عامة .

ولقد أصبح لتكنولوجيا التعليم التأثير الواضح والمميز في العملية التعليمية، حيث أنها أصبحت تمثل الأداة الفعالة في تطوير الممارسات التدريسية، ولقد جاء ذلك نتيجة لعدة عوامل ، من أهمها تطور الفكر التربوي وظهور الأساليب الجديدة في التعامل مع محتويات التعلم.

وتؤكد الدراسات والبحوث التربوية الأهمية القصوى لتكنولوجيا التعليم ودورها الفعال في العمل على الحد من الآثار السلبية المترتبة على وجود المشكلات التي تواجهها الأنظمة التعليمية، ويرجع ذلك إلى مختلف الخصائص التي تتميز بها هذه التكنولوجيا والتي تجعلها مناسبة لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في تعليم الأعداد الكبيرة، ومراعاة مختلف الفروق الفردية بين المتعلمين وتدريب المعلمين، والارتفاع بمستوى كفاءاتهم المهنية، وذلك بالإضافة إلى تطوير المناهج والبرامج بصورة مستمرة تتناسب وتطور المعرفة وتغير احتياجات المجتمع، وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم لا تلعب الدور الفعال في تحسين العملية التعليمية فحسب بل أنها أيضا تساهم في تغيير معالم العالم نحو الأفضل.

تشتمل تكنولوجيا التعليم على ثلاثة عمليات متداخلة وهي:

- تصميم عمليتي التعلم والتعليم.
- تنفيذ العملية التعليمية.
- تقويم عمليتي التعليم والتعلم.

إن العمليات السابقة الذكر هي عمليات تدريسية يقوم بها المعلم، وهي تختلف في حالة سيادة مفهوم تكنولوجيا التعليم في الميدان التربوي عنها في حالة سيادة مفهوم التربية التقليدية،حيث أن الأمر هنا يتطلب تصميم برامج إعداد وتكوين المعلم بالشكل الذي يساعد على ممارسة وظائفه وأداء الأدوار الجديدة كمرشد وموجه لتلاميذ يتفاعلون مع عمليتي التعلم والتعليم، وكمنظم لخبرات وممارسات تعليمية متنوعة وكمستخدم للأساليب المختلفة في التدريس وفي حل المشكلات التعليمية للتلاميذ.

ولعل ذلك يؤكد أهمية بل ضرورة احتواء برامج إعداد وتكوين المعلم على بعض المقررات التي تعكس الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، حيث أنه لا يمكن الارتقاء بمستوى إعداد و تكوين المعلم حتى يستطيع مسايرة أدواره الجديدة المنوطة به ، دون اهتمام هذه البرامج بوجود مقررات تتناسب كما وكيفا مع مكانة ودور تكنولوجيا التعليم في المدرسة المعاصرة. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 36-37].

II-3-2 / تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

تشكل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مجموعة متنوعة من المصادر الوسائل التكنولوجية التي تستخدم في نقل وابتكار ونشر وتخزين وإدارة المعلومات ،و قد ازدادت في السنوات الأخيرة الفرص للتعليم عبر تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الرقمية و تطبيقاتها و وسائل الإعلام على المستوى العالمي.

وكما بين تقرير منظمة اليونسكو Uneso حول "التعليم على مستوى العالم" فإن التعليم يواجه تحديات كبيرة و من أبرزها،إعداد و تكوين المعلمين لمجتمع المستقبل القائم على أساس المعرفة في الوقت الذي لم يتدرب فيه معظم المعلمين بعد على استخدام تكنولوجيات المعلومات و الاتصالات هذا بالإضافة إلى أن غالبية المنشآت الدراسية حتى في البلدان المتقدمة غير مجهزة لاستقبال هذا النوع من تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الجديدة.

تضم تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الجديدة "NTIC" سلسلة ممتدة من التقنيات سريعة التطور و التي تشمل كلا من الأجهزة و برامجها و استخداماتها، و تختلف هذه التكنولوجيا عن التكنولوجيات القديمة من عدة أبعاد مهمة ،فهي تستطيع دمج وسائل إعلامية متعددة في تطبيقات تعليمية واحدة ،كما أنها متداخلة التفاعل و تملك القدرة على المراقبة و الإسهام في بيئة المعلومات بالإضافة إلى تميزها بالمرونة و تحررها من حدود الزمان و المكان.

و هذه الأبعاد الأربعة بمعنى دمج الوسائل الإعلامية المتعددة و التفاعل المتداخل و مرونة الاستخدام و روابط اتصالاتها، هي التي تميز تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الجديدة عن التكنولوجيا السابقة، و نظرا لهذه الفوارق يقوم خبراء التعليم بإيجاد أساليب جديدة قوية لبرامج هذه التقنيات الرقمية الجديدة للمعلومات و الاتصالات في المناهج التعليمية.

إن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الجديدة هي أكثر كفاءة و تنظيم من الوسائط التعليمية التقليدية التي أوشكت أن تفقد أهميتها بسبب عجزها عن مواكبة متطلبات التحديث في البرامج

التعليمية، فالتكنولوجيا الرقمية بمثابة المحرك الأمثل لقدرات الطلاب المعلمين، و التي تساهم في زيادة إمكاناتهم على المقارنة و الاستنباط و التحليل، كما أنها وسيلة فعالة للتخلص من أثار التلقي السلبي التي رسختها أساليب التعليم بالتلقين، و هي أداة فعالة لتنمية المهارات و الحث على التفكير المنهجي المنظم و التعليم من خلال التجربة و القدرة على حل المشاكل و إدارة المشاريع البحثية.

و هنا تجدر الإشارة إلى أن استخدام تلك التكنولوجيا ليس في حد ذاته هدفا، و إنما هو وسيلة و أداة من أدوات تسهيل التعليم، و لذلك لابد من معرفة كيفية استخدامها على الوجه الأمثل، و محاولة إصلاح البنية التحتية اللازمة لاستخدامها، على اختلاف أنواعها و مستوياتها.

و من أهم الفوائد العامة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الرقمية في التعليم هي:

– توصيل المواد الدراسية و المعلومات بسرعة فائقة دون اعتبار للمكان أو الزمان، كما أنها تستطيع تخزين المواد العلمية إلى أن تصبح الجهة المستقبلية جاهزة لقراءتها .

– يمثل معظمها خطوط اتصال ثنائية الاتجاه، و بهذه الخاصية المهمة توفر علاقة تفاعلية ما بين المعلم الطالب و المشرف الأكاديمي، و تخلق نوعا من التفاعل و الحوار الفكري بينهما، و هذا يتضح من خلال استخدام البريد الإلكتروني الذي يتيح للدراسيين و المشرفين الأكاديميين تبادل المعلومات و الاستفسارات في بينهم.

– تساعد المشتركين في المقرر الواحد المتواجدين في أماكن جغرافية متباعدة على مناقشة و استكشاف المعلومات و الأفكار و المسائل المتضمنة في المقرر الدراسي، من هنا فهي تشجع التعلم التعاوني و العمل الجماعي بين مجموعات من الدارسين، متباعدة جدا عن بعضها البعض.

– تعمل على تحسين التعاون بين المعلمين، مما يتيح فرصة التعاون التربوي و يجعله أكثر فعالية، كما أنها تسهل التعاون بين الخبراء المحليين و الخبراء الأجانب خاصة في المشاريع ذات التقنية العالية.

– إذا كان عدد المشرفين الأكاديميين في مكان معين لا يغطي جميع التخصصات المطروحة للتدريس، فإنه يمكن الاستعانة بمشرفين أكاديميين على مستوى شبكة الإنترنت من مناطق أخرى أو حتى من الخارج إذا ما توافرت الإمكانيات الفنية لذلك.

– تقوم بتزويد الدارسين بمصادر و خبرات و تجارب لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى، كما تساعدهم في الحصول على الخدمات المكتبية دون شراء مجلات أو ملخصات مرجعية، إضافة إلى

وجود الموارد التعليمية المرجعية و الممتازة على شبكة الإنترنت ،يمكن الاستفادة منها كمراجع بتكلفة مالية بسيطة.

– توفر التغذية الرجعية (Feed Back) لكل من المشرف الأكاديمي و الدارسين في نفس الوقت، و بذلك تعزز عملية التعلم و التعليم، كما أنها تمنح الوقت الكافي للدراسيين و ذلك بهدف التفكير و التمعن قبل الإجابة عن مسألة معينة أو إبداء رأي إزاء مشكلة ما.

– يمكن إدخال أسئلة التقويم الذاتي أو أسئلة موضوعية على شبكة الاتصالات من خلال الإنترنت بهدف الحصول على تغذية رجعية فورية.

- إن تدريس بعض الموضوعات و إجراء بعض التجارب و العروض التوضيحية في العلوم و التكنولوجيا يتطلب توفر وسائط غير مطبوعة، بحيث لا يمكن تدريسها بطريقة فعالة، بدون استخدام الوسائط المسموعة و المرئية الحديثة

إن تكنولوجيا المعلومات الرقمية لابد أن تشكل الجزء الأكبر و الرئيسي و الأكثر أهمية في تصميم البرامج التعليمية، و ما يتبع ذلك من إحداث تغييرات كبيرة في أساليب تصميم و إعداد و إنتاج و تداول المواد التعليمية، و كذلك تدريب و تأهيل المعلمين لمثل هذا النوع من التكنولوجيا المتقدمة، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار عدة أمور عند استخدامها، و من بينها البنية التحتية، و تعديل المناهج و البرامج، و تدريب و تأهيل المعلمين و الدعم الفني و غير ذلك.

و من هنا كان لابد من التأكيد على وجوب تضمن برامج إعداد و تكوين المعلمين سواء قبل أو أثناء مزاولة مهنتهم، على الأقل التعريف بهذه التكنولوجيات و الأفضل من كل ذلك هو أن تكون هناك مجالات للتطبيق العملي لاستخدام هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية بالرغم من أن استغلالها في التعليم يعد عملية صعبة و مكلفة و معقدة. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 38-39].

II-3-3/ معامل الوسائط المتعددة (مخابر):

أدت التطورات المتلاحقة و المتتالية في مجال الكمبيوتر إلى ظهور مفهوم جديد يرتبط باستخدام الكمبيوتر و ينتشر في مجالات عديدة منها مجال التعليم، و هذا المفهوم هو مفهوم الوسائط المتعددة MULTI MEDIA

و يعبر مصطلح الوسائط المتعددة عن اتحاد البرامج و الأجهزة التي تمكن المستخدم من الاستفادة من النص، الصوت، الرسوم، و الصور الثابتة و المتحركة و كذا مقاطع الفيديو.

تعمل الوسائط المتعددة على عرض المعلومات في شكل نصوص مع إدخال كل أو بعض من العناصر التالية: الصوت و الصور الرقمية، الرسوم المتحركة و لقطات الفيديو، و يكون ذلك بواسطة إدخال هذه المكونات إلى جهاز الكمبيوتر، بحيث يقوم بدمجها و إنتاج برامج متكاملة لتعليم كافة المواد الدراسية.

إن تطبيقات الوسائط المتعددة تعمل على تغيير ديناميكيات التعليم التقليدية، فإن التفاعلية هي أحد أهم صفات تطبيقات الوسائط المتعددة حين تقوم و تتكامل بشكل مناسب في التعليم من وجهة نظر تدريسية، فهي وسائل تعليمية شديدة الفعالية.

و تشير الدراسات إلى أن التلاميذ يسترجعون تقريبا ما يعادل 20% مما يرون و 30 % مما يسمعون و 50% مما يرون و يسمعون معا، و حين تتاح للتلميذ فرصة الاستماع و المشاهدة و التفاعل مع البيئة التعليمية فإنه يسترجع ما يعادل 80% من المعلومات، و بذلك توفر الوسائط المتعددة هذه البيئة التعليمية التفاعلية، و التي تجعل منها أدوات فعالة في التعلم و التعليم.

II-3-3-1 / **خصائص الوسائط المتعددة في التعليم**:

تتميز الوسائط المتعددة المستخدمة في مجال التعليم بعدة مميزات من بينها:

- تهيئ فرص جديدة لتسهيل الحصول على المعلومات عن طريق جذب أكبر عدد من المتعلمين
- تجعل من العملية التعليمية عملية ممتعة و مشوقة
- توفر للمتعلم الوقت الضروري و الكافي ليعمل حسب سرعته الخاصة

- تزود المتعلم بالتغذية الرجعية الفورية
- تساعد المتعلم على تقويم ذاته و بالتالي تمكنه من معرفة مستواه الحقيقي.

II-3-3-2 / **أساليب عمل المعلمين داخل هذه المعامل:** و قد أشار العديد من المعلمين إلى أن معامل الأوساط المتعددة تعتبر أداة فعالة بالنسبة لهم، يستخدمونها في عرض النقاط الأساسية للدروس، كما أنها وسيلة تعمل على زيادة دافعية التلاميذ و حفزهم.
و يعتمد العمل داخل هذه المعامل على أسلوبين رئيسيين و هما:

الأسلوب الأول: يتم توصيل جهاز الكمبيوتر بجهاز الفيديو بروجكتور لإسقاط كل العناصر المعروضة داخل شاشة الكمبيوتر على شاشة عرض حائطية بحيث يستطيع أن يشاهد كل تلميذ داخل هذه الغرفة ما يتم عرضه على شاشة الحاسوب الآلي بوضوح، و يشترك جميع التلاميذ في الحوار و النقاش بقيادة المعلم و يعتبر الكمبيوتر هنا وسيلة تعليمية يستعين بها المعلم في إدارة النقاش مع التلاميذ

الأسلوب الثاني: تقوم مجموعة صغيرة من التلاميذ بالذهاب أمام أجهزة الكمبيوتر و يحدث التفاعل مباشرة، و بذلك يتحقق مبدأ التعلم الذاتي. و تؤكد العديد من الأدلة على أن مفهوم الوسائط المتعددة هو من أكثر المفاهيم ارتباطا بالعمل المهني للمعلم، و هو يعتبر تحد جديد أمام مؤسسات إعداد و تأهيل المعلمين في تكوين المعلم القادر على التعامل مع هذه التكنولوجيا من حيث استخدامها و توظيفها و إنتاج برامجها. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 40-42].

II-3-4 / معامل العلوم المتطورة:

تهدف هذه المعامل إلى تنمية عدة مهارات لدى التلاميذ مثل القدرة العلمية، و التفكير المبني على التجربة و المشاهدة و الاستنتاج، و خاصة في المرحلة الابتدائية.

و تنبني فلسفة المعامل المتطورة لمرحلة رياض الأطفال على أساس أنه من الضروري للطفل في هذه السن المبكرة مزج التعليم بالاستمتاع، و تكوين الخبرات من خلال الأنشطة المختلفة

أما فلسفة المعامل المتطورة للمرحلة الابتدائية فتهدف أساسا إلى تنمية الإحساس بالعلم، و غرس حب التجربة و القدرة على الاستنتاج
إن إدخال مثل هذا النوع من التكنولوجيا يتطلب إعداد المعلم بشكل يمكنه من استيعاب هذه المعطيات الجديدة ليس بهدف التأقلم معها فحسب بل بهدف الإبداع فيها أيضا.

II-3-5 / معامل اللغات:

تقوم معامل اللغات بدور فعال في تعليم مختلف اللغات بصفة عامة، و هي تعتبر من وسائط التفاعل التي تعرض المعلومات للتلاميذ و تدفعهم لممارسة شيء ما حتى يستمر التعلم، لذلك فإنهم يمارسون اللغة في مواقف حقيقية و يستمعون إلى أصحاب اللغة الأصليين، مما يساعدهم على سلامة النطق، و على تهذيب الاستماع، و هي بذلك تحفز كل من حاستي السمع و البصر،لذلك فهي مزودة بأجهزة التلفاز و الفيديو و المسجل.

و تتكون المعامل من أجهزة يستخدمها المعلم، و هي لوحة مفاتيح رئيسية تحتوي على مفاتيح التحكم بالتشغيل، و البرامج التي يستعملها التلاميذ، و هي تساعد المعلم على التفاعل و الاندماج مع تلاميذه بشكل فردي أو جماعي، و لضمان فعالية استخدام معامل اللغات لابد من وجود مشرف مختص يعمل على تنظيم العمليات داخل المعمل، و الأهم من ذلك هو إعداد و تكوين المعلم بشكل جيد حتى يتمكن من المشاركة في نجاح التعلم.

و هناك كذلك معامل حديثة للغات تستخدم الكمبيوتر، و يمكن استخدام هذه المعامل عند تكوين المعلمين حيث يتمكن الطالب المعلم من إدارة الحوار مع الكمبيوتر و يسجل صوته، و يراجع الكمبيوتر الإجابة و يصححها، كما يعدل النطق، و يقوم الكمبيوتر بتدريب كل متدرب حسب

مستواه ببرامج تعتمد أساسا على التفاعل، و قياس قدرات و مستوى تحصيل الطالب، و يسمى هذا النظام بالتعلم الذكي. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 43-44].

II-3-6 / الكمبيوتر التعليمي:

يعد الكمبيوتر من أكثر التقنيات تأثيرا في العصر الحالي، و هو يعتبر من الأدوات الفعالة في مساعدة المعلمين و دعم العملية التعليمية ككل، فهو فعال ليس فقط في تعليم تلاميذ البرامج الدراسية المختلفة بل أيضا في تقييم تعلمهم لهذه البرامج.
وهو جهاز الكتروني، قادر على استقبال البيانات و تخزينها ثم معالجتها و استرجاعها طبقا لمجموعة من التعليمات – مختلف البرامج – للحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة.

II-3-6-1 / أسباب استخدام الكمبيوتر في التدريس :يستخدم الكمبيوتر كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم و يرجع ذلك لعدة أسباب و من بينها:

-يخدم الكمبيوتر أهداف التعلم الذاتي، مما يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية، و بالتالي يؤدي إلى تحسين التعلم.
– يقوم الكمبيوتر بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الثابتة و المتحركة و التسجيلات الصوتية و غيرها
– للكمبيوتر القدرة على جذب انتباه التلاميذ بدرجة كبيرة
– يجعل التلميذ نشيط في تعلمه، بعد أن كان دوره محصورا في الحفظ و التلقين التقليدي.
– يخفف على المعلم ما يبذله من جهد و وقت في مختلف الأعمال التعليمية الروتينية، مما يساعده على استثمار و استغلال وقته و جهده في تخطيط خبرات جديدة للتعلم، و التي بدورها تساهم في تنمية شخصية التلاميذ من كل النواحي الفكرية و الاجتماعية
– تقديم البرامج التعليمية بأنماط مختلفة تتناسب مع حاجيات التلاميذ
– تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ و وضع الأنشطة العلاجية المتوافقة مع حاجياتهم

- زيادة التحصيل العلمي لدى المتعلمين و تقليل زمن التعلم.

II-3-6-2 / كيفية استخدام الكمبيوتر في التعليم :

و يقصد بذلك أن يستخدم الكمبيوتر في تدريس المناهج الدراسية و يطلق على هذه العملية مصطلح "التعليم" بمساعدة الكمبيوتر، ويقصد به استخدام برمجيات تعليمية معدة للعرض بواسطة الكمبيوتر في تفسير المادة التعليمية للتلاميذ بشكل مباشر، و تتطلب هذه البرمجيات التفاعل المباشر بين الكمبيوتر و التلميذ، و يتم ذلك من خلال عدة استراتيجيات منها: التدريس الخاص، التدريس الممارس و المحاكاة و غيرها. و هناك جانب آخر للتعلم من الكمبيوتر و يطلق عليه مصطلح " التعليم بإدارة الكمبيوتر"، و هو يركز على إدارة أداء التلميذ بشكل مباشر أثناء تعلمه من الكمبيوتر أو بشكل غير مباشر أثناء تعلمه من المعلم، و يشتمل هذا الجانب على كل من: برامج الاختبارات الشخصية التي يتم فيها وصف مستوى الطلاب و الاختبارات الوصفية و برامج تحليل الإجابات و درجات اختيارات التلاميذ و حفظ سجلاتهم، و تخزين بياناتهم و نتائج اختباراتهم و متابعة تقدمهم و الاحتفاظ بسجل عن التطور التعليمي لكل تلميذ.
تمنح هذه البرامج الفرصة للمعلم لمعرفة خصائص تلاميذه، و متابعة مستوياتهم الأكاديمية، و قدراتهم و أساليبهم المتبعة في التعلم، مما يمكن المعلم من توفير الأنشطة و الممارسات المناسبة لهم.

II-3-6-3 / شروط إدخال الكمبيوتر فيما يخص تكوين المعلمين:

إن إدخال الكمبيوتر إلى المدرسة يتطلب إعداد و تكوين المعلمين بهدف تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على علم تكنولوجيا المعلومات و مجالاته التطبيقية في العلمية التعليمية
- الإلمام بأنماط و أساليب استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية
- الاستفادة من الكمبيوتر كمصدر للمعلومات من خلال الارتباط و الاتصال بالشبكات المختلفة
- القدرة على اختيار و تقويم و تطوير البرمجيات التعليمية
- القدرة على استغلال الكمبيوتر في تدريس مادة التخصص. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 45-46].

II-3-7 / شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" :INTERNET

بدأت شبكة الانترنت في الولايات المتحدة الأمريكية كشبكة عسكرية تستخدم في الأغراض الدفاعية، و لكن بانضمام الجامعات و المعاهدات الأمريكية ثم المؤسسات الأهلية و التجارية —في أمريكا و خارجها- جعلها شبكة عالمية تستخدم في مجالات متعددة، فكانت تلك الشبكة المساهم الرئيسي فيما يشهده العالم اليوم من ثورة معرفية هائلة ، و تتميز شبكة الانترنت بسهولة الوصول إلى المعلومات المخزنة على مواقعها الإلكترونية، و لقد استفاد منها المتخصصون كل في مجاله و خاصة منهم التربويون و الذين استخدموها في مجال التربية و التعليم و يؤكد الكثير من الباحثين و الخبراء أن وسيلة الانترنت ستلعب الدور الكبير في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في وقتنا الحاضر.

و مما يجعل الانترنت أحد التقنيات الممكن استخدامها بفعالية في مجال التعليم هي إمكانياتها الهائلة، سواء في القدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم، أو الاتصال بالعالم في أسرع وقت و بأقل تكلفة ممكنة. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 47].

II-3-8 / شبكة الاجتماع بالفيديو عن بعد:

يربط هذا النظام بين المعلمين و التلاميذ المتواجدين في مواقع متفرقة و بعيدة من خلال شبكة تلفزيونية عالية القدرة، و كل موقع باستطاعته أن يسمع و يرى المعلم مع مادته العلمية، كما يستطيع المتعلمون التفاعل معه و توجيه بعض الأسئلة إليه و هو يشبه التعليم التقليدي أي التعليم داخل الأقسام الدراسية باستثناء كون التلاميذ يتواجدون في أماكن متفرقة و بعيدة.

و يمكن استخدام هذه المؤتمرات المرئية (المنقولة بالصوت و الصورة) في تسهيل عملية التعليم، و تحسين حلقات التواصل و الاتصال بين معاهد التعليم المختلفة، و تلعب هذه المؤتمرات دورين متوازيين ضمن حقل التعليم أولهما: توسيع الوصول إلى مراكز التعليم، مما يساعد المتعلمين على

الوصول إلى برامج و خدمات تلك المعاهد بسهولة، و ثانيهما: المساعدة على تحسين التعاون و تيسيره فيما بين المتعلمين أنفسهم، مما ينتج عنه التعاون الفعال في مختلف ميادين العلم و المعرفة.

و قد بدأت هذه التكنولوجيا في توفير فرص عملية للتعليم و التعلم دون أي اعتبار للحدود السياسية و الجغرافية، و بذلك فقد حققت مختلف الأهداف التربوية لتعليم "إلكتروني عالمي" بطريقة ناجحة و فعالة، و قد قامت معظم الجامعات في الدول النامية بالارتباط بمختلف المراكز التعليمية البعيدة بواسطة هذه التكنولوجيا، التي ساهمت في تعزيز التعليم و توسيع شبكاته.
كما أنه من خلال تكنولوجيا المؤتمرات المرئية، أصبحت المعاهد العليا قادرة على تبادل المحاضرات و الندوات العلمية و المناقشات و المباحثات و التعليم الجماعي و الفردي.

تتطلب هذه التكنولوجيا قفزة نوعية في وسائل التسليم و التوزيع ،كما أنها تشترط إبداعا من طرف المحاضر في تنويع سرعة إلقائه لمحاضراته بالطريقة التي تجذب انتباه المتعلمين و تستحوذ على اهتمامهم.إن الإعداد للتعليم بواسطة تلك المؤتمرات المرئية يحتاج وقتا أكثر مما يحتاجه التعليم التقليدي في الأقسام الدراسية، حيث يلزم إعداد المادة العلمية و الملاحظات و الوسائط اللازمة بصفة مسبقة بمقدار أسبوع كامل قبل بدء الدرس.

إن توفر الحيوية و الإبداع في إلقاء المحاضرات و التحضير الكامل للمادة هما من أهم عوامل نجاح هذه الطريقة، و عليه فإن الإعداد و التدريب بوساطة هذه المؤتمرات قبل المشاركة في التدريس يعتبر أمرا ضروريا و حيويا لضمان تطبيق هذه التكنولوجيا على أكمل وجه. [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 48].

II-3-9/ تكنولوجيا الأقمار الصناعية :

تستخدم برامج الأقمار الصناعي مقترنة بنظام كمبيوتر متصل بخط مباشر مع شبكة اتصالات و مدمج به قنوات سمعية و بصرية، و تجعل هذه البرامج عملية التدريس أكثر تفاعلا و عملية التعلم

أكثر فعالية و حيوية، حيث تساعد التلاميذ على الاقتراب أكثر فأكثر من معلميهم و بما أن مصدر المعلومات واحد، فقد أدى ذلك إلى توحيد التدريس بهذه الطريقة في جميع مناطق العالم بشرط أن تزود جميع مراكز التعليم بأجهزة استقبال و بث خاصة .

II-3-9-1 / **إسهامات برامج الأقمار الصناعية في مجال التعليم و التعلم**:تساهم هذه التكنولوجيا في تحقيق عدة مميزات في مجال التعلم و التعليم من أهمها:

- زيادة كفاءة أنظمة التعليم و زيادة نوعيتها
- إيصال المعلومات إلى جميع التلاميذ في كافة المناطق
- تعزيز فعالية التعليم بواسطة التفاعل بين التلاميذ و المعلمين من جهة و بين أنفسهم من جهة أخرى
- زيادة الخدمات الأكاديمية لأفراد المجتمع
- بث البرامج التربوية و برامج الخدمة الاجتماعية
- توزيع المعلومات على مراكز التعليم التابعة للمؤسسات التعليمية
- عرض مختلف النشاطات و الفعاليات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية
- إعطاء مرونة كافية للدارسين و المشرفين الأكاديميين

II-3-9-2 / عوامل نجاح تكنولوجيا الأقمار الصناعية :

إن هذه التكنولوجيا تقدم تعليما تفاعليا و تساعد التلاميذ بأسلوب أكثر فعالية، حيث تقربهم أكثر إلى المعلم، و تساعدهم على نشر التعليم و توسيع مساحاته ليصل إلى مناطق أبعد، هذا بالإضافة إلى أنه من خلاله تصبح المؤسسات التعليمية قادرة على تبادل الندوات، و عقد المحاضرات و الاجتماعات و المناقشات المباحثات و التعليم الجماعي و الفردي بوساطة الاتصال التبادلي المرئي والمسموع . [مصطفى عد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 49-50].

III- / **أثر التكنولوجيا الحديثة على أدوار المعلم:** إن ظهور التعليم المبرمج في خمسينيات القرن العشرين، غير كثيرا من المفاهيم التربوية السائدة و هو الأمر الذي أدى إلى تخويف المعلمين من التعليم المبرمج و من الوسائل التعليمية الحديثة، حيث ذهب بعضهم إلى القول أن التعليم المبرمج سوف يساهم في نشر البطالة بين من أعدوا و كونوا لمهمة التعليم و هم كثيرون، كما ذهب البعض الآخر إلى القول ب" أن التعليم المبرمج سيقضي على مهنة التدريس ككل".

فالمعلمون المتخوفون من استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، اعتبروها مجرد استخدام للآلات في التدريس لتحل محل المعلم، و هذا ما يقودنا إلى طرح السؤال التالي: هل يؤدي اعتماد استخدام التكنولوجيا في التعلم و التعليم إلى إلغاء أدوار المعلم؟

يمكننا الإجابة بسهولة عن التساؤل المطروح سابقا بالنفي لأن التكنولوجيا التعليمية لم تلغ دور المعلم، بل غيرت دوره و منحته أدوار جديدة للارتقاء بمهنة التعليم و من أهم هذه الأدوار الجديدة المتأثرة بالتكنولوجيا الحديثة هي:

- المعلم كوسيط تعليمي و منظم للتواصل، فالمعلم في ظل نظم الوسائط لم يعد ناقلا للمعرفة فحسب، بل أنه أصبح وسيلة تنظيم للتواصل الفعال بينه و بين تلاميذه.
- دوره في تصميم البرامج التعليمية ليستطيع التلاميذ ممارسة عملية التعلم بشكل جيد.
- دوره في تخطيط و في توجيه العملية التعليمية التعلمية، و ذلك بإتباع طريقة منظمة و منهجية تمكنه من ضبط المادة التعليمية و التغذية الرجعية بشكل صحيح.
- دوره في توفير كافة التسهيلات اللازمة للتعلم و مساعدة التلاميذ على اختيار البدائل التعليمية المناسبة من أجل تسهيل تحقيق أهداف التعلم.
- دوره في القدرة على استخدام مختلف الوسائل التعليمية و صيانتها.
- دوره في تقويم النتائج التعليمية و مدى نجاحها في تحقيق الأغراض الموضوعية [محمد عوض الترتوري،2006، ص: 93-95]

حتى يقوم المعلم بدور الميسر في عملية التعليم و التعلم فهو بحاجة إلى معرفة العديد من مصادر تكنولوجيا التعليم و كيفية استخدامها، كما يحتاج إلى التمكن من أحدث الأساليب في مجال تكنولوجيا التعليم، و يمكن التوصل إلى هذه الحاجات في ضوء أدوار المعلم المستقبلية و من هذه الحاجات، الكمبيوتر، البرامج الوسائط المتعددة، شبكات المعلومات (الانترنت)، المكتبات الإلكترونية الخ .

و للمعلم في عصر الانترنت و التعلم عن بعد أدوار ترتبط بأربعة مجالات رئيسية هي:

III-1 / المجال الأول: تصميم التعليم:

مع انتشار الكمبيوتر التعليمي، أصبح لزاما على المعلم أن يتزود بمهارات المصمم التعليمي لكي يستطيع تصميم المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، و تنظيمها و إعدادها سواء كانت هذه المادة معدة للتلاميذ في التعليم النظامي ، أو معدة للتلاميذ في التعليم غير النظامي كنظام التعليم عن بعد، و هذا يتطلب العمل على إعداد و تدريب المعلمين للتزويد بمهارات التصميم التعليمي لمواكبة العصر التقني المتطور الذي نعيش فيه و الذي يعتمد في أساسه على التخطيط و التنظيم .

III-2 / المجال الثاني: توظيف التكنولوجيا:

تطورت تكنولوجيا التعليم عن بعد خلال السنوات الماضية بشكل متسارع، حيث حدثت قفزة نوعية في عرض المعلومات، من حيث ترميزها و نقلها و بشكل عام من حيث اتصالات المعلومات عامة.

كما أصبح الدور الرئيسي لمعلمي التعليم عن بعد يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات و الأجهزة بفعالية عند التعليم و هناك عدة تقنيات للتعليم عن بعد يستطيع المعلم استخدامها و من بينها:

المواد المطبوعة: مثل البرامج التعليمية، دليل الدروس، المقررات الدراسية

التكنولوجيا المعتمدة على الصوت (تكنولوجيا السمعيات): كالأشرطة و البث الإذاعي و الهواتف.

الرسوم الإلكترونية: مثل اللوحة الالكترونية و الفاكس.

تكنولوجيا الفيديو: التلفزيون التربوي، التلفزيون العادي، أشرطة الفيديو و أقراص الفيديو.

الكمبيوتر و شبكاته: مثل الكمبيوتر التعليمي، و مناقشات البريد الالكتروني، شبكة الانترنت، مناقشات الفيديو الرقمي.

III-3 / المجال الثالث: تشجيع تفاعل التلاميذ:

يجب على معلم التعليم عن بعد أن يقوم بتشجيع التلاميذ على التفاعل و اكتسابهم المعرفة في العملية التعليمية و هناك أربع أنواع من التفاعل في التعليم عن بعد و هي:

- تفاعل المتعلم مع المحتوى: و هو تفاعل المتعلم مع المعارف المقدمة و التي تكسب التلميذ المعرفة، و هو يعتمد على الخبرات التعليمية السابقة للمتعلمين و على مدى قدرة المتعلم على التفاعل و الانسجام مع المحتوى المقدم له.

- تفاعل المتعلم مع المعلم: و هو تفاعل عمودي يعتمد على مدى استعداد المتعلم على التواصل مع المعلم، فلا بد أن يندمج التلاميذ مع معلميهم لحدوث عملية التعلم، كما يجب أن تكون هناك تغذية رجعية فورية و مركزة و في هذه الحالة لا بد للمعلم من مساندة و تشجيع كل متعلم من خلال الانترنت أو الفيديو أو الهاتف

- تفاعل المتعلم مع المتعلم: و هو تفاعل أفقي بين المتعلمين حيث يندمج التلاميذ فيما بينهم مما يعزز دافعتيهم و رغبتهم في التعلم و يسهل البريد الالكتروني و الشبكة العالمية في عملية التفاعل فيما بينهم.

- تفاعل المتعلم مع نفسه: إن عدم ارتياح كل من المعلم و التلميذ لاستخدام التكنولوجيا يجعل منها أحد المعيقات الحقيقية لعملية التعلم، و بالتالي لا بد أن يكون كل منهما قادرا على استخدامها بسهولة و لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بتدريب المعلم و إعداده فخبرته المهنية هي الحل الأساسي للتخلص من مشكلة عدم التحكم في التكنولوجيا و الخوف منها.

III-4 / المجال الرابع: تطوير التعليم الذاتي:

إن التعليم الذاتي هو مدى قدرة التلاميذ على المشاركة بنشاط معين في تعليمهم و تتضمن هذه القدرة على استراتيجيات المعرفة و الكفاءة الذاتية و الملكية و التعلم لإتقاني و التعبير عن الذات و يتبع المعلمون عدة خطوات لتطوير التعلم الذاتي للتلاميذ و هي:

- استراتيجيات التدريب المتضمنة: تدرس المعرفة أو استراتيجيات الإدارة الذاتية .

- تشجيع المتعلمين على التحكم بكيفية التعلم:و ذلك بالإحساس بالكفاءة الذاتية.

- تحسين إحساس التلاميذ: و ذلك بالسيطرة على الأهداف و طرق التعلم من خلال التدريب عليها.

- تحسين التعلم الإتقاني: عن طريق التزود بالتغذية الرجعية و إبراز المقدرة و استعمال الاستراتيجيات.

- تعزيز التعبير عن الذات: بتحفيز التلاميذ لاستخدام الاستراتيجيات التي تعمل على تطوير التعلم الذاتي .

و يستطيع المعلم أن يطلب من تلاميذه تلخيص الفقرات أثناء القراءة و أخذ الملاحظات و وضع الخطوط تحت الأفكار المهمة و إنتاج العناوين .[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون ،2005،ص ص : 101-107].

الخلاصـــة:

تعتبر مهنة التعليم المهنة السامية التي يعتمد عليها تطور المجتمعات في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية الثقافية والأخلاقية، ولقد مرت مهنة التعليم بعدة مراحل لتنتقل من كونها ذلك النشاط التلقائي الذي يمارس في إطار عائلي محدود ومغلق لمواجهة مشاكل الحياة البسيطة، ومن تلك الحرفة البسيطة إلى كونها تلك المهنة القائمة بذاتها مثلها مثل باقي المهن والخاضعة لدستور مهني أخلاقي، مما أدى بمعظم الدول والحكومات إلى التدخل في قطاع التربية والتعليم ومحاولة إنشاء مختلف المؤسسات والمعاهد المتخصصة لإعداد وتأهيل المعلمين باعتبارهم الأساس في نجاح أو فشل العملية التعليمية التربوية، وذلك لأن جميع الأمم أدركت مدى أهمية التعليم في صناعة الحضارة والتطور الاقتصادي.

ولما كان المعلم القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها الأنظمة التربوية ،كان لزاما توافر بعض الشروط والخصائص اللازمة والضرورية لمزاولة هذه المهنة بما يتوافق مع الانفجار المعرفي والتراكمات العلمية الهائلة، وظهور تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، بالاستعانة بها في مجال التعليم والتعلم وذلك لمحاولة تمكين المعلمين من هذه الوسائل التعليمية الحديثة التي تساهم في تحقيق أقصى فعالية في التحصيل التعليمي، وكذا تيسير وتسهيل الأدوار المعقدة والمتعددة التي يقوم بها المعلم.

و حتى يستطيع المعلم القيام بجميع مهامه و أدواره على أكمل وجه فلابد من اخضاعه لعملية التكوين و التأهيل المستمرين، و في ظل هذه المعطيات سنتطرق الى أهم المراحل التي يمر بها المعلمون في سيرورة تكوينهم، و أهم المحتويات التي يتضمنها هذا التكوين.

الفصـــل الثالث

تكويـــــين المعلمـــــين و الأساتـــــذة

تمهيـــد :

يعتبر موضوع تكوين المكونين في النظام التربوي من أهم القضايا المطروحة على الساحة التربوية، وذلك لما لها من آثار متزايدة وايجابية على التحصيل العلمي لمختلف المتعلمين في كافة المستويات التعليمية، وذلك ما أثبتته معظم الدراسات التربوية والعلمية فيما يخص أثر الأستاذ على العملية التربوية التعليمية.

لقد بات تكوين المكونين ضرورة حتمية لا مناص منها في ظل مطالب التغير العلمي والاجتماعي والتقني، ولكي يتمكن المعلم من أداء مهامه وأدواره المنوطة به، وجب توفر بعض المعايير الموضوعية والأساسية التي تحول دون قيامه بواجباته، فلابد أن يكون ذو ثقافة عامة بالإضافة إلى ضرورة إخضاعه لتكوين أكاديمي تخصصي، وتربوي، وفي ظل هذه المعطيات سنتطرق إلى الأسباب العلمية التي تجعل من تكوين المكونين ضرورة من ضروريات ممارسة المهنة بكفاءة بما يتوافق مع فعالية التعليم والتحصيل المعرفي والعلمي، وسنتناول كذلك محتويات هذا التكوين، وكذا مختلف المراحل التي يمر بها الطالب –المعلم خلال تكوينه حتى يتمكن من أداء مهنته بجدارة ومهارة بما يجعله أكثر قدرة على مواكبة التطور والمستجدات العلمية والتكنولوجية مما يساهم في الارتقاء به ضمن مهنته.

المبحث الأول : جوانب تكوين المعلمين و متطلبات اعدادهم

إن تكوين و إعداد المعلم أضحى ضرورة حتمية فرضتها مجموعة من العوامل و المتطلبات العلمية و العالمية لإمكانية ممارسة المهنة بفعالية و جدارة، و بهدف تحسين نوعية التعليم الذي يتناقل عن طريق الممارسات البيداغوجية الفعالة، و لذلك كان لزاما على جميع الحكومات الاهتمام بنوعية التكوين المهني و العلمي المتواصل للمعلمين.

I- / **أسباب تكوين المكونين:** ومن أهم هذه العوامل الموضوعية نذكر مايلي:

I-1 / تكوين المعلم و مطالب التغير العلمي و التقني العصريين:

إن حجم العلم و المعرفة، و حجم التقنيات العلمية في هذا العصر منهل للغاية،و السرعة التي يتم بها الاكتشاف و الاختراع و يتم بها التطبيق سرعة فائقة هي الأخرى، حيث أن حجم المعرفة العلمية يتضاعف في عالمنا المعاصر في مدة تتراوح بين سبع و عشر سنوات. و هذه المعرفة العلمية و التقنيات العلمية المتسارعة و التي تنبئ في المستقبل عن تطورات أعظم، تعتبر أكبر تحد يواجهه الإنسان في هذا العصر، و هو تحدي المعايشة المستمرة، و الاستجابة الدائمة و التكيف المرن، كما أنها تخلق أمام ميدان التربية بشكل عام و إعداد و تكوين المعلم العصري بشكل خاص مطالبا عليه أن يدركها و يستعد لها باستمرار بهدف تحقيقها و مواجهتها.

إن التربية تصبح في إطار هذه المطالب في ديناميكية مستمرة، لمواجهة هذه المطالب المتغيرة و هذه المكتشفات العلمية و التطبيقات التقنية المتواصلة، و بالتالي يتوجب عليها تجديد أهدافها و مناهجها و أساليبها و كذا في تعليمها كذلك استجابة لهذه المتغيرات.
و إذا كان ذلك ما تفرضه ضرورة المواجهة و التكيف من جانب التربية لهذه التغيرات المستمرة، فإن ذلك أكثر أهمية بالنسبة لتكوين معلم هذا العصر الذي يتصف بالنشاط و اليقظة لكل التغيرات و التحديات و التجديدات العلمية.

فمعلمو هذا العصر المتطور هم في حاجة إلى إعداد و تكوين من نوع خاص لاستيعاب و فهم سمات و تحديات و خصائص هذا العصر المتغير، فهم في حاجة إلى تكوين علمي على مهارات البحث العلمي، و التعليم الذاتي المستمر، و هم كذلك بحاجة إلى قدر من الحرية لاختيار مناهج التعليم، و تحديد استراتيجيات و أولويات التدريس و النشاط المدرسي و الأهداف التربوية، لملاحقة الركب الحضاري و التقدمي، كما أنهم في حاجة إلى منهج إعداد و تكوين تتكامل فيه

الجوانب النظرية لعلوم العصر، بحيث تكون الخبرات النظرية منسجمة مع الخبرات العلمية و العملية في مناهج التكوين.

إن تراكم التقنيات العلمية بهذه السرعة في هذا العصر،يشكل مطلبا هاما أمام المعلم العصري، و هو أن يكون قادرا على فهم و استيعاب أكبر حجم ممكن من المعرفة و تقنياتها في مجال تخصصه. إن الاتجاه العلمي الذي يجب أن يتمسك به المعلم العصري، هو الاقتناع التام بضرورة النمو الأكاديمي و التقني المستمرين لا لمواجهة التغيرات الحادثة في مجال العلوم و التقنيات المختلفة سواء في مجال الحياة بشكل عام، أو في المجال التربوي بشكل خاص فحسب، و لكن لقيادة هذه التغيرات و توجيهها بما يحقق التقدم المستمر في مجال الحياة و التربية معا، و ذلك لأن المجتمعات العصرية تتميز بتعقد الأنشطة المختلفة و تعاظم ديناميكيتها، و استجابتها للتجديد و التغيير بسرعة كبيرة، كما أنها تعتبر مجالا لخصوبة البحث العلمي و نتائجه، و إنتاج الحقائق العلمية و الإبداعات الفكرية، و التقنيات الابتكارية، و ليس أمام التربية من سبيل لتحقيق ذلك إلا اختيارا وحيدا و هو إعداد و تكوين المعلم الذي باستطاعته تبني هذه الاتجاهات التربوية الملحة و إلا فإنها تصبح في كل أبعادها عاجزة عن القيام بدورها الرئيسي في الحياة المعاصرة.[طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص ص: 15-16].

I-2 / تكوين المعلم و مطالب التغير الاجتماعي و الاقتصادي العصريين:

إن الراصد للتغيرات الاجتماعية و الحقائق العلمية في مجالها، يرى أن تغيرات سريعة و كبيرة في هذا المجال، مثل التي تحدث في مجال العلوم الطبيعية و تقنياتها العلمية، فهناك حقائق و مكتشفات جديدة في مجال فهم طبيعة الإنسان و في مجال فهم مختلف الظواهر و النظم الاجتماعية و تحليلها على أساس علمي، و في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية المختلفة و في مجال التنظيم و التخطيط الاجتماعي و الاقتصادي. إن مجمل تلك التغيرات ساعدت على ظهور مفاهيم جديدة في مجالات عديدة في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية لمجتمعات اليوم كما ساعدت على صياغة علاقات

جديدة في المجتمع بين فئاته المختلفة، و بين التلاميذ و الأساتذة في المدارس و الجامعات و المعاهد العلمية المختلفة.

و قد صنعت تلك المتغيرات الجديدة معنى جديدا للتعليم و لعلاقات التلميذ بأساتذته، و علاقته بالمنهج الدراسي و ما يحتويه من خبرات...الخ، و لقد ساعدت على إيجاد فهم جديد لعملية التربية، و إن صح هذا بالنسبة لميدان التربية عموما، فقد عكست تلك العلاقات الجديدة نفسها على مناهج إعداد و تكوين المعلم العصري و على أهداف تكوينه و كذا أساليب هذا التكوين.

كما أثرت تلك المفاهيم الجديدة في مجال التخطيط الشامل باستخدام المناهج العلمية، و إثر ذلك ظهر مفهوم الإسقاط و التنبؤ في مجال التربية، و كذلك مفهوم التخطيط للموارد البشرية في المدى البعيد، و دور التربية في تكوينها، و ضرورة استجابة التربية لمطالب التخطيط الاقتصادي و الاجتماعي، و ضرورة انسجامهما مع التخطيط التربوي من حيث الأهداف و المناهج.

إن هذه المؤثرات العلمية و التطبيقية المختلفة التي تأثرت بها التربية في هذا العصر ألقت بمسؤوليات ضخمة على رجال التربية، فيما يخص تكوين و إعداد المعلمين و كذا جميع المشرفين على العملية التربوية.و كمثال عن تلك المؤثرات التي نجدها في مجال اقتصاديات التربية و التعليم، فلقد أثرت الدراسات العلمية المتطورة في مجال الاقتصاد على مجال التعليم، فطبقت مفاهيم الاقتصاد و أساليبه و مناهجه في الدراسة على النظام التعليمي، و على العملية التربوية في كافة مراحل التعليم و مستوياته، فنتجت دراسات عن كلفة التعليم، و طرق تمويله، و عائداته، و عن التعليم كونه عاملا من عوامل الإنتاج، و كوظيفة استثمارية في الموارد البشرية.

و لقد أدت تلك المؤثرات إلى اهتمام و حرص مصممي مناهج و برامج تكوين المكونين، و تضمينها في دراساتهم الأكاديمية، و تأكيدهم على إعداد المتخصصين و الخبراء في مجال اقتصاديات التعليم و التربية، وذلك لأنها أصبحت من المتطلبات الأساسية لإعداد و تكوين المعلمين.[طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص ص: 19-20].

I-3 / تكوين المعلم بين الكم و الكيف التخصصي:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في المعرفة التخصصية التي يحصل عليها التلاميذ في المدارس، فهو في نظرهم على الأقل بمثابة المصدر الرئيسي للمعرفة، و ما لم يكن هذا المصدر مقنعا إلى حد كبير، فإنهم سيصابون بخيبة أمل بشأن المعرفة بشكل عام، و بشأن تخصصه بشكل خاص. و من هنا نجد أن الكم المعرفي و الكيف التخصصي للمعلم يعتبر أمرا غاية في الأهمية، حيث أن المعلم هو في حاجة ماسة إليهما، حتى يستطيع إشباع تلاميذه بالمعرفة، و إقناعهم بأنه المصدر الرئيسي لها، فإذا ما توفر له كل من الكم المعرفي و الكيف التخصصي، أحس تلاميذه بهيبته و بعظمته و بضرورة احترامه، مما يسهل عملية التواصل و الاتصال بين المعلم و متعلموه، و هذه هي أولى دعائم النجاح في مهنة التعليم.

و بما أن المعرفة في هذا العصر تتراكم كما و كيفا بشكل كبير، و هذا الأمر هو بمثابة تحد حقيقي للناس جميعا في هذا العصر، و خاصة بالنسبة لقادة الفكر و الثقافة و معلمي الأجيال، ذلك أن متابعة الجديد و ملاحقة الأفكار المتطورة يعد أمرا من صميم مهنة المعلم، و ما لم يتمكن المعلم من مهنته، هبط مستواه، و عجز عن أن يتبوأ المكانة اللائقة به. و من هنا يتوجب على الذين يتولون مسؤولية تكوين المعلم، الاهتمام أولا و أخيرا بإعداده كباحث دائم في المعرفة المتجددة و كذا الحرص على ثبات اتجاهاته و ميوله نحوها.

و المعروف بأن فاقد الشيء لا يعطيه، لذلك فبرامج إعداد المعلمين ما لم تكن مبنية على أساس وعي تام بالتطور المعرفي و مداه، و أبعاده، فإنها سوف تتخلف عن مواكبة التطورات المعاصرة، بالإضافة إلى أنها سوف تكون سببا مباشرا في تخلف التعلم ذاته، إذ أن الشائع هو أن برامج تكوين المعلمين تشكل اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، و نحو مهنة التدريس، كما تشكل أساس الطريقة و الأساليب التي سينتهجها، و بالتالي يتبين لنا أهمية برامج إعداد و تكوين المعلم، و مسؤوليتها الكاملة عن تقدم التعليم و تطوره أو تخلفه.[طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص : 25].

I-4 / تكوين المعلم و مطالب التوازن بين المواد التخصصية و المواد التربوية:

إن التوازن بين المواد التخصصية و المواد التربوية في تكوين المعلم يعتبر مطلبا من المطالب الهامة، و هي ذات أهمية بالغة في أداء المعلم في العملية التربوية، و هناك اتجاهين أساسيين في هذا المجال، حيث نجد أن التقليديين في التربية يركزون على المواد التخصصية بخلاف التقدميين الذين يؤكدون على المواد التربوية.

بحيث يرى الفريق الأول ضرورة الاهتمام بالمادة الدراسية في تكوين و إعداد المعلم، لأنه هو المسؤول عن تعليمها للأجيال الجديدة في المدارس، و يرى الفريق الثاني وجوب تكوين المعلم بالشكل الذي يمكنه من استيعاب خصائص نمو الأطفال و كيفية تعليمهم و الأساليب المختلفة لتربيتهم و كيفية تفاعلهم مع مواقف الحياة في بيئاتهم المحلية و القومية و العالمية، لأن المعلم في نظر هؤلاء التقدميين لا يقتصر دوره في مجرد تدريس المادة الدراسية، و إنما مسؤولية الأداء التربوي للمعلم تمتد لتشمل كل ما يخص نمو الطفل نموا طبيعيا في جميع الجوانب المكونة لشخصيته العقلية و الجسمية و النفسية و الاجتماعية و الأخلاقية بهدف تحقيق التوازن و التكامل في هذه الشخصية.

إن النظرة التكاملية في التربية العصرية ترفض تلك النظرة المقتصرة على إعداد و تكوين المعلم تكوينا تخصصيا فقط على نحو ما انتهجه الفكر التقليدي، كما أنها ترفض في نفس الوقت النظرة التي ترى ضرورة الاهتمام بالمواد التربوية و النفسية على حساب التكوين التخصصي.
و إنما ترى هذه النظرة التكاملية للتربية العصرية ضرورة إعداد و تكوين المعلمين في إطار من التوازن الدقيق بين المواد التربوية و المواد التخصصية ،بدون أن يطغى طرف على الطرف الأخر، و بما أن المعلم يتعامل مع كيان الأمة و مستقبلها، فهو يتعامل مع موارد بشرية غاية في الأهمية، بما تحمله من مفاهيم و أفكار و اتجاهات و ما يحيط بها من مؤثرات بيئية و عالمية لا يمكن السيطرة عليها، ما لم تتوافر في مكونيهم كل عوامل و مهارات التخصص و الإلمام بالمواد التربوية و النفسية.

إن هذه النظرة التكاملية بجانب فرضها للتكامل بين المواد التخصصية و المواد التربوية، فهي تفوض كذلك التكامل الداخلي بين فروع التخصص و التكامل الداخلي بين فروع التربية و تخصصاتها، و ذلك يرجع إلى أن عصرنا هو عصر التكامل في الأدوار و الوظائف في شتى الميادين و خاصة تلك الوظائف و المهام التي يؤديها المعلم.

و لتحقيق هذا التكامل، فلابد من توفر عنصر التعاون بين كافة التخصصات العلمية و كافة التخصصات التربوية التي تساهم في إعداد و تكوين المعلم، و هذا التعاون يتضمن تعاونا كذلك في تحديد أهداف المعلم و صياغتها، و في تحديد الحجم اللازم من الكم المعرفي و التقني لمثل هذا المعلم، و تحديد القدر الضروري لمستويات الأداء و المهارات التي ينبغي توافرها فيه، و يهدف هذا التعاون إلى تحديد أوزان المواد التخصصية و أوزان المواد التربوية في برامج و مناهج إعداد و تكوين المعلمين و هو يتحقق بتضافر جهود جميع المتخصصين في المادة و جميع المتخصصين التربويين كفريقين، و ذلك من شأنه تحقيق التكامل في البرامج و المناهج و وحداتها في إعداد و تكوين المعلم في إطار من الشمولية و الفعالية.[طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص ص: 26-27].

I-5 / حاجة المعلم العصري إلى الحرية و شروطها:

إن الإنسان الواعي و المدرك لكرامته و لأهمية الضوابط الذاتية و الاجتماعية و الأخلاقية في تحقيق حياة منسجمة و متوازنة يسعى جاهدا إلى إرساء مفهوم الحرية و ممارساتها على قواعد سليمة من الطبيعة البشرية و الاجتماعية و من الأخلاق السامية، التي أقرها خالق الكون و الإنسان.
و لما يتعاظم الكم المعرفي و الكم التقني، و حيث تتزايد سرعة التغيرات و المتغيرات في عالمنا المعاصر، فإن هذا الإنسان يواجه صعوبة الإختيار من هذه المعارف، و كذا مشقة تحديد مسار الحرية و أبعادها و أشكال ممارساتها، و لذلك نجد أن الإنسان هو في أمس الحاجة إلى معايير اجتماعية و فكرية و دينية واضحة، تحدد له نطاق الحرية المحددة في معالمها و أسسها و حدودها.

إن معلم اليوم يعيش في محيط ضخم من المعرفة، و من التقنيات العلمية، و من التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية، و هو من ثم يتوجب عليه الاختيار، و لكي يتم ذلك فلا بد أن يتاح له قدر من الحرية داخل الإطار المنهجي المحدد له من السلطات التربوية العليا، و ذلك بما يسمح من مواكبة المدرسة للتغيرات الحادثة في المجتمع و في العالم المعاصر.

و لكي يستثمر المعلم القدر المتاح له من الحرية في اختيار الخبرات المناسبة لتلاميذه، عليه أن يكون حاسما في اختياره من هذا المحيط العلمي و التقني الضخم، و أن تتاح له في نفس الوقت حجما من الأسس و المبادئ الثابتة التي تسهل عليه عملية الإنتقاء.

إن المعلم هو في حاجة ملحة و ماسة إلى الحرية الأكاديمية إلى أقصى حد ممكن، ضمن خطوط عريضة تضعها السلطة العلمية العليا، و التي تصدر قراراتها على أساس الدراسات العلمية في مجال تحديد الأهداف و تصميم المناهج و تطوير أساليب التدريس. و بجانب هذا الإطار العام، فلا بد أن تتوافر في المعلم مجموعة من الشروط التي تمكنه من ممارسة حريته الأكاديمية بشكل فعال و ناجح و من أهم تلك الشروط:

- أن يكون قد اكتسب مهارات البحث العلمي، كما عرف أساليبه و أدواته بطريقة جيدة، و أن يجتاز ذلك بنجاح في امتحاناته و في ممارساته لمهنة التدريس.
- أن يكون متمكنا من مهارة قيادة التلاميذ و التفاعل معهم.
- أن يكون ممسكا بزمام الفهم التخصصي لطبيعة التعلم، و طبيعة المتعلم و خصائص نمو الطفل و طوق تنميتها، و أن يترجم ذلك كله في الأساليب التربوية الخاصة بتربية الطفل في كافة المراحل العمرية.
- أن يكون متمتعا بالأخلاق الفاضلة، التي تنعكس من خلال إخلاصه في العمل، و تأديته لواجبه، بكافة صوره الاجتماعية و التربوية و كذلك في إيمانه الراسخ بأهمية رسالته و سموها.
- أن يكون قد كون مفهوما واضحا للحرية و ممارساتها، و عرف حدودا واضحة لها و لشروطها و لأهميتها الحيوية للإنسان.
- أن يكون قد تمكن من الصدق مع نفسه و مع الأخرين، لأنه بمثابة أساس الأمانة في رصد الخبرات و التجارب و نتائجها.

– أن يكون قد كون تكوينا كافيا فيما يخص صنع القرار في كافة مستويات العملية التربوية، بداية بتحديد الأهداف، ثم اختيار الخبرات المناسبة لتلاميذه و لأهداف نموهم، و على أساس الفهم و الممارسة لصنع القرار، يمكن الاطمئنان على القدر الذي يتاح للمعلم في ممارسة الحرية الأكاديمية
– أن يكون قد أعد إعداد كافيا على تطبيق النظريات التربوية و النظريات العلمية فيما يسمى بتكنولوجيا التعليم، و أن يكون قد أتقن الأساليب الفنية لاستخدام الوسائل التكنولوجية المحققة في الميدان التربوي و التعليمي.

كل ذلك من شأنه تحقيق كفاية عالية لأداء المعلم و التي تحفزه إلى بذل مزيد من الجهد و الفعالية، بما يحقق كفاءة العملية التربوية و ارتفاع مردودها.
فالحرية الأكاديمية للمعلم هي أمر ضروري و حتمي و هام في العملية التربوية بشرط أن تتوافر فيه الخصائص و الشروط السابقة ، و هي تبدأ منذ مرحلة تكوينه على مواجهة المواقف و المشكلات التدريسية المتجددة بمنطق و بأسلوب و مهارات البحث العلمي، و ذلك يسهل على المعلم مواجهة مطالب نمو تلاميذه في إطار التغيرات المعاصرة و المتلاحقة.[طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص ص: 21-24].

II- / **محتويات تكوين المكونين:** إن المعلم في حاجة ماسة إلى إعداد و تكوين و تأهيل

تربوي و مهني و فني، حتى يتمكن من أداء عمله على أكمل وجه، و يأتي هذا التكوين على ضوء صفات المعلم الجيد و الناجح و الوظائف و الأدوار المنوط بها، و ذلك يستلزم أن تكون عملية تكوينه متعددة الجوانب و من أهمها ما يلي:

II-1 / التكوين الثقافي العام:

و يقصد به تزويد المعلم بالثقافة العامة التي تمكنه من التعرف على العلوم الأخرى غير التخصصية و التعرف على ثقافة مجتمعه المحلي و العالمي الماضية و المستقبلية.
و بناءا على ذلك، لا بد للمعلم من امتلاك القدر المناسب من المعرفة و الوعي بالأمور العلمية العامة التي تتعلق بشتى المجالات، و التي كثيرا ما تفرض نفسها على عقول المتعلمين، فيستشعرون

الحاجة إلى إجابات وافية و مقنعة، و لذلك كان لازما على المعلم توفره على أرضية ثقافية عامة تجعل منه مواطنا مستنيرا و واعيا،و كذلك ينبغي عليه دراسة تاريخ العلم و ماهيته و دوره وقوته في بناء الحضارات و كذا استخدامه للتكنولوجيا العلمية في العالم المعاصر، و يكون هذا الإلمام بالجوانب المتعددة للثقافة قائما على التكامل و التداخل و الاعتماد المتبادل ما بين فروعها.
[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص: 23].

II-1-1/ **جوانب الثقافة العامة في تكوين و اعداد المعلم**:ويمكن تقسيم جوانب الثقافة العامة في إعداد و تكوين المعلم إلى الجوانب الخمس الآتية و هي:

II-1-1-1 / الجانب الاجتماعي:

و يتناول هذا الجانب دراسة مقومات و مشاكل و قضايا المجتمع المحلي، و من أجل ذلك لابد أن تتسع برامج معاهد و جامعات تكوين المعلمين للقيام بمهام تربوية جديدة، على ضوء مختلف تلك القضايا المطروحة.
إن تكوين الجانب الاجتماعي للمعلم يعمل على تعزيز دوره الإيجابي و الفعال داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

II-1-1-2 / الجانب العلمي:

و هو الجانب الذي يختص بمختلف المعلومات و المعارف و الحقائق في مجال العلوم، مثل الاختراعات و الاكتشافات الحديثة، مما سياعد ا المعلم على معالجة بعض قضايا و مشكلات مجتمعه بأسلوب علمي في التفكير و التأثير على أفراد المجتمع إيجابيا و بطريقة فعالة.

II-1-1-3 / الجانب اللغوي:

تعتبر اللغة من الدعائم الأساسية للثقافة العامة، لأنها بمثابة أداة الاتصال بين الأفراد و المجتمعات، و بما لها من تأثير ضخم على علاقات الأفراد ببعضهم، كما أنها بمثابة وسيلة التحصيل و التغيير و بدونها لا يتمكن المعلم من تنمية حصيلته الثقافية و العلمية، و لا يستطيع توصيل مادته العلمية و الدراسية لتلاميذه بسهولة و سلاسة.

و علاوة على ذلك، لابد من تزويد المعلم بلغة أجنبية واحدة على الأقل، كوسيلة من وسائل الاتصال بالجديد من الاتجاهات الأساسية و التقدم العلمي

II-1-1-4 / الجانب الفلسفي:

إن تثقيف الطالب– المعلم بفكر فلسفي يعد ركنا أساسيا من أركان الثقافة العامة له، فالمواطنة كمثال عن ذلك تعني الالتزام بفلسفة المجتمع و قيمه و مفاهيمه من منطلق القناعة و الفعالية ليلعب الدور الإيجابي و البناء. و يتصل بهذا الجانب الممارسة العلمية للنقد الموضوعي فيما يتعلق بالمناهج و الأوضاع التعليمية للتمكن من بناء معلم له دور في النظام و ليس مجرد منفذ و متقبل سلبي لكل ما يصدر من قرارات عن السلطة التربوية العليا، و ينتج عن ذلك معلم صاحب رأي و فكر وفقا لمعايير و أسس نابعة من قناعة تربوية و فلسفة واضحة المعالم.

II-1-1-5 / الجانب الفني:

و يتم ذلك من خلال تكوين و إعداد طلاب المعاهد و الجامعات بالمعارف و الخبرات التي تفسر أساليب التعبير عن الانفعالات و البلاغة و أساليب التصوير الحسي. [محمد أحمد كريم و أخرون، 2003، ص ص: 426-429].

II-1-2 / أهمية التكوين الثقافي للمعلم: إن جوانب الثقافة العامة في تكوين و إعداد المعلم تشكل ركنا أساسيا من أركان التكوين المهني، و تساهم بدور رئيسي في تحقيق أهداف التربية من خلال:

– القدرة على حسن الاختيار بين العناصر الثقافية لاستخدامها بصورة مؤثرة على الفرد حيث أن الحقائق و القوانين و الأفكار الاجتماعية و المعاني و القيم و النظريات تنتقي من الثقافة، و هذا كله يستلزم الوعي و التميز من طرف المعلم حتى لا ينقل إلى تلاميذه مفاهيما خاطئة

– القدرة على حل المشاكل التي تعتري العملية التربوية لدى التلاميذ، مما يسهل عملية التربية و التوجيه.

– تزود المعلم بمعلومات عن البيئة التي يعيش فيها و كذا العالم المحيط به.

– تمكينه من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عنها.

فإذا كون المعلم التكوين الثقافي بالشكل المطلوب، فإنه بذلك يكون ذو تفكير و أفق واسع ومدرك و أقدر على استخدام الأدوات المهنية بكفاءة عالية و كذلك أقدر على اكتشاف الفروق الفردية بين تلاميذه، ليكون مصدر ثقة و احترام بالنسبة لهم لينجذبوا نحوه و يؤثر ذلك في زيادة تحصيلهم العملي و المعرفي و القدرة على تفعيلهم.[محمد عوض الترتوري، 2006، ص: 56].

II-2 / الإعداد الأكاديمي التخصصي:

يحتاج الطالب– المعلم أثناء تكوينه و إعداده بطبيعة الحال إلى إعداد أكاديمي يرتبط أصلا بالمادة التي سيتخصص فيها و يدرسها في المستقبل. و يقوم هذا التكوين على أساس تزويد الطالب– المعلم بالمفاهيم و الأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من فروع المعرفة، إذ لا يمكن له تأدية دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سينقله إلى تلاميذه في المستقبل .[محمد عوض الترتوري، 2006، ص: 54].

كما يهدف هذا التكوين الأكاديمي إلى تطوير أسلوب التفكير و الإبداع عن طريق استخدام المعرفة كأداة لهذا التفكير و الإبداع، لتحقيق النمو المعرفي و العلمي لدى المعلم، و عليهما تستند كذلك مهارات و قدرات المعلم العلمية. و في خضم هذا الإعداد و التكوين الأكاديمي المتخصص، لابد من الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العناصر و من أهمها:

– لابد من معرفة الأساسيات في كل فرع من فروع المعرفة، التي تتسم بالشمول و التوجيه في كافة أنحاء العالم.

– لابد من أن يعمل الطالب– المعلم كباحث في مادة تخصصه، و لكن دون إهمال المواد التعليمية الأخرى، إذ يجب عليه أن يكون على دراية و معرفة من مادة أو مادتين على الأقل يستطيع تناولها بمقدرة في العرض و التحليل مع التلاميذ.

– لابد من اقتناع الطلاب– المعلمين أثناء تكوينهم الأكاديمي، بأن ما يدرسونه سوف يصبح مختلفا بعد مدة معينة و هذه المدة تتحدد حسب سرعة التطور و المزيد من البحث و الاستقصاء. [محمد أحمد كريم و آخرون، 2003، ص: 430]

و تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب– المعلم داخل المعاهد و الجامعات و كليات التربية و كذلك طرق و أساليب التدريس، هي نفسها عملية تكوينه تكوينا أكاديميا لتدريس مثل تلك المقررات لتلاميذه في المستقبل ، و عليه فإن الهدف العام من الإعداد و التكوين الأكاديمي،هو أن يتفهم الطالب–المعلم تفهما كاملا لأساسيات و حقائق المواد الدراسية التي يتخصص فيها، أي أنه إذا كان ذلك التكوين الأكاديمي تكوينا جيدا فسيجعله متمكنا من مادة تخصصه.

و لكن المطالبة بالاهتمام بالجانب الأكاديمي، لا يعني فقط تلقين الطالب– المعلم كما هائلا من المعلومات، و إنما يعني ذلك تكوينه على البحث و الوصول إلى المعرفة في مجال تخصصه. فالمعلم في هذا العصر مطالب بمواجهة تلاميذه بالجديد في العلم باستمرار، و من هنا تمكن الأهمية بتزويد الطالب –المعلم بالمهارات و الاتجاهات التي تمكنه من متابعة كافة المستجدات بعد تخرجه و عمله كمعلم، و جعله قادرا على معرفة المصادر الجديدة للمعرفة، و ممارسة جميع وسائل التفكير و البحث و الإبداع. [مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 24-25]

II-3 / الإعداد المهني التربوي:

إن النظرة الحديثة في إعداد و تكوين الطالب–المعلم هي التي تدعو إلى تمهين هذا التكوين و جعله تكوينا مهنيا بمعنى الكلمة، و وفقا لهذه النظرية فإن التكوينات و الدراسات المختلفة التي يتلقاها الطالب–المعلم يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا باحتياجات المهنة و متطلباتها
و لما كان تحقيق الاتجاهات الحديثة المعاصرة للتربية و التعليم يتطلب منا تكوين و إعداد المعلم إعدادا متكاملا و شاملا، بهدف إحداث النهضة التربوية و التعليمية التي تواكب متطلبات مرحلة التنمية، فلابد من التركيز على الإعداد النوعي في هذه المرحلة دون تباطؤ، لتحقيق ما ننشده من جعل هذه المهنة مهنة ممارسة و تجديد.

و يعد البعد المهني أحد الجوانب الأساسية في برامج إعداد و تكوين المعلمين، و يتم من خلاله تكوين الطالب–المعلم ليكون عضوا في مهنة التعليم له من الكفاءة الفنية و الالتزام بالقيم المهنية السامية ما يؤهله لهذه العضوية، و هو يعتبر ركيزة من أهم ركائز تكوين المعلمين، بحيث يهدف إلى تكوين و صقل شخصية المعلم ليتمكن من أداء مهمته التربوية و التعليمية و أهدافها على أكمل وجه.[ابراهيم عبد الرزاق أل ابراهيم، 1997، ص: 107]

و في ضوء معايير و مقومات العمل المهني التي سبق و أن تطرقنا إليها بإسهاب في الفصل الثاني، يتم تكوين و إعداد المعلم لمهنة التعليم، التي تعتبر من أقدس المهن و أعرقها، و من أهم جوانب تطبيق هذه النظرية في تكوين الطالب–المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار تمهين مقررات المادة أو المواد الدراسية، التي يدرسها الطلاب– المعلمون في معاهد و كليات التكوين، بواسطة ربط هذه المواد بمهنة التعليم على ضوء احتياجاتها، مما يجعل مقررات هذه المواد تختلف من حيث المحتوى و أساليب التدريس إذا ما درست في معاهد أخرى.

و إلمام الطالب المعلم بهذه الخبرات الفنية يقوم على أساسين: الأول هو التربية العملية التي تنقل الطالب من معاهد التكوين إلى الميدان الفعلي للتدريس و هو بالمدارس، و الأساس الثاني هو الدراسة النظرية المعقمة عن مجالات نمو الطفل و تطوره، و الأساليب العامة للتربية عموما، و الطرق الخاصة لتدريس مادة بعينها.

و أثناء التكوين المهني للطالب–المعلم، و يجب أن تكون متمكنا من الفلسفة التربوية، و أهداف كل مرحلة تعليمية و أهداف كل برنامج دراسي يقوم به، و كيفية تقويم ذلك كله. [محمد أحمد كريم و آخرون، 2003، ص ص: 430-433]

II-3-1 / **برامج التكوين و الإعداد المهني للمعلمين:** ان إعداد و تكوين المعلمين مهنيا يتطلب توافر مجموعة من الآليات و البرامج و من أهمها:

– تزويد الطلاب–المعلمين بحصيلة فكرية من المعلومات و المفاهيم الأساسية في مختلف فروع علوم التربية و علم النفس التربوي و طرق التدريس و الصحة المدرسية و الممارسة العملية كتربية تجريبية
– معرفة أساليب الربط بين الخبرات الدراسية و الوسائل التي من شأنها تحقيق ذلك، حتى يستطيع المعلم تأدية مهنته بأعلى مستوى من الكفاءة و الأداء .
– إلمام المعلمين بالقدر الكاف من المعلومات و الخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية، بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف و الوظائف
– معرفة أهمية الوسائل التعليمية لاستخدامها في الأوقات المناسبة
– دراسة أساليب التقييم المختلفة
– التعرف على مختلف أساليب التوجيه و الجوانب التي يتضمنها هذا التوجيه
– التكوين المتواصل و المستمر على الأسلوب العلمي في التفكير و الإبداع و القدرة على معالجة معظم المشكلات. [ابراهيم عبد الرزاق أل ابراهيم، 1997، ص: 110]

إن إعداد و تكوين المعلمين مهنيا و تربويا يعد أمرا ضروريا و حيويا بالنسبة لمهنة التعليم و ما تحققه من مكاسب تعليمية و أهداف تربوية ضخمة.

II-3-2 / **أهداف التكوين التربوي و المهني للمعلمين:** هناك عدة أهداف للتكوين المهني و التربوي للمعلمين نذكر من بينها ما يلي:

– الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية و التعليمية، و الأهداف التي تسعى لتحقيقها، حتى يتمكن المعلم من التأثير الإيجابي و الفعال على التلاميذ، وفقا للأهداف المحددة سلفا.

– معرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتفاعل معهم الطالب–المعلم في المستقبل، بهدف الاستيعاب الكامل لخصائص نموهم، و ميولهم و حاجاتهم و قدراتهم و اهتماماتهم و دوافعهم و معرفة الفروق الفردية بينهم.
– الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة.

و من خلال التكوين و التأهيل المهني و التربوي للمعلم، يتزود الطالب–المعلم بأحدث ما توصل إليه العلم من حقائق، و يتزود كذلك بما يمكنه من مواصلة النمو في هذا الاتجاه و متابعة التطورات و التغيرات التي تطرأ على ميادين العلوم و المعرفة الإنسانية، بوضع نفسه في تطور دائم مع التقدم العلمي و مع القضايا المعاصرة، و بتعزيز قدرته على إيصال تلك المعلومات و المفاهيم إلى التلاميذ بسهولة و فعالية، و زيادة تمكنه من استخدام مختلف الوسائل التعليمية و التكنولوجيات الحديثة في التعليم. [مصطفى عبد السميع محمد، 2005، ص: 24].

II-4 / التكوين و الإعداد الشخصي للمعلمين:

يعتبر التكوين الشخصي من الأمور المهمة في مجال إعداد و تكوين المعلمين، لأن المعلم هو بمثابة القدوة أمام تلاميذه، الذين يتأثرون بشخصيته، و بسماته الشخصية التي تنطبع بدورها على سماتهم الشخصية لتلاميذه. لذلك يجب على المعلم أن يتصف بالصفات الشخصية الإيجابية، و من أهم هذه السمات نذكر ما يلي:
– المظهر الخارجي الجيد و اللياقة البدنية
– التحلي بالآداب العامة و التحكم في الانفعالات عند التعامل مع الآخرين
– احترام شخصية و أراء الآخرين من تلاميذه و زملاءه
– العدالة و الموضوعية عند إصدار الأحكام
– التحلي بصفات القائد الجيد و حب العمل
– الثقافة العامة في كل المجالات و القدرة على الإبداع

و لذلك يتوجب على مؤسسات إعداد و تكوين المعلمين، الاهتمام بهذا الجانب من التكوين، و ذلك الاهتمام يبدأ من مرحلة الانتقاء، فعلى تلك المؤسسات اختيار أفضل العناصر للعمل بمهنة التعليم، بحيث يجب مراعاة في من يتم اختيارهم جملة من الصفات الشخصية كالمظهر المقبول، و الشكل الحسن، و الثقافة العامة، و الميل نحو مهنة التدريس و الشخصية السوية المتوازنة، و اللياقة البدنية و غير ذلك من السمات التي تضمن تكوين معلم كفء.

و بعد مرحلة الاختيار، تليها مرحلة أخرى تختص بأساليب التكوين الشخصي لهذا الطالب–المعلم، و يتم ذلك من خلال دراسة بعض البرامج الدراسية التي تعرف الطالب–المعلم بالسمات الشخصية الواجب توافرها لدى المعلم الناجح، و كذلك من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية و الثقافية و الفنية، و كذا من خلال أساليب التعزيز و التحفيز المختلفة كالجوائز و شهادات التقدير و غيرها. [مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 25-26].
تنتظم جميع تلك المحتويات التكوينية التي يخضع لها المعلم في مراحل منظمة ، حتى يستطيع الإلمام بجميع مناحي اعداده و نكوينه، لكي يستطيع ممارسة مهنته على أكمل وجه.

المبحث الثاني: مراحل تكوين و إعداد المعلمين:

إن هذا العصر هو عصر تتفجر فيه المعلومات، و تتغير فيه التقنيات بسرعة فائقة مما أدى إلى ازدياد الحاجة الى دقة الأداء، و إلى إكساب الموارد البشرية مهارات جديدة، و ذلك ليس بهدف التوافق مع هذا التغيير فحسب، و إنما لتوجيه هذه التغيرات و التطورات نحو المسارات التي تحقق هذه الأهداف بأكبر سرعة و بأقل تكلفة.و لذلك نجد أن جميع المهن، و خاصة مهنة التعليم بحاجة ماسة إلى النظر لذاتها، ليس بقصد توجيه حركة التطور و التغير في مجالاتها فحسب، بل للعمل و المساهمة في إنتاج التغير الإيجابي الذي يضمن لها تحقيق كامل أهدافها في خدمة مجتمعاتها و لتحقيق هذا الهدف لم تكتف مهنة التعليم بانتقاء أعضاء هذه المهنة، و إعدادهم و تكوينهم لها، بل امتدت استراتيجياتها و خطتها في تكوين هؤلاء الأعضاء لتشمل مرحلة الحياة المهنية بكاملها ولعل من أهم هذه المراحل نذكر مايلي:

I- / **المرحلة الأولى: مرحلة الاختيار و الانتقاء:** تجمع توصيات كافة المؤتمرات و الحلقات الدراسية و الندوات العلمية و استراتيجيات تطوير التربية، على أهمية اختيار و انتقاء طلاب معاهد و كليات التربية. و تأتي مجمل تلك التوصيات بالتأكيد على توافر شروط و مواصفات شخصية و جسمية في الطلاب الذين سوف يلتحقون بمؤسسات إعداد و تكوين المعلمين، من خلال استخدام اختبارات قياس الصفات الشخصية، و اختيارات القدرات و الكفاءات و كذا المقابلات الشخصية.

كما تؤكد تلك التوصيات الصادرة عن الندوات و المؤتمرات المنعقدة في المحافل الإقليمية و الدولية، إلى أهمية عملية اختيار أفضل العناصر الطلابية لمهنة التعليم. فمنظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة UNESCO توصي بوجوب اختيار طلاب معاهد و كليات المعلمين ممن يمتلكون الصفات الأخلاقية و العقلية و الجسدية الفردية التي تمكنهم من أداء مهامهم و أدوارهم المستقبلية" أما التقرير الصادر عن اللجنة المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق و السبق في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1983 فيوصي ب:"على الأشخاص البارزين و المميزين الذين يودون إعداد و تكوين أنفسهم لمهنة التعليم، أن يتأكدوا من أن شروط المستوى الرفيع المطلوبة متوافرة لديهم من حيث استعداداتهم و قابليتهم للمهنة".

و كذلك بالنسبة لتقرير HOLMES هولمز في الولايات المتحدة الأمريكية فهو يشير أيضا إلى وجوب اختيار أفضل العناصر الطلابية للالتحاق بمهنة التعليم لقوله:" يجب أن لا نقبل أن يكون في أمريكا مدرسون يرسبون في المستوى الدراسي الثاني عشر، و لا يمكننا أيضا أن نجيز التحاق بعض الطلاب بمهنة التعليم، لمجرد اجتيازهم بضعة اختبارات سهلة أو مبسطة".

و إذا كانت توصيات المؤتمرات المحلية تلتقي و توصيات المؤتمرات الإقليمية و العالمية في ضرورة العمل على اختيار أفضل العناصر للالتحاق بمعاهد تكوين المعلمين، إلا أنها مازالت في عديد من الأنظمة التربوية العربية لا تتجاوز حدود التوصيات النظرية و لم تتحقق في الميدان لتصبح واقعا ملموسا.

و الواقع كما يؤكده العديد من المصادر العلمية، أنه غالبا ما تقبل كليات تكوين المعلمين الطلاب المتقدمين لها، و على الرغم من أن الدراسات الإحصائية و المسحية تشير إلى أن المقابلات الشخصية مع الطلاب الراغبين في الالتحاق ببرامج تكوين المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية، قد تمت فعلا لتصل إلى ما يقارب % 30 من معاهد إعداد تكوين المعلمين، إلا أن اختبارات الكفاءة اللغوية لا يطبقها سوى 25 معهدا، أما الاختبارات القانونية و قياسات الشخصية فنادرا ما يعتد لها.

و بشكل عام، يمكن القول بأن عملية قبول الطلاب في كليات و معاهد تكوين و إعداد المعلمين، يبدو أنه يتم بصورة شكلية و آلية و بذلك يتبين أن عملية الانتقاء و الاختيار تعد عملية في غاية الأهمية، و لكن بجانب ذلك تظهر لنا صعوبة كبيرة في كيفية أن يكون الاختيار مبينا على أسس و قواعد سليمة، يمكن بواسطتها التنبؤ بالنجاح المهني لهؤلاء الطلاب، و أن تتوافر للمهنة قوة جذب تتيح فرصة المفاضلة بين المتقدمين و فق الأساس الذي يمكننا من التنبؤ بالنجاح المهني لهم.

و لقد ظهرت عدة إشكاليات حول كيفية اختيار العناصر الجديدة للالتحاق بكليات تكوين و إعداد المعلمين، يفرض فيهم أنهم سيصبحون في المستقبل معلمين ناجحين.
و إثر ذلك، ظهرت عدة دراسات من أهمها الدراسات المقارنة لمدة عشرين سنة في السويد في الفترة الممتدة ما بين 1948 و 1968 بحيث أن الاختبارات التي تنتهجها السويد تتضمن كتابة مقال و اختبار للتعبير، و اختبارات الأنشطة الحرة مع الأطفال و اختبارات جماعية بشأن الموقف عن مهنة التدريس، و كانت فعالية تلك الاختبارات ضعيفة فلم تثبت نجا عتها في التنبؤ بنجاح من يجتازونها في مهنة التعليم.و خلصت تلك الدراسات إلى عدم وجود قدرات بسيطة و مفهومة للمعلم، مستقلة عن الممارسات التعليمية، لذا يجب أن يهدف الاختيار في مجال تكوين المعلمين إلى تجنب حالات الفشل المحتملة.

و الحقيقة أن التوصل إلى الاعتماد على معايير دقيقة في تحديد الخصائص و السمات المعرفية و العقلية و العاطفية التي يجب توافرها في العناصر التي نختارها للالتحاق بمعاهد تكوين و إعداد المعلمين و كليات التربية، و من خلالها يمكن أن نتنبأ بنجاح هذه العناصر في القيام بالوظائف و

الأدوار المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم، يعد أمرا في غاية التعقيد و الصعوبة، و يرجع ذلك إلى عدم توافر نمط عام و موحد للمعلم الممتاز، لكن توجد هناك أنماط متعددة تختلف من ثقافة إلى أخرى، و تختلف كذلك في إطار الممارسات التعليمية تبعا للأهداف التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها، هذا فضلا عن تعدد جوانب كل صفة من الصفات المراد التعرف عليها، و هو الأمر الذي يجعل من إمكانية التوصل إلى معايير دقيقة تنبئ بنجاح من نختارهم لمهنة التعليم مشكلة غاية في الصعوبة و التعقيد. [محمد أحمد كريم و آخرون، 2003، ص ص:413-415]

و بالتالي يتوجب على معاهد و كليات تكوين المعلمين، انتهاج سياسة انتقائية للعناصر التي يفترض توافرها على بعض الشروط و الخصائص التي تمكنهم من أداء وظيفتهم على أكمل وجه و بإتباع جملة من الخطوات و من أهمها:

- اختيار الطالب الذي سوف يلتحق بكليات التربية الاختيار الصحيح وفقا لشروط و معايير موضوعية، لا استثناء فيها، مع اشتراط توافقها مع متغيرات العصر متطلباته.
- أن تكون هناك نظرة أفضل للمعلم من قبل المجتمع الذي يعيش فيه، تتوافق و تنسجم مع طبيعة الرسالة السامية الملقاة على عاتقه.
- القيام بجملة توجيهية و إرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية ممن لديهم ميول حقيقية و رغبة أكيدة للعمل في ميدان التربية و التعليم، بالمواصفات الموضوعية التي يجب أن تتوافر في المعلم.
- إتباع مختلف الأساليب و الطرق العلمية و الموضوعية في الاختيار ما بين المرشحين لمهنة التعليم و ذلك من اختبارات قانونية و اختبارات شخصية و اختبارات الكفاءة اللغوية، و انتهاج أساليب التقويم الأكثر موضوعية في سياسة الانتقاء. [مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص: 22].

و يجب الانتباه إلى كون الاختبارات الخاطفة التي يتم من خلالها اختيار طلاب المعاهد و كليات التربية، سواء نتيجة اختبارات وجيزة و مبسطة، أو على ضوء المقابلات الشخصية. يعد أمرا مضللا، إلا إذا كان متعلقا بقياس قدرة المترشحين على التعبير عن أنفسهم بطريقة جيدة و قدرتهم على تحصيل المعرفة.

و يجب في كل الحالات عدم السماح للأشخاص العاجزين عن إيصال المعرفة بطريقة فعالة و أولئك الذين يملكون اتجاهات و اعتقادات سلبية إزاء عملية التعليم و العمل مع الأطفال، أن يكونوا من بين الذين يلتحقون بمعاهد تكوين و إعداد المعلمين، حتى تتوصل البحوث و الدراسات إلى معايير أكثر دقة في التنبؤ عن الخصائص الفنية و المعرفية و العقلية و العاطفية التي يجب توفرها في العناصر التي يتم اختيارها لمهنة التعليم.[محمد أحمد كريم و آخرون، 2003، ص:416].

II- / المرحلة الثانية: مرحلة التكوين و الإعداد الأولي و المتخصص للمعلمين:

إن النموذج السائد الآن في الإعداد و التكوين للمهن أن يتم داخل كليات جامعية متخصصة، و في مجال التعليم أصبح الاتجاه الذي يسود الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة، و حتى في بلدان العالم الثالث، أن تقوم كليات التربية بإعداد و تكوين المعلمين، و يتم هذا الإعداد وفقا لنمطين أساسيين و هما: النمط التقليدي و النمط التقدمي الحديث كالآتي:

II-1 / النمط التقليدي في تكوين و إعداد المعلمين:

هناك نظامان رئيسيان لإعداد و تكوين المعلم إعدادا أوليا تبعا لهذا النمط التقليدي و هما: النظام التتابعي و النظام التكاملي

II-1-1 / النظام التتابعي:

و فيه يلتحق الطالب بكلية التربية بعد تخرجه مباشرة من الجامعة، ثم يدرس لمدة سنة أو سنتين بهدف الحصول على الشهادة التي تجيز له مزاولة مهنة التدريس و يرتكز برنامج الدراسة على الإعداد و التكوين المهني للمعلم، و ذلك لأن التكوين المختص يفترض أنه قد أتمه بمجرد حصوله على الشهادة الجامعية الأولى في تخصص أكاديمي معين قبل التحاقه بكلية التربية.

و من مزايا هذا النظام أنه يعمل على زيادة فترة التكوين التخصصي و القضاء على الصراع القائم داخل كليات التربية بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية و في مجالات أخرى. و من

سلبياته أن هذا النظام لا يلبي الطلب المتزايد على المعلمين المؤهلين من قبل المدارس، و أنه كذلك يركز على التخصص الدقيق في تقديم المقررات و البرامج دون الاهتمام بالأساسيات، كما أن مدة الدراسة في هذا النظام غير كافية لانسجام الطلاب و تآلفهم مع مهنة التدريس، لذا فهم يتسربون إلى المهن الأخرى متى سنحت لهم الفرصة .

II-1-2 / النظام التكاملي:

يدرس الطالب–المعلم وفق هذا النظام المقررات التخصصية و التربوية و الثقافية في نفس الوقت، في كليات التربية و معاهد إعداد و تكوين المعلمين على مدى فترة زمنية محددة بأربعة سنوات أو خمسة سنوات في أنظمة تعليمية أخرى.

و يحصل الطالب–المعلم في هذا النظام على شهادة الدراسات الجامعيات في علوم التربية و التعليم مباشرة، و من مزايا هذا النظام أنه يسهم في تخريج عدد هائل من المعلمين مما يعمل على سد فجوات الطلب المتزايدة على المعلمين المؤهلين، كما أنه يستقطب الراغبين في التدريس و بالتالي فإن هذا النظام يتلافى إلى حد بعيد تسرب الطلاب، كما أن له القدرة على تكوين اتجاهات إيجابية إزاء مهنة التدريس أكثر من قدرة النظام التتابعي، كما أنه يساعد على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب، مما يساهم في إعدادهم و تكوينهم لهذه المهنة إعداد شاملا و فعالا. و من مساوئ هذا النظام هو أن مدة التكوين و الإعداد التخصصي فيه غير كافية من وجهة نظر المتخصصين، كما يوجد صراع دائم بين المهنيين و المتخصصين ،حول الأوزان النسبية لمقرراتهم، كما أنه قد يحدث بعض التساهل في مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون مهمة تدريس مواد التخصص في كليات التربية.

و لقد اتجهت بعض البلدان المتقدمة إلى تحسين النمط التقليدي لإعداد و تكوين المعلمين، و ذلك بواسطة زيادة الساعات المقررة، و بالتالي السنوات المطلوبة للتخرج في برنامج تربية و تكوين المعلمين، بحيث تمتد لأكثر من أربعة سنوات.

كما أن بعض البلدان المتقدمة لم تعد تكتف في تكوين و إعداد المعلم، بحصوله على الشهادات الجامعية كشهادة الليسانس، على أساس أن المعلمين أصبحوا بحاجة ماسة إلى درجة أكبر من المعرفة في عملهم، مما يستلزم تمديد فترة إعدادهم و تكوينهم.

و لم تتفق الأنظمة التربوية حول مقدار الزيادة في الساعات المقررة ضمن برنامج تربية المعلمين و تكوينهم، حيث نجد أن جماعة هولمز الأمريكية، توصي في تقريرها، بضرورة حصول الفئة العليا من المهنيين التربويين أي المدرسين المحترفين على مؤهل الدكتوراة، و أنه بشكل عام لا ينبغي أن لا يسمح لخريجي الجامعات الحاصلين على شهادة ليسانس وحدها بالحصول على ترخيص التدريس قبل أن ينالوا درجة الماجستير في التربية، و في نفس السياق تطالب الأنظمة التربوية الأخرى بإضافة سنة واحدة لتمتد فترة تكوين و إعداد المعلم و تصبح خمسة سنوات.[محمد أحمد كريم و آخرون، 2003، ص ص:417-418]

إن سياسة إعداد و تكوين الطلاب المعلمين للالتحاق بمهنة التعليم، يعد مهمة غاية في الأهمية و لذلك يجب أخذها بعين الاعتبار في جميع مراحلها، و إن كانت تتخذ أشكالا عديدة، فلابد أن تكون مبنية على معايير و أسس علمية، تهدف على تحقيق أقصى فعالية من التكوين الأولي المتخصص و كذا التكوين التربوي و النفسي في معاهد و كليات التربية و تكوين المعلمين الذي يخضع له هؤلاء الطلاب المعلمون و من أهم الخطوات الواجب إتباعها بحذر ما يلي:

- النظر في إمكانية جعل فترة الدراسة بكليات التربية خمس سنوات في النظام التكاملي على أن يخصص مقدار % 75 منها للتكوين المتخصص، و % 20 منها للتكوين التربوي و البيداغوجي و النفسي و % 5 للتكوين الثقافي العام
- التوسع في النظام التتابعي في كليات التربية، حيث يقبل من خريجي الجامعات و المعاهد المختلفة و توجيههم لدراسة المواد التربوية لمدة سنة أو سنتين على الأقل للحصول على الشهادات التي تمكنهم من مزاولة مهنة التدريس

– إعداد و تكوين الطالب–المعلم في كليات و معاهد التربية و تكوين المعلمين إعدادا شاملا و متوازنا من جميع جوانبه، خلال سنوات الدراسة و الاهتمام بإدخال التكنولوجيات الحديثة بهذه لكليات

– العمل على تمكين الطلاب–المعلمين خلال فترات الدراسة من بعض اللغات الأجنبية و السعي إلى التحكم بها بأقصى فعالية ممكنة.[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص: 22]

– محاولة الوصول إلى إحداث التوازنات ما بين تدريس المواد التخصصية و المواد التربوية، على ألا يطغى كل منهما على الآخر

– العمل و السعي على إقناع الطلاب– المعلمين بأن الجانب النفسي التربوي البيداغوجي للتعليم، يعد من صميم العملية التربوية التعليمية، و انتهاج جميع الأساليب التي تساعد على تكوينهم و إعدادهم على الأسس النفسية و التربوية و ذلك بهدف تسهيل أدائهم لمهامهم عند مواجهة المتعلمين في كافة المراحل العمرية و خصائصها.

II-2 / **النمط التقدمي الحديث في تكوين و اعداد للمعلمين**:

يشتمل النمط التقدمي الحديث في إعداد و تكوين المعلمين تكوينا أوليا على عدة اتجاهات و لعل من أبرزها ما يلي:

II-2-1 / **تكوين المعلمين القائم على أساس الكفاءات**: (C.B.T.E)

Competency- Based Teacher Education

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في تكوين و إعداد المعلمين، و لقد ظهرت نتيجة لبروز مهارات جديدة للتدريس مرتبطة باستخدام التكنولوجيات الحديثة في المجال التربوي من استخدام الكمبيوتر و الانترنت، مما دفع المختصين التربويين إلى إعادة النظر في برامج إعداد و تكوين المعلمين قصد تمكينهم من إتقان تلك المهارات و الكفاءات الجديدة قبل ولوجهم في العمل المهني، و سنتطرق إل هذا العنصر بإسهاب و ذلك نتيجة لتبني سياسة االتكوين في الجزائر لهذا الاتجاه منذ الدخول المدرسي 2005-2006 و هو تيار تكوين المعلمين القائم على الكفاءات. وقبل الخوض في معالم هذا الاتجاه الحديث، يجب أولا التطرق إلى بعض المصطلحات الرئيسية ذات العلاقة مع هذا العنصر.

*تعريف الكفاءة : Compétence

إنه لمن الصعوبة بمكان تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة الكفاءة و مع ذلك فقد عرفها الكثير من الباحثين و التربويين تعريفات حديثة تعكس فلسفتهم وجهات نظرهم. فقد عرفها Good الكفاءة بأنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد و الوقت و النفقات"

و يعرفها كذلك درة على أنها " تلك المقدرة المتكاملة التي تشتمل مجمل مفردات المعرفة و المهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فعالية"

أما مرعي فقد عرف الكفاءة على أنها "القدرة على عمل شيء بفعالية و إتقان، و بمستوى الأداء و بأقل جهد و وقت و تكلفة".

*العلاقة بين مفهوم الكفاءة و مفاهيم (المهارة، الأداء، الفعالية):

*مفهوم المهارة: هي نوع من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة و كفاءة و دقة مع اقتصاد في الوقت و الجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا، أما بالنسبة لعناصر العلاقة التي تربط بين مفهوم الكفاءة و المهارة و هي:

- إن نطاق الكفاءة هو أعم و أشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاءة
- إذا تحققت المهارة عند إنجاز أو أداء شيء معين، فهي تعني بذلك تحقق الكفاءة له
-إذا تحققت الكفاءة بشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به
- أن المهارة تبين أعلى مستوى من الكفاءة في الإنجاز
- ترتبط الكفاءة بالأعمال التنظيمية و الفنية و الإدارية و التعليمية بينما ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية

– تتطلب المهارة شروط السرعة و الدقة و التكيف و مدة التوقيت و مستوى التمكن وفق معايير محددة للوصول إلى الهدف ،بينما تتطلب الكفاءة تكاليف أقل من حيث الجهد و الوقت و النفقات و لكن ليس بمستوى أداء المهارة.

*مفهوم الأداء: Performance الأداء هو بمثابة مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين بشكل قابل للقياس وفق معايير موضوعية

أما عن عناصر العلاقة بين الكفاءة و الأداء هي:

– أن الكفاءة ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء

– ترتبط الكفاءة بسلوك أدائي مرض للقيام بجميع المهام المطلوبة .

*مفهوم الفعالية: Efficacité

الفعالية يقصد بها الوصول إلى تحقيق الأهداف عن طريق بلوغ النتائج الموجودة، و تقويمها بمعايير و أسس البلوغ. أما عن عناصر العلاقة بين الكفاءة و الأداء فهي:

– إذا تحققت الفعالية لشيء ما معناه تحقق الكفاءة له أيضا.

– الكفاءة هي مطلب ضروري للفعالية.

– أن الكفاءة هي أحد عناصر الفعالية.

– إذا تحققت الكفاءة لشيء ما، فلا يعني هذا بالضرورة تحقق الفعالية به .

إن نطاق الفعالية يتضمن بالضرورة الكفاءة، و لكن نطاق الكفاءة قد لا يتضمن بالضرورة الفعالية. [سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص ص: 23-24]

بعد توضيح بعض المفاهيم الأساسية للكفاءة نتطرق إلى عناصر تكوين المعلمين على أساس الكفاءات .

II-2-1-1 / مفهوم إعداد و تكوين المعلم القائم على الكفاءات (C.B.T.E):

إن برنامج تكوين المعلمين القائم على إتقان الكفاءات يحدد أولا الكفاءات التي يجب لأن يكتسبها المعلم، كما يحدد المعايير و الأساليب التي سيتم على ضوئها تقويم أداء المعلم.

إن هذا الاتجاه يعتمد على تكوين المعلم على الأداء و الممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد و التكوين التقليدية المبنية على المعلومات و المعارف النظرية، كما تهدف تلك البرامج إلى تحديد الغايات الدقيقة لتكوين المعلمين، و تحديد مجمل الكفاءات و المهارات المطلوبة بشكل واضح تلزم المعلمين بالمسؤولية في بلوغ هذه المستويات كما يكون القائمون على إعداد المعلم و تكوينهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة. إن هذا الاتجاه الحديث يعمل على تزويد معلمي المستقبل بخبرات تعليمية في شكل كفاءات تعليمية محددة تساعدهم على أداء أدوارهم الجديدة.[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص: 26]

II-2-1-2 / الفرضيات التي تبنى عليها حركة التربية القائم على الكفاءات: لقد نشأت تلك الحركة على عدة فرضيات و هي:

- الفرضية الأولى: إن المقررات الدراسية سواء المواد التخصصية أو المواد التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفاءات التدريسية، و إتقان مهاراته.

- الفرضية الثانية: إن عمليتا التعلم و التعليم يصبحان ذات فعالية أكبر لما يفهم الطالب ما هو مطلوب منه.

- الفرضية الثالثة: إن أهداف هذا البرنامج و الكفاءات التدريسية يمكن تحليلها و تصنيفها، و تحديد الخبرات و النشاطات التي يمكن بواسطتها تحقيق الأهداف و تعلم و إتقان هذه الكفاءات .

– الفرضية الرابعة: تصبح عمليتا التعلم و التعليم أكثر فعالية عندما تؤخذ بعين الاعتبار الفوارق بين الطلبة في الاهتمامات و القابليات و القدرات .

– الفرضية الخامسة: إن اشتراك الطالب بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعلم أكثر فعالية .

– الفرضية السادسة: إن التدعيم المباشر لاستجابة الطالب بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء تجعل التعلم أكثر فعالية.[سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص ص: 24-25] .

II-2-1-3 / **ارتباطات حركة التربية القائمة على الكفاءات:** لقد ارتبطت الحركة منذ البداية بسلسلة من العوامل نذكر منها:

– تكنولوجيا التعليم: و هي عنصر تطرقنا إليه بإسهاب في الفصل الثاني، فهذه التكنولوجيا لها دور في تسهيل و تنفيذ منهج الحركة في عملية التعليم و التعلم، فجميع تلك التطورات العلمية و المهنية أدت إلى تصميم مثل نلك البرامج التي يقوم على إعداد المعلمين و تكوينهم على مبدأ الكفاءات.

– اقتصاديات التعليم: لقد جاءت اقتصاديات التعليم منذ البداية كاستجابة لإسقاط الكثير من المفاهيم الاقتصادية و أساليبها على النظام التعليمي و على مراحل التعليم و مستوياته، إذ بدأ التركيز على حجم النفقات التي يتحملها المجتمع على التعليم و نواتجه.

و قد أدى ذلك بدوره إلى قيام الكثير من البحوث و الدراسات التي اهتمت بكفاءة التعليم الداخلية من حيث المناهج و الأساليب و الوسائل التعليمية و نسبة النجاح و الرسوب و التسرب المدرسي، كما عنيت هذه الدراسات بالكفاءات الخارجية و التي نعني بها مدى تلبية التعليم لحاجات المجتمع الاقتصادية و الاجتماعية من مخرجات النظام التعليمي، و من هنا بدأت برامج إعداد و تكوين المعلمين المطلوب حصولها في معرفة سلوك و اداء الطالب– المعلم
لقد تركز الاهتمام على إعداد و تكوين المعلمين على معيار الكفاءات التي عليه اكتسابها حتى يتمكن من اداء مهامه بسهولة.

- حركة المسؤولية: تتجه مختلف السلطات التربوية في عالمنا المعاصر إلى التقييم الدقيق لخطوات العملية التربوية و قياس عائده حتى لا يكون هناك ضياع في الجهد و الوقت و المال. و هنا يتزود المسؤولون عن برامج تكوين المعلمين بقوائم الأداء التي يمكن من خلالها ملاحظة و قياس أداء الطالب- المعلم، فضلا عن تحمل مسؤولية أي فشل في أي مجال للعملية التربوية من الطالب، و الكتاب و الوسيلة، و الأسلوب و غيرها.

و في ظل هذا المفهوم، يتحمل الطالب- المعلم مسؤولية ما هو متوقع منه أن يعرف و أن يعمل ليمنح الشهادة، فتقدم الطالب- المعلم ضمن البرنامج يعتمد على تقدمه و سرعته التي تتواءم مع قدرته.

- التعلم الاتقاني: ترتكز هذه الحركة على العديد من الاتجاهات التربوية و النفسية المعاصرة في مجالات التربية و علم النفس و التي من أهمها: التعليم من أجل الإتقان، التي تحدد مسبقا معيارا يكون سقفا للعملية التعليمية يستهدف الوصول إليه من خلال الاهتمام بالأداء.

- العمل الميداني: تعتني حركة التربية القائمة على أساس الكفاءات على مفهوم التكوين و الممارسة و المشاهدة بدلا من التعليم اللفظي لمساعدة الطالب- المعلم على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج، و ليس على امتلاك المعلومات و إسهامها في تطوير الأداء المرتبط بها، و بذلك يتحقق التكامل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي.[سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص ص:25-26] .

II-2-1-4 / السمات المميزة لحركة إعداد و تكوين المعلمين القائم على الكفايات: هناك مجموعة من السمات التي يتميز بها أسلوب إعداد و تكوين و تأهيل المعلم القائم على الكفاءت عن غيره من الأساليب و تتلخص في ما يلي:

- إن الطلبة- المعلمين عندما يعرفون الكفاءات التي يتطلبها عملهم، فإنهم بذلك يتمكنون من تحديد الأهداف التي يعملون من أجل تحقيقها و يستطيعون بسهولة معرفة ما يجب لهم أن يتعلموه وصولا لتحقيق الأهداف المنشودة

– تتحدد الكفاءات بواسطة تحليل خاص لوظائف العلم و أدواره و المهام التي من الواجب القيام بها.

– توضع الكفاءات التي يتوقع من المعلم القيام بها داخل القسم الدراسي و خارجه، في صور أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها و يعد الأداء في التدريس للطالب معيار للحكم على مدى نجاحه في عملية التدريس

– الاهتمام بالفروقات في القابليات و الحاجات الذاتية للمعلمين و العمل على تقديرها

– تتميز مجموعة الكفاءات التدريسية في البرنامج بالتدرج و الانتظام في مجموعات يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية، و يعمل الطالب–المعلم على تحصيلها الواحدة تلو الأخرى.

– إن تقدم الطالب– المعلم ضمن البرنامج يعتمد بشكل أساسي على مدى سرعته التي توافق قدرته و إمكانياته، و يعرف الطالب– المعلم مسبقا بضرورة إنجازه عمليا للمهارات التي يحددها برنامج التكوين وفق معايير موضوعة و متفق عليها من طرف الجميع، و ذلك كشرط أساسي لتخرجه

– هذا الأسلوب يمنح فرصا أكبر للتأكد من المستوى الحقيقي للخريجين

– يتميز الرنامج في الاعتماد الواسع على التقنيات التربوية في عمليات إعداد الطلبة و تكوينهم

– الاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير و التطبيق، و ذلك بتعزيز الترابط و التكامل بين المجالين النظري و االتطبيقي في برنامج إعداد و تكوين المعلمين في تعليمهم و تعلمهم لمحتوى هذا البرنامج، و بذلك تتحول النظريات و الأسس العلمية إلى كفاءات تدريسية يظهر أثرها في أداء لمعلم و عمله المهني. و من خلال أداء المعلم و ممارسته المهنية في مختلف المواقف التدريسية تظهر و تلاحظ أنماط السلوك التي يجب إعادة تكوينها و تعديلها.

– الاستفادة من التغذية الرجعية Feed Back من مختلف المصادر ليحصل الطالب على معلومات منظمة و مستمدة من خلال تقدمه في البرنامج.

– تكون المعايير المراد استخدامها لتقويم كفاءات الطالب– المعلم واضحة و معلومة لديه، و يكون مسؤولا إزاءها، و هذه المعايير تكون محددة بمستويات متوقعة للإتقان في ظل ظروف معينة و معلنة مسبقا

–يستدل على كفاءة الطالب– المعلم من ملاحظة واقع سلوكه و تصرفاته المهنية، و من خلال أسلوب اجتهاده و مثابرته في أعماله و ممارساته اليومية المتجددة

– يؤكد هذا لأسلوب على الاستفادة من استخدام معظم المستحدثات التربوية لتحقيق أهدافه و من بين هذه المستحدثات: التعليم المصغر، استخدام الكمبيوتر و الانترنت في التعليم و التعلم و غيرها.

– إن هذه البرامج تعتمد على العديد من الاتجاهات التربوية و النفسية المعاصرة و منها التعلم الذاتي

– تحديد المحتوى الذي يوفر الكفاءات من مفاهيم و مبادئ و مهارات و أمثلة توضيحية لها، فضلا عن تحديد مختلف الاستراتيجيات و الإجراءات و الأساليب و الوسائل و الأنشطة المساهمة في التدريس و التكوين لتحقيق أهداف البرنامج

– تستخدم أنواعا مختلفة من التقويم، لكي يحصل الطالب– المعلم على معلومات منظمة و مستمرة من خلال تقدمه في البرنامج

– يتم التقويم من خلال الأداء النظري و الأداء العملي عن طريق المتابعة من القائمين عليه

– الاهتمام بالعمل الميداني من أجل تسهيل عملية اكتساب الكفاءات التي ستستخدم من طرف المعلمين في التدريس.

يعتقد المدافعون عن حركة تكوين المعلم القائمة على الكفاءات، في أنها صالحة لكل المراحل و لكل المواد، و أنها طريقة بسيطة و واضحة و موضوعية و منطقية و عملية و علمية و وظيفية و هي بالتالي تصل بالتعليم إلى الفعالية و الإبداع ،كما أنهم يرون أن هذا الاتجاه يعد الأداة المنطقية و الضرورية التي تمكن مختلف معاهد و مؤسسات تكوين المعلمين من تحقيق النوعية المطلوبة و الجيدة من التكوين المبني على أساس تكافؤ الفرص و مراعاة الجوانب الاقتصادية للتكوين.[سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص ص: 30-33]

II-2-2 / إعداد و تكوين المعلم على أساس المهارات:

ظهر هذا الاتجاه لمواجهة التغيرات الحادثة في المجتمع و ما تبعها من ظهور مصادر و أدوات و أساليب جديدة للتدريس مما أدى إلى وجود تصور في إعداد و تكوين المعلمين. و تتلخص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه إلى أن كفاءة المعلم و أداؤه هو الأساس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة المهارات التدريسية، و اذا تمكن الطالب–المعلم من تلك المهارات، زاد

ذلك من احتمال أن يصبح معلما ناجحا، و يؤدي هذا الاتجاه إلى الرفع من مستوى مهارات المعلم التدريسية. و لكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد و تكوين المعلمين، لابد من توافر بعض الشروط نذكر منها:

– تحديد المهارات التدريسية الواجب تصمينها في برامج التكوين في ضوء أهداف المدارس و الهيئات المهنية المختلفة

– الربط بين برامج الإعداد و التكوين و مؤسسات إعداد و تكوين المعلمين، و برامج التكوين أثناء الخدمة

– الربط بين الجانب النظري للبرامج و التدريب الميداني داخل المدارس

– تحديد معايير لتقويم ما يحوزه الطالب المعلم من تقدم.[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص:26].

II-2-3 / إعداد و تكوين المعلمين وفق أسلوب التدريس المصغر:

يعتبر التدريس المصغر أداة متقدمة تهدف إلى إتاحة الفرصة للطالب–المعلم للتدريب على الأنشطة التعليمية و إكسابه المهارات التدريسية المنشودة، و كذلك خوض هذا الطالب–المعلم تجربة التدريس الفعلي في المدارس.

و التدريس المصغر Micro-Teaching هو أسلوب حديث و فعال في إعداد و تكوين المعلم، و لقد تم تصميم أول دورة للتدريس المصغر في جامعة ستانفورد Stanford بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ، حيث ظهرت في هذا الوقت برامج إعداد و تكوين للمعلم حديثة قائمة على التدريس كمهارات، و لقد جاءت كرد فعل للعديد من البحوث التربوية التي أجريت في مجال إعداد و تكوين المعلم و التي أثبتت بأن البرامج التقليدية في إعداد و تكوين المعلم المعتمدة على المقررات الدراسية من جهة و على التربية العملية بمنظورها التقليدي من جهة أخرى، لم تعد فعالة لتلبية حاجيات المجتمع و متطلباته من حيث تخريج معلم كفء قادر على القيام بأدواره المتغيرة إزاء التطورات الحضارية المعاصرة.

و قام ناجل و ريتشمان Nagel et Richman بدراسة توصلت إلى أن معامل الارتباط بين النجاح في إعداد المواد الدراسية–التخصصية منها و التربوية و النجاح في التربية العملية ضعيف جدا.

كما قام بوسل و مودي Bausell et Moody بدراسة لمقارنة تدريس طلاب–معلمين أكملوا دراسة المواد التربوية ، و بين طلاب لم يبدؤوا في دراسة هذه المواد بعد، فتوصل الباحثان إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ كل من الفريقين، و كانت النتيجة التي توصل إليها الباحثان هي أن برامج إعداد و تكوين المعلم التقليدية لا تؤدي إلى زيادة في تحصيل التلاميذ الدارسين.

II-2-3-1 / **تعريف التدريس المصغر**:هو ممارسة حقيقية للتدريس على مقياس مصغر من عدد التلاميذ، و في مدة التدريس و هو مصمم خاصة لتنمية المهارات الجديدة و تنقيح و تطوير مهارات سابقة .

يقوم الطالب–المعلم من خلال هذا الأسلوب بتدريس درس مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين– من زملاء الطالب– المعلم الذي يتراوح عددهم من خمس إلى عشر أشخاص لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من خمس إلى عشر دقائق عادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو و اعادة المشاهدة للاستفادة من النقد البناء للأستاذ المشرف و الزملاء و الطالب–المعلم نفسه. و يعيد الطالب المعلم تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الرجعية Feed Back الناتجة عن عمليات النقد البناء في محاولة لتحسين مهاراته المستهدفة و تحسين أدائه التدريسي و يمكن تحديد مراحل التدريس المصغر للطالب المعلم كما يلي: التخطيط للتدريس ثم التدريس و الملاحظة من قبل المشرف و الزملاء و بعد ذلك التسجيل بالفيديو و نقد المشرف و الزملاء و النقد الذاتي.

II-2-3-2 / **الأسس التي يرتكز عليها التدريس المصغر**:إن من أهم الأسس التي يعتمد عليها التدريس المصغر ما يلي:

– أنه تدريس حقيقي يجري فيه تعليم جدي بالرغم من أن الوضع التعليمي في الدرس هو وضع مصطنع

– يقلل التدريس المصغر من صعوبات التدريس العادي، و ذلك بسبب تخفيض حجم الدرس و مدته و كذا عدد التلاميذ الذين يتلقون الدرس

– في التدريس المصغر، يكون التركيز على مهارة محددة ينصب الدرس على أدائها، مثل طرح الأسئلة أو المناقشة أو غيرها

– يسمح التدريس المصغر من التغذية الرجعية في التدريس، إذ بعد تدريس درس مصغر، يشرع الطالب–المعلم في عملية نقد شاملة، مما يمكنه من تنمية مهاراته و تحسين أدائه.[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 129-131]

II-2-3-3 / **مبررات استخدام أسلوب التدريس المصغر في برامج إعداد و تكوين المعلمين:**

و من أهمها مايلي:

– مسايرة الإنفجار المعرفي و الاستفادة من التقدم التكنولوجي في عملية تكوين المعلم بما يتفق مع التطورات العلمية و التكنولوجية.

– تنمية استقلالية المعلم في التكوين و الممارسة مما يولد الدافعية الداخلية في تحقيق ذاته.

– تعويد المعلم على التقويم الذاتي لأدائه و محاولة اكتشاف نقاط ضعفه و معالجتها.

–معالجة مشكلة تدني مستوى الأ داء للمعلمين عن طريق القيام بممارسات تعليمية مصغرة.

– تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، و ذلك لا يتحقق إلا بتمكن المعلم من المهارات التدريسية و التحكم فيها.[مصطفى عبد السميع محمد و أخرون، 2005، ص ص: 27-28].

II-2-4 / إعداد و تكوين المعلم وفق أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات التعليمية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة و يقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، و يعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة محددة.و قد استخدم هذا الأسلوب في المجال التربوي لحل المشكلات التعليمية

- مكونات النظام:و يتكون البرنامج المتكامل لإعداد و تكوين المعلمين من أربعة أجزاء كالآتي:

- المدخلات: Input و تشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، ففي عملية إعداد و تكوين المعلم تكون المدخلات هي: الأهداف و المحتوى، و الأساليب و الأنشطة و الطلاب و أعضاء هيئة التدريس و المكتبة و التجهيزات، و القاعات، و البيئة التعليمية بشكل عام و غيرها.

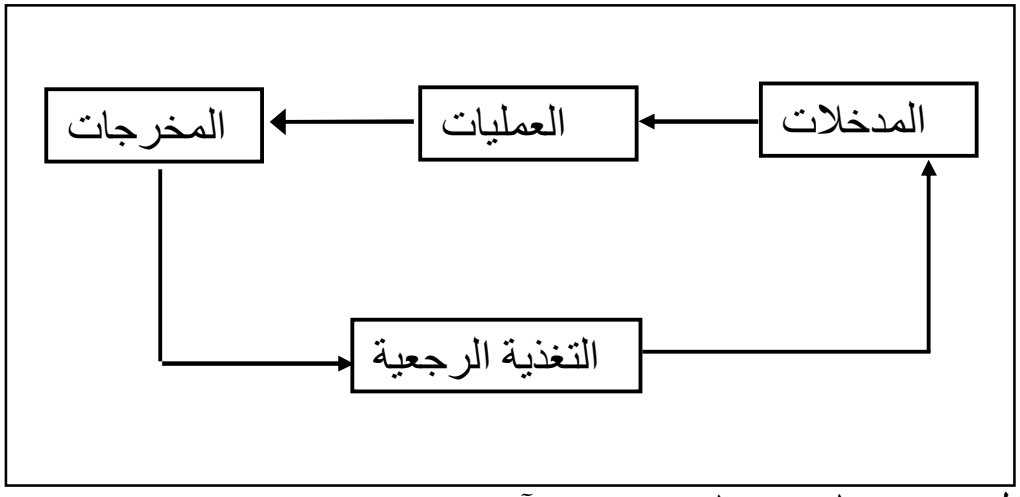
- العمليات: Process و هي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام و تهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة، و من العمليات التي تحدث في عملية إعداد و تكوين المعلم هي: عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة و ما يحدث فيها من تفاعل، و علاقة الأساتذة بالطلاب المعلمين، و كافة الأنشطة التربوية الطلابية، و الاختبارات و أساليب التقويم المختلفة و غيرها.

- المخرجات: Output و هي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات و التفاعلات التي تمت بين المدخلات، و من مخرجات نظام إعداد و تكوين المعلمين هي التوصل إلى معلم كفء، ماهر و متمكن، يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف مسبقا .

- التغذية الرجعية Feed Back : و هي عبارة عن عملية تقويم للمخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام، للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف و نواحي القوة و الضعف في أجزاء النظام كلها. و يتم التعرف على التغذية الرجعية في برامج إعداد و تكوين المعلمين من خلال بناء أدوات و مقاييس لتقويم هذه البرامج.[مصطفى عبد السميع محمد و أخرون، 2005، ص: 29].

ويمكن توضيح ما سبق ذكره من خلال الشكل التوضيحي التالي:

الشكل رقم 02 : **مكونات النظام**



المصدر: مصطفى عبد السميع محمد و آخرون،2005،ص:30

III- / أهداف التكوين الأولي المتخصص للمعلمين:

يسعى التكوين الأولي للمعلمين لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تعد بمثابة القاعدة الأساسية لمزاولة مهنة التعليم و نذكر من أهمها ما يلي:

- يهدف التكوين الأولي إلى إكساب الطلاب- المعلمين المعلومات و المهارات و المعارف في حقل المادة الدراسية و العمل على تحيينها و تجديدها باستمرار.

- لابد للتكوين الأولي أن يكون مصدرا لكل المعلومات و المعارف الضرورية أو معظمها لممارسة مهنة التعليم، و الذي يتم داخل معاهد و كليات التربية و تكوين المعلمين، و ذلك لأن معظم الطلاب-المعلمون الذين يخضعون لفترة التكوين داخل هذه المعاهد قد أتوا من العديد من الجامعات ذات التخصصات و الفروع المختلفة.

- إن التكوين الأولي يساهم بشكل كبير في تعزيز بعض المهارات المهنية للمعلمين، و بالتالي لابد من التركيز على الممارسات التعليمية المهنية، و كذا تعريف الطلاب-المعلمين عليها و على جميع الوسائل التي تساعدهم في القيام بمهمتهم و لابد أن تتكيف تلك الممارسات المهنية التعليمية مع مختلف المواقف التربوية.

- يهدف هذا التكوين الأولي إلى تمكين المعلم من معظم المعلومات التي تخص البيئة المدرسية و المؤسسات التربوية و النظام التربوي التعليمي، و كذا التحكم في العلوم الإنسانية المرتبطة بالحقل التربوي التعليمي.

- في بعض البلدان المتقدمة، يخضع الطلاب-المعلمين أثناء فترة التكوين الأولي إلى فترة تكوين إداري ،تهدف من ورائه إلى تمكين هؤلاء الطلاب -المعلمون من الخوض في الإطار القانوني للمؤسسات التربوية و النظام التربوي قصد تعويضهم بمختلف الهيئات المتواجدة داخل تلك المؤسسات التربوية ،و كذا جميع المؤسسات الأخرى المتواجدة في المحيط المباشر و غير المباشر و ذلك مثل اللجنة التربوية للصحة و المواطنة، و مختلف المجالس التربوية، و كذا مراكز التوجيه و الإعلام التربوي ...الخ. [Roger. François. Gauthier et autres, 2003, p p: 36-38] .

أما المرحلة الأخيرة من تكوين المعلمين و الأساتذة و هي مرحلة التكوين أثناء الخدمة ،
و نظرا للأهمية الكبيرة و الحيوية التي يكتسيها هذا النوع من التكوين في الحياةالمهنية للمعلمين، فقد خصصنا مبحثا كاملا يهتم بدراسة التكوين المستمر أو بما يصطلح عليه التكوين أثناء الخدمة للمعلمين.

المبحث الثالث : التكوين المستمر للمعلمين La formation continue

التكوين أثناء الخدمة La formation en cours de service

إن تكوين المعلم في المجتمع المتطور و السريع التغير، لا ينتهي بمجرد تخرجه من كليات التربية أو من معاهد إعداد و تكوين المعلمين، بل يجب أن يكون هذا التكوين عملية مستمرة و متجددة بهدف تحقيق النمو المهني أثناء مزاولة العمل، هذا النمو الذي أضحى ضرورة حتمية من ضرورات اتجاه العصر الحديث، الذي يتطلب منا القدرة على التفكير و المراجعة و التحصيل في أقل وقت و بأقل جهد و تكلفة من أجل ملاحقة كل جديد، ليكون بمثابة القوة و الارتقاء بمهنة التعليم إلى مستوى العصر و متطلباته.[محمد أحمد كريم و أخرون، 2003، ص: 225]

I- / العوامل و المبررات العلمية و المهنية التي توجب تكوين المعلم أثناء الخدمة:

توجد مجموعة من العوامل التي تجعل من عملية التكوين المستمر للمعلم ضرورة حتمية و من بينها:

I-1 / التغير في الاتجاهات التربوية:

كثيرا ما تظهر اتجاهات تربوية حديثة نتيجة للبحوث و الدراسات المتواصلة في الميدان التربوي، مما يؤدي إلى تأثير واضح على الفكر الموجه لمسار العملية التربوية، و هذا التأثير يترجم إلى مختلف القرارات و الإجراءات التي تعني الكثير بالنسبة للمعلم، فهو في مراحل تكوينه الأولية لم يعد لأمور عدة، و بالتالي فلابد من الدراسة و التدريب اللازمين، و خاصة إذا كان الأمر يعني أدوار جديدة يجب أن يقوم بها المعلم بالإضافة إلى ما يقوم به فعلا، و الذي سبق و أن كون من أجله على ممارسته، و هنا يكون التدريب مهما ليس للمعلم وحده فحسب و لكن لمستوى المهنة في حد ذاتها، و لنوع الخدمة التعليمية المتاحة أيضا .

I-2 / التطور العلمي المتزايد:

إن العلم في تطور مستمر و ليس من المعقول أن يقف العلم عند مستوى ما تعلمه المعلم قبل التحاقه بالمهنة، و لذلك فإن تزايد المعارف في مجال التخصص و عزلة المعلم عنه يجعله مختلفا عن مسيرة العلم، في الوقت الذي قد تتاح فيه فرص الانفتاح على مصادر المعرفة للتلاميذ أو بعضهم على الأقل، مما يجعل المعلم في النهاية في موقف لا يليق به أو بمهنته، لذلك فمن الضرورة بمكان أن تتاح الفرص المتواصلة للمعلم، ليعرف ما تم التوصل إليه من آخر البحوث و النتائج سواء في مجال التخصص أو في المجال التربوي، و هو في حاجة أيضا إلى مصادر المعرفة من مجلات و دوريات و غيرها، مما يساعد على المزيد من التكوين المستمر.

I-3 / القصور في مستويات الأداء المهني للمعلم:

إن المعلم أثناء مزاولته لمهنة التدريس فهو يخضع لمجموعة من التقويمات التي يقوم بها المسؤول عن النمو المهني و العملي للمعلم، فهو يرى مستويات الأداء المهني لدى مجموعة من المعلمين، و بالتالي يستطيع الخبير تحديد مواطن القصور في تلك المستويات، مما يستلزم خضوع المعلم لفترة تكوينية أثناء الخدمة

I-4 / الحاجات المهنية للمعلمين:

كثيرا ما يشعر المعلم بنقص لديه، و قد يكون ذلك في معارفه أو مهاراته أو مفاهيمه أو غير ذلك من جوانب تكوينه كصاحب مهنة، إذ أن المعلم هو أقدر من يستطيع أن يحدد الحاجات المهنية، لأنه هو القائم على تنفيذ المنهج و على العمل الفعلي، و هو الذي يستطيع تحديد مواطن الضعف و القوة بشكل مباشر، و كل تلك العوامل تجعل من عملية تكوين المعلم أثناء الخدمة أمرا ضروريا و مبررا علميا .

I-5 / المناهج الجديدة:

أصبح من المألوف أن تتغير المناهج، و أن تتطور أيضا نتيجة لاعتبارات علمية و اجتماعية عديدة، و النتيجة الطبيعية هو أن المعلم الذي اعتاد على مناهج معينة لفترة زمنية معينة سيجد صعوبة كبيرة في تنفيذ مناهج جديدة، و سيظل لعدد من السنوات ينفذ تلك المناهج من خلال المحاولة و الخطأ، حتى يصل إلى ما يجب أن يكون، و عندئذ يمكن أن يتغير المنهج أو يتم تطويره، و المناهج الجديدة لا تعني فقط الكتب المدرسية الجديدة، و لكنها أيضا تعني تكوينا للمعلم من خلال مراجعة مصادر تعلمه و الوسائل التعليمية التي يستخدمها، و إثر ذلك يبقى المعلم في حاجة مستمرة للدراسة و التكوين بصفة متواصلة

I-6 / التطور في أساليب التدريس:

كثيرا ما يقدم خبراء المناهج و البحوث التربوية في هذا المجال طرقا جديدة لتنفيذ المنهج، و في هذه الحالة يكون من المتوقع عدم تنفيذ المعلم للطريقة التدريسية بما يحقق الأهداف، و عندئذ نجد أن النقد يوجه إلى الطريقة ذاتها، بينما الخطأ يكون في مستوى المعلم و عدم تمكنه من استخدام الطريقة و تنفيذ المنهج من خلالها، و هنا تظهر الحاجة الماسة إلى تكوينات و ممارسات تعليمية إضافية للمعلم.

I-7 / استخدام تكنولوجيا جديدة:

عندما تظهر تكنولوجيا جديدة و يشيع استخدامها في مجال التربية سرعان ما تنتقل إلى المستوى المدرسي، و هنا يواجه المعلم تحد جديد، فالمعلم هو في حاجة إلى تعلم و تكوين و استمرار لاستخدام كل تكنولوجيا جديدة في مجال التربية، و من غير المقبول أن يطلب منه استخدام أي تكنولوجيا جديدة دون أن يعد أو يكون لذلك لأن الأمر متعلق بمهنة يمارسها معلم صاحب مهنة ذات أصول و قواعد تحكمها.

I-8 / التطور في مجال الوسائل التعليمية:

كان من الشائع أن تعد الوسائل التعليمية و توزع مباشرة على المدارس، و يقتصر دور المعلم على استخدامها أثناء التدريس، وفق قواعد و أصول سبق له دراستها في مرحلة تكوينه الأولي، و لكن مع تطور الفكر التربوي و البيداغوجي أصبحت الوسائل التعليمية إما سابقة الإعداد أو وسائل تعليمية يقوم المعلم و التلاميذ معا بالتخطيط لها و إعدادها و استخدامها و صيانتها.
و من هنا أصبح لزاما على المعلم التزود بمهارات جديدة من أجل القيام بأعباء هذه المسؤولية الجديدة، مما يحتم عليه الخضوع لدراسة و إعداد و تكوين مستمر.

I-9 / التطور في مجال أساليب التقويم:

ظل المعلم لفترة طويلة هو المسؤول عن عملية تقويم التلاميذ في نهاية العام الدراسي، و كان يقوم مستويات التحصيل المعرفي، و لكن مع التطور العلمي أصبحت هناك جوانب أخرى يجب خضوعها للتقويم، و أصبحت هناك وسائل عديدة يمكن استخدامها في هذا المجال، كما أصبحت عملية التقويم عملية أساسية في كل شيء، سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلم نفسه، أو الكتاب، أو المنهج، أو الامتحانات في حد ذاتها، و أصبح المعلم مطالبا بتقويم ذاته، و عليه أيضا تعليم تلاميذه كيفية تقويم الذات، و بالتالي كل هذه الممارسات تجعل من عملية مواصلة تكوين المعلم ضرورة حتمية.

I- 10/ الترقية إلى وظائف أخرى:

عند ترقية المعلم إلى وظيفة أخرى سيكون عليه أن يتقن معارف و مهارات جديدة، حتى يتمكن من أداء العمل الجديد بكفاءة، و لذلك فإن انتقاله أو تعيينه في الوظيفة الجديدة دون إعداد أو تكوين يزيد من احتمالات الفشل لديه، خاصة أنه سيكون مفتقدا لثقته في نفسه نتيجة شعوره بالضعف و العجز عن أداء المهام و الأعمال المطلوبة منه، لذلك فإن ترقية المعلم لوظيفة أخرى

تستلزم خضوعه لدورات تكوينية بشكل متواصل. [فارعة حسن محمد، 1999، ص ص: 130-134]

و هناك من يرجع الحاجة الملحة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة إلى مجموعة من العوامل و من أهمها:
- إن فترة التكوين الأولي التي يخضع لها المعلمون في كليات و معاهد تكوين المعلمين، أضحت غير كافية لمجابهة متطلبات مهنة التعليم العديدة، و ذلك لأن حقل المعارف و المعلومات يتجدد و يتطور باستمرار و بسرعة فائقة، و لذلك فلابد من إخضاعهم إلى تكوينات مستمرة و هي" تكوينات أثناء الخدمة" و تمكنهم من تحيين معارفهم باستمرار بما يتماشى مع المعلومات و المهارات التي يتطلع لها التلاميذ و الواجب نقلها لهم.
- إن بعض المعارف و المعلومات و المهارات لا يمكن اكتسابها من طرف المكونين ما لم يخضعوا إلى تكوينات مهنية مستمرة، و ذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة مهنة التعليم و خصوصياتها كمهنة قائمة بحد ذاتها مثلها مثل باقي المهن
- بما أن الأهداف التي تحددها سياسات التكوين المهني للمعلمين تتكامل و تنسجم مع أهداف التكوين أثناء الخدمة و لا تتعارض معها، لذا فكان لازما خضوع المكونين لفترات تكوينية مستديمة من أجل تحقيق النمو و التقدم المهنيين. [Roger- Francois Gauthier, 2003,p:34]

II- / التكوين أثناء الخدمة: بالرغم من إعداد المعلم إعدادا و تكوينا كافيين قبل مزاولة المهنة مازال أمرا أساسيا فإن نوع التدريس يتأثر إلى حد كبير بالخبرات الفعلية التي يكتسبها المعلمون من عملهم. لذلك يعتبر برنامج التكوين أثناء الخدمة وسيلة ممتازة لتزويد و تنمية تلك الخبرات من اجل الدفع بالمدرس نحو النمو في جميع نواحي المهنة الخاصة و العامة. [محمد أحمد كريم و أخرون، 2003، ص: 231].

II-1 / تعريف التكوين أثناء الخدمة: هناك العديد من التعاريف التي أوردها الخبراء في مجال التكوين أثناء الخدمة و لعل من أهمها ما يلي:

– هو تلك العملية التي تهيء وسائل التعليم و تعاون المعلمين على اكتساب الفعالية في أعمالهم الحاضرة و المستقبلية و هو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات و مهارات و اتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته.

– هو ذلك النشاط الإنساني المخطط له و الهادف إلى إحداث تغييرات في المتكونين من ناحية المعلومات و المهارات و الخبرات و الاتجاهات و معدلات الأداء و طرق العمل و السلوك .

و لعل التعريف الأكثر شمولا هو " التكوين أثناء الخدمة هو مجموعة من البرامج و الدورات الطويلة أو القصيرة و الورشات الدراسية و غيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح مختلف الشهادات أو المؤهلات الدراسية، و تهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية و المهارية و الوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، و الارتقاء بأدائه التربوي و الأكاديمي من الناحيتين النظرية و العملية" [مصطفى عبد السميع محمد و أخرون، 2005، ص:172]

و يستند مفهوم التكوين أثناء الخدمة إلى أن المعلم:
–شأنه في ذلك شأن غيره من أصحاب المهن الأخرى.
– لا يستطيع المعلم أن يقوم بعمل و يؤديه بالصورة المطلوبة طوال فترة خدمته، على أساس ذلك التكوين الذي خضع له قبل التحاقه بالمهنة أي التكوين الأولي مهما بلغت درجة جودته. [محمد أحمد كريم و أخرون، 2003، ص: 228]

II-2 / **أنواع التكوين أثناء الخدمة**:يمكن تقسيم التكوين أثناء الخدمة إلى أربعة أنواع أساسية و هي:

II- 2 -1 / **التكوين للنمو المهني**: و هو الذي يستهدف تنمية المعلم مهنيا نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج، و أساليب التعليم و الوسائل التعليمية

II- 2 -2 / **التكوين بقصد التأهيل**: من اجل رفع كفاءة الحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، و هذا النوع يستهدف في اعداد المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية، لرفع كفاءاتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح

II- 2 -3 / **التكوين لتغيير السلوك و الاتجاهات و القيم**: مع أن الهدف من التكوين بجميع أنواعه هو تغير السلوك في نواحيه المختلفة سواء أكانت مهارية أو قيمية أو مهنية، إلا أن هناك نوع من التكوينات يستخدم فيها الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة، مثل تحسين العلاقات الإنسانية المختلفة عن طريق تفهم أعمق للنفس و للآخرين، و تنمية القدرة على الابتكار و الإبداع

II- 2 -4 / **التكوين لإعداد المعلمين لأعمال جديدة**: حيث تقتضي عمليات الترقية نقل المعلم من موقع إلى موقع آخر و هذا يجب ألا يتم إلا بموجب إعداده و تكوينه على المهارات التي يتطلبها العمل الجديد. [محمد أحمد كريم و أخرون، 2003، ص ص: 235-236].

II- 3 / **مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة**: إن عملية التخطيط لتكوين المعلمين أثناء الخدمة يعد أمرا في غاية الصعوبة و التعقيد، و يحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية الجودة، و لضمان نجاح و فعالية هذه البرامج التكوينية فلابد من توافر مجموعة من العوامل الضرورية و من أهمها:

- لابد من تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية و الإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم
- لابد من اختيار و تحديد الوقت المخصص لهذه البرامج، إذ يجب أن يشتمل المدة الزمنية للبرنامج، و الوقت الملائم من العام الدراسي لتنفيذه
- يجب اختيار الفضاء المناسب للتكوين بعناية فائقة، لتسمح بممارسة النشاطات اللازمة.
- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية و النشاطات التكوينية على أساس الأهداف و الإمكانيات المتاحة.

– التقويم المنتظم لبرامج تكوين المعلمين، للحصول على مختلف المعلومات حول مدى تحقيق الأهداف، و تزويد مصممي البرامج بمعلومات لتحسين تلك البرامج في المستقبل.

أما بالنسبة إلى مراحل هذا التخطيط فهو يشتمل أربع مراحل أساسية و هي:

II- 3-1 / مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية:

و نعني بها تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى الأفراد المعنيين بالتكوين و من أكثر الاحتياجات التكوينية لدى المعلمين:

– الأساليب الحديثة في طرق التدريس.

– التفاعل مع التلاميذ.

– اختيار الأنشطة التعليمية و تنظيمها.

– تنظيم المادة الدراسية.

– تصميم و استخدام الوسائل التعليمية.

II- 3-2 / مرحلة تصميم البرنامج التكويني:

و نعني بها ترجمة الأهداف إلى موضوعات تكوينية، و تحديد الأساليب التي سيتم استخدامها بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التكوين إلى المعلمين، كما يتم تحديد الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، و كذلك تحديد المكونين في هذه البرامج و ميزانية التكوين التي ترصدها عادة السلطات التربوية العليا

II- 3-3 / مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني: و تتضمن عدة أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج، و تحديد مكان التكوين، و كذا المتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

II- 4-3 / مرحلة تقييم البرنامج التكويني:

و هي المرحلة التي تعتمد على مجموعة من الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج و مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة ،و يكون هذا التقييم إما أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال المتابعة الدقيقة لنتائج هذا التكوين بعد انتهاء البرنامج، و من أهداف هذا التقييم نذكر ما يلي:

- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداده أو تقييمه و تنفيذه و معرفة أسبابها، للعمل على تجنبها مستقبلا
- مدى نجاح المكونين في نقل المادة التكوينية للمعلمين
- إعطاء صورة واضحة حول مدى استفادة المعلمين المكونين بعد فترة من التكوين و مدى الفائدة التي حققها التكوين و هناك عدة أساليب للتحقق من ذلك
- دراسة التطورات و التحسينات التي طرأت على العمل في المؤسسات التربوية التي يعمل فيها هؤلاء المعلمين
- الإختبارات حيث يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استيعاب المعلمين للبرنامج التكويني
- الترقية عن طريق معرفة عدد المعلمين الذين حصلوا على الترقيات نتيجة كفاءاتهم و سلوكهم الجيد في العمل
- المجموعة الضابطة و ذلك عن طريق إجراء مقارنة بين مجموعة المعلمين التي خضعت للتكوين و المجموعة التي لم تخضع للتكوين.[مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص ص: 184-187]

II- 4 / أساليب التكوين أثناء الخدمة: توجد هناك مجموعة لا حصر لها من أساليب التكوين أثناء الخدمة و من أهمها:

II- 4-1 / المحاضرة: هو أسلوب تكويني يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار و المعلومات و الحقائق العلمية و النظريات و المفاهيم، من قبل المكون إلى المعلمين، و يكون المكون مسيطرا حيث يقوم بإرسال المعلومات و شرحها، و تقتصر مشاركة المعلمين في الاستماع و في طرح الأسئلة.

II- 4-2 / **المناقشة الموجهة**: يستخدم هذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة و التي لا توجد إجاباتها لدى المكون، و تحدث إثرها عمليات الاستماع و الاستفسار و المشاركة بالتعليقات، مع إبراز كل رأي مطروح في ضوء معايير محددة، و تكمن مهمة المكون في تسيير و إدارة النقاش نحو كل جوانب الموضوع

II- 4-3 / **الزيارات الميدانية**: و هنا يقوم المعلمون بجولات ميدانية، تجسد الأفكار و المفاهيم و الممارسات المعطاة لهم، و تتم هذه الزيارات لتحقيق بعض أهداف التكوين، لأنها تتيح لهم الفرصة في مشاهدة مختلف الممارسات و العمليات و المواقف التي لا يمكن تجسيدها في أماكن العمل التقليدية، و قد تستغرق الزيارة ساعة أو عدة أيام

II- 4-4 / **أسلوب الورشة التكوينية**: تعتمد الورشة التكوينية على كل من المحاضرة و المناقشة و بعض العروض العملية أي الدروس النموذجية، و تهدف هذه الورشة بصفة عامة إلى إكساب المعارف و المهارات و الاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المعلم، و تتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع

II- 4-5 / **أسلوب دراسة الحالة**: يتمحور أسلوب دراسة الحالة على تمركز المتكون في العملية التكوينية، و الحالة عبارة عن مشكلة واقعية أو افتراضية و تقدم للمتكون مكتوبة و مرفقة بها بعض التفاصيل عن خلفيات تلك المشكلة و أسبابها و إحصائياتها ،و توضع في شكل تقرير و يطلب من المتكون قراءتها بهدف الوصول إلى اقتراحات لمعالجة المشكلة و يهدف هذا الأسلوب إلى إكساب المتكونين بعض المهارات الأساسية في حل المشكلات باستخدام المنهج العلمي و الموضوعي.

II- 4-6 / **أسلوب الندوات**: تتركز الندوة حول موضوع معين و تشترك فيه فئتان، فالفئة الأولى تضم المختصين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، أما الفئة الثانية فتضم المتكونين الذين تتاح لهم الفرصة بعد طرح أراء و أفكار المختصين، إلى طرح جميع استفساراتهم و أسئلتهم على المتخصصين، و يهدف هذا الأسلوب إلى زيادة وعي المتكونين بموضوع الندوة بشكل مركز.[مصطفى عبد السميع محمد و اخرون، 2005، ص: 176-181]

II- 4-7 / **التعلم الذاتي** Self Learning : إن الانفجار المعرفي و التطور التكنولوجي و الاقتصادي أدى إلى حدوث تغييرات جذرية في العملية التعليمية، فأسلوب التعليم الذي يعتمد على تزويد الطلاب بمعلومات محددة لم يعد كافيا لمجابهة التغيرات الراهنة، و بالتالي أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد و تكوين المعلم القادر على التكيف مع ما يستجد من متغيرات في المعارف، و هذا لن يتأتي إلا بواسطة التعلم الذاتي.

إن التعلم الذاتي هو أحد الأساليب التي يقوم فيها المعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة و يصبح هو محورها و المسيطر على كامل متغيراتها، و هو يكتسب المعارف و المهارات مع ما ينسجم مع قدراته الخاصة و سرعته في التعلم، فهو يتعلم كيفية جمع المعلومات و تفسيرها و الاستفادة منها في المواقف الجديدة وهناك عدة مبررات علمية تجعل من التعلم الذاتي ضرورة ملحة لتكوين و إعداد المعلمين و تأهيلهم و من بينها:

- تراكم المعرفة بشكل متزايد و عدم استطاعة المؤسسات التعليمية تقديم كل هذه المعرفة للمعلم في فترة زمنية محددة، مما أدى إلى ضرورة اكتساب الفرد لمهارة تعليم نفسه بنفسه.
- أصبح اكتساب مهارة التعلم الذاتي أمرا ملحا إلى مهارة تحصيل المعارف أكثر من تحصيل المعارف في حد ذاتها، و ذلك بسبب التغيرات المستمرة التي تتعرض لها أهداف التعليم
- ظهور عدة أساليب جديدة في التعليم قائمة على التعلم الفردي مثل التعليم عن طريق الكمبيوتر
- الحاجة إلى التعليم المستمر الذي يؤدي إلى القضاء على مشاكل تقادم المعارف و المهارات المكتسبة من طرف المعلمين في مراحل إعدادهم الأولية

مما سبق، يتضح لنا أن التعلم الذاتي هو إعادة تكوين و تأهيل المعلم أثناء الخدمة و التطوير في أسلوب تكوينه الأولي بحيث يكتسب مهارات التعلم الذاتي، كما يجب على مؤسسات إعداد و تكوين المعلمين إعادة بناء و تصميم برامجها على أساس الأدوار الجديدة للمعلم.[مصطفى عبد السميع محمد و اخرون، 2005، ص: 30]

II- 4-8 / **التعلم عن بعد** Distance Learning : هو مفهوم أصبح يتداول بكثرة في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية و التعليمية على مستوى العالم كله، و ذلك على الرغم من قدم هذا

المفهوم و الذي يدمج ظهوره إلى أوائل القرن العشرين، لكنه أخذ شكلا نظاميا ابتداءا من عام 1971 و ذلك في بريطانيا عندما نشأت أول جامعة مفتوحة تطبق نظام التعليم عن بعد في العالم.

و مفهوم التعليم عن بعد يقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه و من ثم تنشأ الضرورة لقيام وسيط بين المعلم و المتعلم و للوساطة هذه جوانب تقنية و بشرية و تنظيمية عديدة،كما يمكن التعليم عن بعد المتعلم من اختيار الوقت المناسب مع ظروفه، دون التقيد بجداول زمنية محددة سلفا للقاء المعلمين، و هو الأمر الذي يعني تنقل الجامعة للمتعلم بدلا من ذهابه لها في التعليم التقليدي.

II-4-8-1 / **المبررات العلمية و المهنية للأخذ بنظام التعليم عن بعد:**هناك عدة مبررات علمية و مهنية تدفعنا للأخذ بهذا النوع من التكوين:

– أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده و لكن من أجل التنمية و مواجهة المتطلبات و المهارات المستحدثة في المجال التربوي

– أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع و التراكم المعرفي الكبير

– لقد أثبت البحث العلمي من أن الحاجز المكاني ليس له أي تأثير على مخرجات التعليم أو التحصيل الأكاديمي

– الأخذ بديمقراطية التعليم و تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بما أنهما من دعائم القوى و الإمكانيات التي تساهم في حماية الوطن من جميع الأخطار المحتملة و لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة نظام التعليم عن بعد.

II-4-8-2 / **إيجابيات و فوائد التعليم عن بعد:** إن لتطبيق هذا النظام فوائد عديدة يتحصل عليها المعلمون و من بينها:

– التغلب على العائق الزمني الذي يحرم الكثير من الدارسين الذين لا تتوافق ظروفهم العلمية و العملية مع الجداول الدراسية للتعليم النظامي

– التغلب على العوائق الجغرافية التي تحرم الكثير من الدارسين من الالتحاق بالتعليم العالي النظامي اما لبعد المسافات أو لضيق السعة المكانية المتاحة للمؤسسة الأكاديمية.

– الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة عالميا، بدلا من الحد من إمكانياتها في تعليم عدد ضئيل من الدارسين في الجامعات النظامية، بل تستفيد منها عدد غير محدود من الدارسين عبر التكنولوجيات الحديثة للاتصالات و المعلومات.[مصطفى عبد السميع محمد و اخرون، 2005، ص ص: 32-33]

III- / أهداف التكوين أثناء الخدمة: و من أبرز الأهداف التي تسعى برامج التكوين أثناء الخدمة إلى تحقيقها هو:

– تحسين أداء المعلم و تطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله، مما سيساعده في دفع الروح المعنوية و النفسية لديه

– تزويد المكونين بالمعلومات و المهارات و المستحدثات العلمية و التكنولوجية و النظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات

– التحكم في كيفية تطبيق الأفكار و الآراء و الحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى تضييق الفجوة ما بين الجانب النظري التطبيق الميداني

– زيادة قدرة المكونين على التفكير المبدع عن طريق التكيف مع أعمالهم و التغلب على المشكلات المستقبلية التي يمكن أن تعترضهم

– تفادي الأخطاء في أداء الأعمال التعليمية و الإقلاع عنها ما أمكن، و الحفاظ على الوقت و الجهد و المال في جميع مراحل العمل

– إكساب المعلمين أساليب التكوين و التعليم المستمرين من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر

– رفع كفاءة القائمين على تكوين المعلمين، عن طريق برامج تكوينية متخصصة

– تأهيل المعلمين و تكوينهم على أساس معايير و قواعد محددة

– تنمية القناعات نحو تقدير العمل التربوي و أهميته بكل نواحيه

– إعداد المعلمين و مدراء المؤسسات التربوية للمساهمة في البرامج التكوينية و خلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها. [مصطفى عبد السميع محمد و آخرون، 2005، ص: 173]

- زيادة إلمام المدرسين بالطرق و الأساليب الحديثة في التعليم و تعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية

- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، و وسائل معالجتها، و تعريفهم بدورهم و مسؤوليتهم في ذلك

- تعميق وعي المعلمين السياسي و القومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية، و الاجتماعية و السياسية التي يتعرض لها المجتمع ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية. [محمد أحمد كريم و آخرون، 2003، ص :234]

- يكسب المعلم الثقة بنفسه و قدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين و يدعم احترامه لنفسه و احترام الآخرين له

- يعمل على الارتقاء بالمعلم لتحمل مسؤوليات أكبر، قد تكون مسؤوليات قيادية

IV- / التكوين أثناء الخدمة في التيارات الفكرية الحديثة:

إن إعداد و تدريب المعلم قديم في الثقافة العربية الإسلامية، و تركز الآن المؤسسات الحديثة في العالم الغربي و التي تبناها العالم العربي فيما يخص تدريب المعلمين على مسميات مختلفة منها: دار المعلمين، و معهد التربية للمعلمين، و المدرسة العليا للأساتذة و كليات التربية و غيرها من المسميات. و الملاحظ أنه في الوقت الذي تطورت فيه النظرية التربوية بدرجة كبيرة في العالم الغربي و خاصة فيما يتعلق بموضوع إعداد و تكوين المعلمين، فإن معظم المؤسسات التربوية المتواجدة في العالم العربي، ظلت تنشط بصورة تقليدية من خلال مفهومي المنهج و التخصص، و أصبح إعداد و تكوين المعلمين يعني مجرد إكمال برنامج محدد في دراسة المادة التخصصية، و أساليب التدريس و بعض نظريات علم النفس، و بعد ذلك الحصول على الشهادة أو الدرجة الجامعية، ليصبح بعدها المعلم معلما مرخصا له بممارسة مهنة التعليم و معترفا بقدراته الأساسية في هذا المجال.

و تقوم نظرية إعداد و تكوين المعلم في العالم العربي على نظرية الاتصال التي صدرت من طرف رومان جاكبسون Jacobson و اختصرها في ثلاثة عناصر و هي: المرسل و هو المعلم، الرسالة و هي المادة العلمية أما المرسل إليه و هو التليمذ الذي يتلقى رسالة المعلم.
و تعمل هذه النظرية في إطار ميكانيكي لا يأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن المعلمين غير متساوون في قدراتهم العقلية و العلمية و استعداداتهم النفسية و البيداغوجية، كما يتجاهل حقيقة المادة التعليمية ذاتها و الإطار الذي تتم فيه و الفروقات الواضحة بين التلاميذ ،كما أنه يهمل درجة تقبلهم لتلقي المادة العلمية و أيضا المؤسسة التي تتم فيها هذه العملية .

و يختلف هذا الاتجاه في مجمله عن التيارات الحديثة التي برزت في العالم الغربي، و التي ترى أن عملية إعداد المعلم لا تنتهي عند المؤسسة التي تقوم بتدريبه، أو الدرجة العلمية التي يكتسبها من أجل ممارسة المهنة و الاعتراف به كمعلم، بل و لا تنتهي أيضا عند ممارسة دوره بكفاءة كما هو الحال في المدرسة التقليدية.

إن مفهوم التدريب في المدرسة الفكرية الحديثة يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم، لأنه لا جدوى من أن يكون المعلم ملما بمادته التخصصية و بالأطر النظرية في التربية دون أن يكون متأقلما مع البيئة المدرسية التي يعمل فيها ،و يضع التدريب تحديا كبيرا أمام معاهد تدريب المعلمين و كليات التربية، و هو التحدي الذي جعل بعض العلماء يذهبون إلى القول بأن وجود المعلم في مدرسة مع مدير متفهم لطبيعة و خصائص عمله و يعرف كيف يقوم بادارة مجموعة المعلمين في مدرسته هو أنفع و أجدى بكثير من السنوات التي يقضيها المعلم في معاهد و كليات إعداد المعلمين و لا يعني هذا الرأي إلى عدم جدوى تلك المؤسسات ،و إنما هو فقط ينبه إلى ضرورة تطور المعاهد والكليات التربوية بإدخال المفاهيم الجديدة للتعليم و التدريب التي تراعي التطورات التي بدأت تبرز حديثا.

كما تؤكد الدراسة التي نشرتها Roth Hilburn ضمن فعاليات "دراسات المعلم الجديد في المدارس الشاملة" سنة 1997 أن التغيرات الحديثة في أسلوب تدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في محتوى و إدارة برنامج تدريب المعلم، على أن يكون التدريب في المدارس هو الأساس، مع

التقليل من الاعتماد على المعاهد و الجامعات في هذا المجال، و لا يعني ذلك إلغاء هذه المؤسسات أو الاستغناء عن خدماتها و إنما يجدد التركيز على ما يتم في المدارس، و ليس مجرد المعرفة النظرية في كليات و معاهد المعلمين، و لا يعني ذلك أيضا أن يكون التركيز على برامج التربية و التدريب العملي في المدارس بالمفهوم التقليدي، و إنما يجب أن يكون التفرغ للعمل في المدارس جزءا لا يتجزأ من برامج التدريب.و يحتم ذلك ألا تكون الموارد المادية و المالية البشرية المتاحة للمدارس تقتصر على الرواتب و المسائل الضرورية و إنما يجب أن تكون هناك اعتمادات كافية لأغراض المعلمين.

و تذهب بعض الاتجاهات الحديثة في بريطانيا إلى عدم جعل تدريب المعلمين مقتصرا على مؤسسات التعليم العالي فقط، و إنما إلى ضرورة أن تكون هناك شراكات بين المؤسسات التعليمية أي المدارس و وزارة التعليم العالي.
و الهدف في نهاية الأمر هو إحداث جيل من المعلمين ليسوا فقط متمكنين من المعرفة النظرية التي توفرها كليات التربية و معاهد تكوين المعلمين، و إنما مزودين بمختلف الخبرات التي يتحصلون عليها من خلال مختلف التدريبات في المؤسسات التعليمية من أجل إنجاح الممارسات التعليمية ككل.[محمد عوض الترتوري، 2006، ص ص: 57-61].

الخلاصـــة:

إن اكتساب المعلمين للمهارات والكفاءات والقدرات العقلية والبيداغوجية لا يمكن له أن يتأتى إلا عن طريق إتباع سياسة تكوينية فرضتها التطورات المتتالية العلمية والفكرية والتربوية التي تحدث في وقتنا المعاصر، و لما كان لزاما على المعلم إخضاعه لفترات تكوينية متعاقبة ومتواصلة، وجب تأهيله وتكوينه وفق محتويات متنوعة تشتمل على كل من الثقافة العامة، والمعارف الأكاديمية العلمية المتخصصة بغرض التعمق في المادة الدراسية، والتمكن منها، وكذا تكوينه بهدف التحكم في جميع طرق وأساليب التدريس وبيداغوجيات التربية والتعليم بهدف الارتقاء بالتحصيل العلمي للمتعلمين.

إن التكوين الذي يخضع له المكونون في المنظومة التربوية، لا يكون محدودا في الزمان أو المكان، ولكنه يشتمل مجالات أوسع وفضاءات زمنية ومكانية منفتحة، ليستطيع موائمة الحياة المهنية المعقدة، ومواكبة جميع المستجدات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية، من أجل تعميق وعي المعلمين لأسباب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع لها المجتمع ومحاولة ترجمتها.

و سنتطرق في الفصل الرابع لعملية تكوين المكونين في المنظومة التربويةالجزائرية للوقوف على أهم خصائص السياسة التكوينية و الإستراتيجيات المنتهجة في بلادنا فيما يخص ملف تكوين المكونين و كذا آفاقها على المدى المتوسط و الطويل.

الفصـــل الرابع

تكوين المعلمين و الأساتذة في الجزائر

تمهيـــد:

لقد كانت الوضعية التي ورثتها الجزائر غداة استرجاع السيادة و الكرامة سيئة للغاية في جميع المجالات ، وخاصة في ميدان التربية والتعليم والتكوين، حيث كانت الأمية متفشية بما يقارب 90% من مجموع السكان، أما المتعلمون فكانوا لا يمثلون سوى 8% إلى 9% وحتى هذه النسبة فقد كانت تخص فئة محدودة العدد، وكان تعليمها باللغة الأجنبية الفرنسية.

استرجعت الجزائر حريتها في 5 جويلية 1962، ولقد تم تبني النصوص الأساسية لحزب جبهة التحرير الوطني من بيان 1نوفمبر 1954 ووثيقة مؤتمر الصومام 1956 إلى مؤتمر طرابلس 1962 إلى ميثاق الجزائر وأدبيات الحركة الوطنية و المقاومات الشعبية والأبعاد الحضارية للأمة الجزائرية، ولقد حملت هذه النصوص الملامح الأولى لبناء منظومة تربوية وطنية وكانت تهدف إلى كل مما يلي:

- تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية للشعب الجزائري ونشر القيم الروحية.
- القضاء على الجهل والأمية وتعميم التعليم لتثقيف الأمة.
-فتح مجال التعليم والتكوين إلى جميع فئات المواطنين باختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية والاجتماعية.

وبدأ العمل على إرساء قواعد هذه المنظومة الوطنية بكل ما توفره للجزائريين من إمكانيات مادية وبشرية ، و بدأت تظهر بوادر الإهتمام أكثر بالجانب النوعي فيما يخص تكوين المعلمين و الأساتذة بما يحقق أهداف النظام التربوي الجزائري ، و بما يساهم في صناعة المهارات و الكفاءات التي تتولى الأخذ بزمام التنمية و التقدم الإقتصاديين.

و سنتطرق في ظل هذه المعطيات إلى خصائص توظيف وتكوين المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث في مختلف المراحل التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، وسنتناول نموذج و آليات السياسة التكوينية للمكونين والأهداف المنشودة منها.

المبحث الأول : معالم عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية

لقد مرت المنظومة التربوية الجزائرية بعدة مراحل شهدت من خلالها عدة تغيرات جوهرية فيما يخص تحقيق الأهداف الإستعجالية التي كانت الدولة الجزائرية تصبو الى تحقيقها ، و لعل من أهم المحطات التي تستوجب الوقوف عندها و هي الوصول الى تحقيق نسب التمدرس العالية عبر كامل التراب الوطني ، و العمل على تحقيق بعض المبادئ الأساسية فيما يخص ديموقراطية التعليم و اجباريته و مجانيته . و لقد تطور النظام التربوي وفق عدة فترات و هي:

I- / مراحل تطور المنظومة التربوية الجزائرية: لقد مرت المنظومة التربوية الجزائرية بعدة مراحل و هي :

I- 1 / المرحلة الأولى: 1962-1970:

ولقد تميزت هذه المرحلة بإرادة سياسية و شعبية قويتين لتحقيق تمدرس شامل على مستوى التعليم الابتدائي، مع تعريب محتوياته ومضامينه، ولقد تم تنصيب لجنة عليا للإصلاح بتاريخ 1962/12/15م واللجنة الوطنية للمواقيت و البرامج التي نشرت تقريرها في سنة 1964م، ثم بعد ذلك تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1969م.

ولقد اتسمت هذه الفترة بنوع من عدم الاستقرار وقلة الموارد، والتي لم تكن تستجيب للوضعية الاقتصادية و الاجتماعية المزرية في دولة حديثة النشأة بعد المخلفات والمشاكل التي تركها الاستعمار الفرنسي، ومع هذا فلقد سجل ارتفاع محسوس في عدد التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية وذلك من 777636 تلميذ خلال السنة الدراسية 1962-1963 إلى 1851416 في السنة الدراسية 1970-1971.

ومع كل ذلك فقد ظل معدل الانتساب إلى التعليم الابتدائي منخفضا، و لم يكن هناك تغيير جذير بالذكر في الهيكلة والمضامين، كما أن التعليم التحضيري لم يكن منصوصا عليه في الهيكلة في هذه المرحلة.

I- 2 / المرحلة الثانية: 1971-1979:

تميزت هذه المرحلة بوضع المخططات الكبرى للتنمية الشاملة كالمخطط الرباعي الأول [1969-1973] و المخطط الرباعي الثاني [1974-1977].
و ظهر مشروع إصلاح التعليم العالي سنة 1971 ولقد شرع في تطبيقه ابتداء من الدخول المدرسي 1971-1972، وتم من خلاله جزأرة جميع مناهج العلوم الإنسانية، وكذلك توسيع المرافق وبناء مرافق جديدة، وذلك بهدف إدماج الجامعة في سيرورة حركة التنمية في إطار المخططات التنموية، وكذلك ديمقراطية التعليم والتوجيه.

وتم في هذه المرحلة كذلك، إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974، والتي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 76-35 الذي يهدف إلى استبدال المدرسة الابتدائية التقليدية بالمدرسة الأساسية، ودلك من خلال إدماج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة تسمى التعليم الأساسي وهي مكونة من ثلاثة أطوار، وكل طور بثلاثة سنوات. إن هذا الأمر 76-35 يكمل الخطوط التوجيهية لتنظيم المدرسة الأساسية، وقد تم تحديد التدابير الواجب اتخاذها لهدا الشأن بالمرسوم 76-71 الصادر في 16-04-1976
ان كل تلك القوانين الصادرة بشان التعليم جاءت نتيجة الحاجة الملحة للإطارات و اليد العاملة المؤهلة التي تحمل على عاتقها مهمة التنمية الوطنية

I- 3 / المرحلة الثالثة: 1980-1987:

تميزت هذه المرحلة بتعميم التعليم الأساسي ابتداءا من السنة الدراسية 1980-1981 وذلك وفقا لما ينص عليه الأمر 76-35، والذي ينص على مبدأ حق الجميع في التعليم ومبدأ مجانية التعليم

وإجبار يته بالنسبة لكل الأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين 06 و16 سنة، كما أن الأمر76-35 تضمن مرحلة التعليم التحضيري كأساس للتعليم الأساسي، كأساس للتعليم الأساسي، ولقد أسفرت كل تلك الجهود المبذولة على نتائج معتبرة ولعل من أهمها:

- تعميم التعليم في التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة.
- تطور معتبر في أعداد التلاميذ في جميع مراحل التعليم.
- تطور وزيادة معتبرة في عدد طلبة التعليم العالي.
- التعريب العام للتعليم وتوحيده من السنة الأولى أساسي إلى نهاية المرحلة الثانوية.
- الجزأرة الكاملة للمعلمين والأساتذة (باستثناء بعض التخصصات).
- تطور هام في هياكل الاستقبال في كل الولايات.
- إنشاء جامعة التكوين المتواصل.UFC

وبالرغم من النتائج الايجابية المحققة ظهرت هناك بعض الاختلالات بين مختلف مراحل التعليم، مما أدى إلى حدوث تفكك داخلي في مختلف النظم الفرعية، وأدى ذلك إلى سير ذاتي ممركز لكل نظام على حدى، وإلى تطور يكاد يكون مستقلا لكل طور .

وقد تم الكشف عن كل تلك الاختلالات خلال عملية التقييم الشاملة التي شرع فيها وبمشاركة القاعدة التربوية العريضة ابتداءا من سنة 1987، على إثر ذلك أعد الملف التشخيصي والتقييمي وعرض على اللجنة المركزية في ذروتها العشرين بتاريخ 21- 22 جوان 1988، حيث تمت المصادقة عليه، وأصدرت بشأنه توصيات تتعلق بالمبادئ الأساسية للإصلاح، ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها هي:

- ضمان حق التعليم الإلزامي لكل الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي.
- مراجعة المناهج بإعادة بنائها حسب المتطلبات البيداغوجية والعمل على توزيعها بما يتوافق مع مستوى الدارسين لتحقيق مردود مدرسي جيد.
- مراجعة نظام الانتقال في مختلف المستويات بإتباع مقاييس تراعي مستوى التحصيل والتأهيل العلميين.

– تجديد معارف المعلمين والأساتذة وتحسينها باستمرار، وإعادة النظر في تكوين هذا السلك، وتنظيم العمل بما يضمن النوعية والارتقاء بالمستوى.
– مواصلة الجهود المبذولة في تحقيق الجزأرة الشاملة للمعلمين والأساتذة.
– وضع خطة وطنية متناسقة لتنظيم تعليم اللغات الأجنبية بما يضمن التحكم فيها والاستفادة منها في مختلف مجالات البحث والعلوم.
– توسيع قدرات المدارس العليا للأساتذة (ENS) وتعزيز دورها لتوفير الأعداد الكافية من الأساتذة وخاصة أساتذة المواد العلمية والتقنية.
– تأسيس نظام شامل للبحث التربوي، توفر له كامل الإمكانيات المادية والبشرية وتحدد مسؤولياته في مجال التجديد والتطوير، وتشجيع التنافس في مجال الإبداع والتأليف المدرسي وإنتاج الوسائل والمواد البيداغوجية.

I- 4 / **المرحلة الرابعة**: 1988-1999:

تميزت هذه المرحلة بأخذ الحكومة على عاتقها ملف الإصلاح وتطبيق التوصيات، حيث سجل الملف كمحور أساسي في برنامج عملها لسنة 1989م، فتم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي في 15 جانفي1989.

وكلفت هذه اللجنة بتوفير الشروط العامة للشروع في عملية الإصلاح، انطلاقا من التوصيات السابقة الذكر، وتم تنصيب لجنة استشارية تقنية للشعب والبرامج كانت مؤلفة من ممثلي عدة مقاطعات لها علاقة مباشرة بالملف، وقدمت نتائج أعمالها ومن أهم ما جاء فيها اقتراح المبادئ التي يجب اعتمادها لمراجعة البرامج والمواقيت والأساليب ونظم وآليات التسيير.
وخلال السنة الدراسية 1990-1991 شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق مجموعة من الإجراءات الرامية إلى إدخال التصحيحات الضرورية بهدف تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء التربوي بما يتوافق مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.
وكان التركيز واضحا على مرحلة ما بعد الأساسي وخاصة في تجسيد التمييز بين نمطي التعليم المتمثلين في:

– التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجعله مواكبا للحركة الواسعة للمعرفة وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.
– التعليم التأهيلي الذي يضمن تأهيلا واندماجا اجتماعيا لائقا.
– اعتماد ترتيبات جديدة تمس كل من الهيكلة والتنظيم والمضامين

وقد تبنت إعادة الهيكلة التي تم الشروع في تطبيقها في الدخول المدرسي 1992-1993 مجموعة من العناصر من أهمها:
– تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم.
– اعتماد مقاربة الأهداف في التدريس وفي بناء المناهج.
– اعتماد منطق التكوين بدلا من التعليم، ومنطق التعلم بدلا من منطق التعليم الذي ظل سائدا لفترة طويلة.[عيسى بوسام ،2005،ص ص:07-25]

I- 5/ مرحلة مابعد سنة 2000:

لقد تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13ماي2000، ولقد أخذت على عاتقها بالاعتماد على مختلف المعايير العلمية والبيداغوجية — مهمة تقييم النظام التربوي- وذلك بغرض تشخيص وتحديد أهداف كل العناصر المكونة للنظام التربوي والتكوين المهني والتعليم العالي، وبالاعتماد على هذا التقييم، تتم دراسة الإصلاح الشامل والعام للنظام التربوي، ولقد عملت هذه اللجنة على وضع مشروع يحدد العناصر المكونة للسياسة التربوية الجديدة وذلك من خلال اقتراح نموذج يشمل على المبادئ العامة، والأهداف والاستراتيجيات وكذا الفترات الزمنية المحددة للتنفيذ التدريجي لهذه السياسة من ناحية، ومن ناحية أخرى تنظيم الأنظمة الفرعية وتقويم الموارد البشرية و المالية والمادية الواجب توفيرها لنجاح ذلك المشروع، ولقد نشرت اللجنة تقريرها في 15 مارس 2002.

إن مشروع الإصلاح التربوي هو بمثابة الاتجاه العام لإصلاح المنظومة التربوية الذي وضعته الحكومة من بين أولوياتها وذلك نتيجة عوامل داخلية وخارجية ، ولعل من أهمها الانتقادات

اللاذعة فيما يخص عدم كفاءة ونجاعة تلك المنظومة التربوية من خلال نتائج مختلف الشهادات السنوية وخاصة شهادة البكالوريا ولقد تعززت وتأكدت لتحقيق أهداف تحسين نوعية التعليم والتكوين وكذا تكوين مختلف الكفاءات والمهارات التي ستتولى مهمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية. ولقد شرعت وزارة التربية الوطنية في الموسم الدراسي 2003-2004 بالانطلاق في تنفيذ اصلاح المنظومة التربوية التي صادق عليها مجلس الوزراء في أفريل 2002 . [www.méducation.édu.dz].

II- / محاور السياسة التكوينية والبيداغوجية للمنظومة التربوية الجزائرية: لقد تضمن إصلاح المنظومة التربوية بعد سنة 2000 عدة محاور رئيسية وهي:

II- 1 / وضع نظام مستقر ومتجدد لتكوين وتقييم تأطير المعلمين والأساتذة: ويتم ذلك من خلال:

II- 1-1 / التكوين الأولي للمعلمين : Formation initiale des enseignants

يتم توظيف مكوني المعلمين والأساتذة من بين المترشحين الحاصلين على شهادة الماجستير، وذلك بعد خضوعهم للمسابقات الوطنية، وهم يمثلون فئة المؤطرين الذين يحملون على عاتقهم مهمة التكوين الأولي للعلمين و الطلبة الأساتذة في الطورين المتوسط والثانوي العام، ويتم ذلك على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

كما يتم تكوين الأساتذة القادرين على تطبيق شروط ومتطلبات الإصلاح البيداغوجي.فبالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية يشترط حصولهم على شهادة البكالوريا، إضافة إلى ثلاث سنوات من التكوين الأولي العام.
أما بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط فيشترط توافرهم على مؤهل شهادة البكالوريا بالإضافة إلى أربع سنوات من التكوين العام الجامعي.

وأساتذة التعليم الثانوي العام فيشترط توافرهم على مؤهل شهادة البكالوريا بالإضافة إلى خمس سنوات من التكوين الجامعي العام.
أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي التقني فيشترط توافرهم على شهادة البكالوريا بالإضافة إلى خمس سنوات من التكوين العام، وذلك يتم في المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني.

II- 1-2 / التكوين أثناء الخدمة : La formation en cours de service

فتحت عدة خيارات أمام المعلمين والأساتذة بهدف الإرتقاء بمستوى تأهيلهم وتمكينهم من مواءمة مختلف التغيرات العلمية والبيداغوجية ومن بينها:
- إمكانية مواصلة الدراسة على مستوى مختلف الجامعات الجزائرية، أو بواسطة التكوين عن بعد أو التكوين المتواصل عن طريق استخدام مختلف التكنولوجيات الحديثة، وعن طريق التربصات المغلقة والمفتوحة. كما تمنح أولوية التكوين بالنسبة لمعلمي الطور الابتدائي والطور المتوسط الذين تشوبهم بعض النقائص فيما يخص المهارات والكفاءات والمعارف.
- تتم عملية التكوين أثناء الخدمة بالاشتراك مع مختلف الشركاء الاجتماعيين من خلال وضع ميكانيزمات وآليات للتحفيز والترقية وذلك من أجل تطوير مهارات الأداء التربوي لدى المعلمين والأساتذة.

II- 1-3 / الإرتقاء بمكانة ودور المعلم:

إن الأولوية التي يخص بها كل من التعليم والتكوين يستلزم وضع بعض القوانين التي تحاول الارتقاء بمكانة ودور المعلم، وذلك بمساهمة مختلف الشركاء الاجتماعيين، ويتم ذلك من خلال الاهتمام بتكوين المعلمين والأساتذة وكذا بالاعتماد على نظام التقاعد المكمل.
كما تم وضع ميثاق لأخلاقيات مهنة التعليم وكذا وضع قوانين تختص بالأمراض المهنية ذات العلاقة مع مهنة التعليم، وكذلك وضع مختلف الآليات المحفزة للتكوينات أثناء الخدمة

II- 2 / **الإصلاح البيداغوجي**:ومن أهم العناصر التي تضمنها الإصلاح البيداغوجي نذكر ما يلي:

II- 2-1/ **الإصلاح الشامل لجميع برامج التعليم**: هذا بحسب التوجهات التي نصت عليها اللجنة الوطنية للإصلاح

II- 2-2 / **اللغة العربية**: لقد تم وضع بعض التدابير فيما يخص اللغة العربية ومن بينها:

- مراجعة البرامج و الكتب المدرسية باللغة العربية سواء من حيث الشكل أو المضمون وكذا تحديد مختلف الممارسات البيداغوجية.
- إدماج مفاهيم الأدب والثقافة العربية التقليدية والمعاصرة والحديثة في محتويات البرامج الدراسية.
- استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال TIC
- ترجمة من وإلى اللغة العربية مختلف الكتب العلمية والتكنولوجية العالمية، ذات الأهمية القصوى وذلك لمساعدة الأكاديمية للغة العربية.

II- 2-3 / **تعليم مختلف اللغات الأجنبية**: ويتم ذلك من خلال إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة في بعض شعب التعليم الثانوي.

II- 2-4 / **تعليم العلوم الدقيقة**: ويتم من خلال إدخال المفاهيم العلمية ذات البعد العالمي وترجمة المصطلحات بلغة أجنبية أخرى إلى اللغة العربية في جميع الكتب المدرسية في الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية.

II- 2-5 / **تعليم التاريخ**: يجب الاهتمام بالتاريخ الوطني ووضعه في خانات الأولويات.

II-2-6 / **إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديث**: NTIC :ويتم ذلك من خلال إتباع بعض الآليات ومن بينها:

– وضع برنامج وطني لتنمية استخدام تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في المنظومة التربوية الوطنية وكذا خلق لجنة وطنية لإدارتها.

– وضع برنامج لتكوين المعلمين والأساتذة على استخدام مختلف تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة ومحاولة التحكم فيها.

– تجهيز جميع المؤسسات التربوية تدريجيا بمختلف أدوات وتجهيزات الإعلام الآلي وربطها بمختلف شبكات Intranet وInternet ، وذلك مع إعطاء الأولوية لكل من مؤسسات تكوين المكونين وكذا مؤسسات التعليم العالي والثانوي.

– تنمية نظام اتصال سريع ذو طاقة فائقة خاصة بالنسبة لمؤسسات التعليم والتكوين، ويتكفل بأداء هذه المهمة وزارة البريد و المواصلات.

– وضع هياكل التكوين البيداغوجي على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين وكذا مختلف الجامعات.

– تطوير وتنمية التكوين عن بعد، وذلك بالاستناد على مختلف المساعدات المادية والتقنية الخارجية خاصة من طرف المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة UNESCO و المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ALESCO وكذا الاتحاد الأوروبي L'UNION EUROPEENNE

– إعادة تهيئة مدرسة العمل لكل من يريد تحسين وتطوير مستواه التعليمي أو مؤهلاته أو الوضع الاجتماعي والمهني.

أما في ما يخص الإطار التنفيذي للإصلاح التربوي، فقد تم إنشاء جهاز خاص بالمتابعة و التقييم الدائم لتنفيذ الإصلاح ونتائجه وهما مؤسستين وطنيتين :

– المجلس الوطني للتربية والتكوين: وهو يتكون من ممثلين وفاعلين في المنظومة التربوية ومن الجمعيات التمثيلية، ومن متخصصين في علوم التربية ، وهو مؤسسة تشاورية معتمدة تزود مختلف السلطات العمومية بمختلف الآراء المعترف بها في كل المسائل المتعلقة بالمنظومة التربوية الجزائرية.

– المرصد الوطني للتربية و التكوين: وهو يمثل مجلس الخبرة ويعمل على تقييم ومتابعة تنفيذ الإصلاح التربوي وكذا تقديم مختلف المؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي.

III- / تطور المعلمين و الأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية: فقد لقي المعلم

اهتماما كبيرا من طرف السلطات التربوية فيما يخص توظيف أعداد هائلة من المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة، ، ولعل ذلك يظهر من خلال ميزانيات تسيير القطاع التربوي والتي تشمل على نفقات الأجور المرتبات ومختلف العلاوات والمنح وكذا تكاليف التكوينات التي يخضع لها هؤلاء المكونون والمدربون .

III- 1 / تطور عدد المعلمين والأساتذة في النظام التربوي في الفترة [1962-2006]

سنبين من خلال الجدول الآتي تطور الأساتذة و المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية وذلك في الفترة ما ين [1962-2006].

الجدول رقم 01: تطور عدد المدرسين في قطاع وزارة التربية الوطنية في الفترة [1962-2006].

الطور / السنة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع
1963-1962	19908	2488	1261	23612
1964-1963	26582	2855	1614	31051
1970-1969	39819	6387	3123	49329
1971-1970	43656	6955	4048	54659
1981-1980	88481	29555	10458	128494
1990-1989	144945	79783	40939	265667
1991-1990	151262	82741	44283	278286
2001-2000	169559	102137	55588	327284
2003-2002	167529	104329	57747	329605
2004-2003	170031	107898	59177	337106
2005-2004	171471	108249	60185	339905
2006-2005	171402	109578	62330	343310

المصدر: المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية.

يتبين لنا من خلال الجدول أن عدد المناصب المالية الممنوحة للقطاع التربوي في تزايد مستمر سنويا و ذلك ما بين [1962-2006]، وبالنسبة للأطوار التعليمية الثلاث، فبعد أن كان عدد المعلمين في الطور الإبتدائي في الدخول المدرسي [1962-1963]حوالي 19908 معلم أصبح عدد المعلمين 171402 معلم في الدخول المدرسي [2005-2006] أي بمضاعف النمو قدره 8.6، و بعد أن كان عدد الأساتذة في الطور المتوسط في الدخول المدرسي [1962-1963] حوالي 2488 أستاذ، انتقل العدد إلى حوالي 109578 أستاذ في الدخول المدرسي[2005-2006] أي بمضاعف للنمو قدره 44.

كما بلغ عدد أساتذة الطور الثانوي 1216 أستاذ الدخول المدرسي [1962-1963] لينتقل العدد إلى حوالي 62330 أستاذ في الدخول المدرسي [2005-2006] أي بمضاعف النمو قدره 51.

وعموما فقد انتقل عدد الأساتذة و المعلمين في الأطوار التعليمية الثلاث من 23612 أستاذ في الدخول المدرسي [1962-1963] إلى حوالي 343310 أستاذ في الدخول المدرسي [2005-2006] أي أن العدد تضاعف في مدة 44 سنة بحوالي 15 مرة أي بمتوسط سنوي قدره 7266 أستاذ سنويا.

إن تضاعف عدد المؤطرين في الطور المتوسط كان يسير وفق وتيرة سريعة مقارنة بعدد المعلمين في الطور الابتدائي وكذلك نجد أن عدد المؤطرين في الطور الثانوي قد تطور وفق وتيرة أسرع من الطورين الآخرين.

لقد بذلت الدولة الجزائرية جهودا كبيرة فيما يخص التأطير المدرسي،حيث قامت بفتح مناصب مالية كثيرة سنويا لتوظيف عدد كبير من المعلمين والأساتذة بهدف مواجهة الزيادة الهائلة في عدد المتمدرسين سنويا في الأطوار التعليمية الثلاثة، ولمجابهة الاحتياجات التعليمية والبيداغوجية للتلاميذ وكذا العمل على تحسين معدل التأطير.

III- 2 / تطور عدد المؤطرين في المنظومة التربوية الجزائرية بحسب الطور والجنس

والجنسية: سنبين من خلال الجدول الآتي تطور المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث بحسب الطور والجنس والجنسية كالآتي:

الجدول رقم 02: تطور عدد المعلمين والأساتذة في النظام التربوي الجزائري في الفترة[1962-1963 إلى 2002-2003] حسب الطور والجنس والجنسية

السنوات / الطور		1963-1964	1970-1971	1980-1981	1990-1991	2002-2003
ابتدائي	المعلمون	26582	43656	88481	151262	167529
	إناث%	غ م	26.49	35.69	38.98	48.62
	ذكور%	غ م	73.51	64.31	61.02	51.38
	الجزائريون%	63.12	87.62	99.28	99.77	99.98
	أجانب%	36.88	12.38	0.72	0.23	0.02
متوسط	الأساتذة	2855	6955	29555	82741	104329
	إناث%	غ م	غ م	غ م	42.98	51.24
	ذكور%	غ م	غ م	غ م	57.02	48.76
	الجزائريون%	47.62	46.82	90.6	99.28	99.93
	أجانب%	52.38	53.18	9.40	0.72	0.07
ثانوي	الأساتذة	1614	4048	10458	44283	57747
	إناث%	57.06	68.16	40.10	31.69	46.05
	ذكور%	42.94	31.84	59.9	68.31	53.95
	الجزائريون%	34.85	31.85	40.1	96.00	99.85
	أجانب%	65.15	68.15	39.91	04.00	0.15
المجموع	المعلمون	31051	54659	128494	278286	329605
	إناث%	غ م	غ م	غ م	39.01	49.00
	ذكور%	غ م	غ م	غ م	60.99	51
	الجزائريون%	60.71	78.14	94.1	99.9	99.94
	أجانب%	39.29	21.86	5.90	0.10	0.06

المصدر: وزارة التربية الوطنية غ م:غير مصرح

إن هيكلة المعلمين و الأساتذة قد خضعت لعدة تغيرات، حيث أنه و بعد الاستقلال وذهاب المدرسين الأوروبيين من أرض الوطن، نتجت فجوة كبيرة في عدد المؤطرين في قطاع التربية، مما دفع السلطات العليا إلى الاستعانة بالمتعاونين الأجانب المشارقة والأوربيين في إطار التعاون التقني و العلمي، حيث أنه في الدخول المدرسي [1963-1964] كان عدد المعلمين الأجانب كبيرا جدا حيث بلغ في الطور الابتدائي حوالي 9803 معلم من مجموع 26582، وبلغ عددهم حوالي 1495 أستاذ في الطور المتوسط من مجموع2855، وكذلك بلغ عددهم في الطور الثانوي حوالي 1051 أستاذ من مجموع 1614 مما كان يمثل نسب كبيرة بالنسبة لمجموع المعلمين والأساتذة.

ولقد عملت السلطات العليا على تطبيق سياسة جزأرة هيكل التأطير التربوي، وبذلك وصل عدد المدرسين الأجانب في الدخول المدرسي [2004-2005] بالنسبة للطور المتوسط إلى حوالي 47 مدرس أجنبي فقط، وبلغ عدد المدرسين الأجانب في الدخول المدرسي [2005-2006] إلى 18 معلم أجنبي فقط في الجزائر.

أما بالنسبة لجنس المعلمين والأساتذة، فنجد نسبة المعلمات الإناث في تطور مستمر سنويا في الفترة الممتدة ما بين [1963-2003] في الأطوار التعليمية الثلاث، حيث بلغت نسبة مشاركة المعلمات و الأساتذة الإناث في الدخول المدرسي [2002-2003] حوالي 48.62% بالنسبة للطور الابتدائي ونسبة 51.24% بالنسبة للطور المتوسط ونسبة 46.05% بالنسبة للطور الثانوي أي بمجموع قدره 49% من مجموع المعلمين و الأساتذة، وهي تعتبر نسبة معتبرة تبين المشاركة القوية للعنصر الأنثوي في مهنة التربية و التعليم.

III- 3 / تطور معدل التأطير في المنظومة التربوية الجزائرية: إن معدل التأطير يبين لنا متوسط عدد التلاميذ المتمدرسين والخاضعين لتأطير الأستاذ الواحد، وهو مؤشر مهم لأنه يبين لنا حجم التأطير المتاح في المنظومة التربوية وكيفية توزيعه على مجمل المتمدرسين في الأطوار التعليمية الثلاث والذين يتطورون وفق وتيرة سريعة سنويا.

ويوضح الجدول الآتي تطور معدل التأطير في القطاع التربوي في الأطوار التعليمية الثلاث كالتالي:

الجدول رقم 03: تطور المعدل تلميذ/معلم في الأطوار التعليمية الثلاث
في الفترة ما بين [1963-1964/2002-2003]

الطور / السنوات	الطور الابتدائي	الطور المتوسط	الطور الثانوي
1964-1963	39	26	04
1970-1969	42	25	09
1973-1972	43	30	13
1981-1980	35	27	20
1991-1990	29	18	17
1992-1991	26	17	17
2001-2000	28	20	17
2003-2002	27	21	19
2004-2003	26	20	19
2005-2004	25	21	19
2006-2005	24	20	19

المصدر: وزارة التربية الوطنية، من سنة 1963 إلى 2003.

يتضح لنا من الجدول بأن متوسط عدد التلاميذ المتمدرسين الذين يخضعون للتأطير من طرف الأستاذ الواحد قد بلغ في الدخول المدرسي [2005-2006].

24 تلميذ للمعلم الواحد في الطور الابتدائي.

20 تلميذ للمعلم الواحد في الطور المتوسط.

19 تلميذ للمعلم الواحد في الطور الثانوي.

.

ويعتبر معدل التأطير في المنظومة التربوية الجزائرية معدلا معتبرا، حيث يعكس أنه يعكس لنا جهود الدولة الجزائرية في العمل على توفير الأعداد اللازمة من المعلمين و الأساتذة لتغطية الاحتياجات البيداغوجية والتعليمية للتلاميذ بهدف مجابهة الأعداد المتزايدة منهم من جهة والعمل على تحسين نوعية التعليم والتعلم في الجزائر من جهة أخرى.

IV- / تطور المستوى التأهيلي للمعلمين و الأساتذة: لقد شهدت مؤهلات و

معارف المعلمين و الأساتذة عدة تطورات بحسب تطور متطلبات المنظومة التربوية كالآتي:

IV- 1 / تطور مؤهلات ومعارف المعلمين في الطور الابتدائي:

إن دراسة هيكلة المعلمين و الأساتذة حسب الرتبة الوظيفية يمكننا من تقييم نوعية المؤهلات التي يتمتع بها هؤلاء المؤطرين التربويون، حيث أن العناية بتلك المؤهلات والكفاءات و الشهادات العلمية هو في غاية الأهمية وذلك لكونه يرتبط بأثر الأستاذ على التحصيل العلمي و البيداغوجي للتلاميذ المتمدرسين ويمكن أن نوضح ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم 04: تطور مؤهلات المعلمين في الطور الابتدائي
في الفترة ما بين 1962-1963 إلى 2002-2003.

الرتبة الوظيفية / السنوات	ممرن	%	معلم مساعد	%	معلم	%	المجموع
1963-1962	6489	51.1	5315	41.9	892	07.0	12696
1971-1970	11287	29.6	22743	59.6	4132	10.9	38162
1982-1981	4871	05.4	58081	64.4	27266	30.2	90218
1991-1990	161	0.1	24968	17.1	120426	82.8	145555
2003-2002	07	0.00	3478	2.08	164064	97.92	167549

المصدر: [Abdelkrim Benarab,2005,P:41]

بعد الاستقلال مباشرة لم تكن قضية تكوين المعلمين و الأساتذة تشكل أولوية الأولويات لدى السلطات العليا الجزائرية وذلك نتيجة الظرف ألاستعجالي آنذاك، حيث قامت بتوظيف موارد بشرية في الطور الابتدائي لم تكن تمتلك المؤهلات التي تمكنها من تأدية مهنة التعليم على أكمل وجه، أو في أحسن الأحوال كانت تملك إمكانيات وقدرات علمية ضئيلة ، حيث كان المترشحون الذين تم توظيفهم حائزين على شهادة الدراسة الابتدائية CEP كما كان الممرنون Moniteurs يشكلون أكبر نسبة في تأطير المتمدرسين في الطور الابتدائي، وخضع هؤلاء الممرنون إلى ترقيات داخلية داخل المؤسسات التربوية ليصبحوا فيما بعد معلمين في المدارس الابتدائية، بواسطة مجموعة من المسابقات المهنية الداخلية [Zoubida senouci, 2003, p :01]

بلغ عدد الممرنين في الطور الابتدائي في الدخول المدرسي [1962-1963] حوالي 6489 من بين 12696 مؤطر في الطور الابتدائي ويمثل ما نسبته 51.1% من الهيكل التأطيري ككل، وذلك بعكس فئة المعلمين الذين بلغ عددهم حوالي 892 معلم في الدخول المدرسي [1962-1963] من بين 12696 وهو ما يمثل نسبة 7% فقط من مجموع التأطير الابتدائي.

ومع مرور السنوات انحدر العدد الهائل للممرنين في الطور الابتدائي ليصل العدد إلى حوالي 7 ممرنين في الدخول المدرسي [2002-2003] يصل العدد إلى 04 ممرنين في الدخول المدرسي [2005-2006].

أما بالنسبة لعدد المعلمين في الطور الابتدائي فقد شهد تطورا ملموسا ليتجاوز بذلك نسبة 80% من مجموع التأطير في الدخول المدرسي [1990-1991] ،و ينتقل العدد من 892 معلم في الدخول المدرسي [1962-1963] إلى 164264 معلم في الدخول المدرسي [2002-2003] ، أي ما يمثل نسبة 97.92% من مجموع التأطير في الطور الابتدائي، وقد بلغ نسبة المعلمين 98.03 % من مجموع المؤطرين في الطور الابتدائي في الدخول المدرسي [2005-2006].

إن الانتقال من رتبة وظيفية في الطور الابتدائي إلى رتبة وظيفية أخرى تعكس السياسة المطبقة من طرف المسؤولين من وزارة التربية الوطنية و التي شجعت الترقيات الداخلية على حساب التوظيف

الخارجي لمعلمين جدد ، ولقد كانت عمليات التكوين المتسارعة وكذا الورشات التربوية المنظمة لصالح المعلمين في الطور الابتدائي تهدف أساسا إلى الترقية.ولقد لقيت رواجا كبيرا من طرف المعلمين الذين قامت وزارة التربية الوطنية بترقيتهم مباشرة إلى رتبة وظيفية أعلى دون بذل جهود كبيرة توافق تلك الترقيات من طرفهم، ولكنها في نفس الوقت طرحت إشكالية المؤهلات والكفاءات اللازم توفرها لدى المعلمين للقدرة على ممارسة مهنة التعليم و الاستجابة لكامل ضروريا‌تها بجودة وفعالية أكبر .[Abdelkrim Benarab, 2005, p :48] .

IV- 2 / تطور المعلمين في الطور الإبتدائي و المتوسط حسب الجنس والشهادة المكتسبة

المكتسبة :ولكي نوضح أكثر المؤهلات والكفاءات التي كان يتمتع بها هؤلاء المعلمون في الطور الابتدائي و المتوسط نورد الجدول الآتي والذي يبن مختلف الشهادات المحصل عليها في سنة 1983:

جدول رقم 05 : توزيع معلمي الطور الابتدائي والمتوسط حسب الجنس والشهادة المكتسبة في سنة 1983.

	الذكور	الإناث	المجموع	
			العدد	%
بدون أي شهادة	23452	9268	32720	18.26
شهادة الدراسة الابتدائية CEPE	4523	1509	6032	6.36
مكون في ITE	19377	11091	30468	17
شهادة التعليم المتوسط BEM	33588	27476	61064	34.08
أستاذ التعليم المتوسط PEM و البكالوريا.	21580	8962	30542	17
أكثر من شهادة البكالوريا	12902	5346	18248	10.18
غ مصرح	80	-	80	0.04
المجموع	115502	63652	179154	-

المصدر: فروخي، 1986، التأطير في النظام التربوي.

ONS ، سلسلة إحصائيات رقم 12، الجزائر العاصمة.

نلاحظ من خلال الجدول طبيعة مؤهلات المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط، فعدد المعلمين الذين تم توظيفهم بدون أي شهادة تذكر يمثلون 63188 منهم هؤلاء المكونين في المعاهد التكنولوجية للتربية وهو ما يمثل نسبة 35.3% من مجموع مؤطري الطورين الابتدائي والمتوسط.

ونلاحظ أن عدد المعلمين في الطور الابتدائي والمتوسط الذين لا يحوزون على مؤهل إضافة إلى هؤلاء الذين يمتلكون مؤهلا ضعيفا أي أقل من شهادة البكالوريا يقارب حوالي 130364 معلم وهو يمثل حوالي نسبة 80% من مجموع التأطير التربوي في الطورين الابتدائي والمتوسط.

أما بالنسبة للمعلمين الذين لديهم شهادة البكالوريا فما فوق عددهم هو 48790 معلم ما يقارب حوالي 27% من مجموع التأطير التربوي وهي نسبة ضئيلة.

[Abdelkrim Benarab, 2005, p :45]

وفي سنة 1997 كان عدد المعلمين يقارب حوالي 170.000 معلم في الطور الابتدائي يوجد من بينهم 28000 معلم فقط حائزين على شهادة البكالوريا ما يمثل نسبة 16% من مجموع التأطير أما بالنسبة لمعلمي الطور المتوسط فكان حوالي 36% فقط منهم يحوزون على شهادة البكالوريا أو البكالوريا فما فوق.

IV- 3 / **تطور مؤهلات أساتذة التعليم الثانوي**:لنبين تطور مؤهلات الأساتذة الممارسين في الطور الثانوي نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم06: تطور مؤهلات الأساتذة في الطور الثانوي بحسب الرتب الوظيفية السنة الدراسية 2006-2007

الجنس / مستوى التأهيل	ذكر	أنثى	المجموع
أستاذ مجاز	08	02	10
أستاذ مهند س	697	426	1123
أستاذ التعليم الثانوي	24614	27843	52457
أستاذ التعليم الأساسي	1417	445	1862
معلم التعليم الأساسي	05	02	07
المجموع	26741	28718	55459

المصدر: .Ons Annuaire Statistique n°23,2007,p:125

نلاحظ من خلال الجدول أن ما يقارب 97% من أساتذة الطور الثانوي متحصلين على مؤهلات عالية أي شهادة البكالوريا ومستوى جامعي.

مرت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الإستقلال بعدة مراحل تميزت فيها بمجموعة من المميزات، ولقد لقي ملف تكوين المكونين على وجه الخصوص أهمية كبيرة و لعل ذلك يظهر من خلال بوادر السياسات التكوينية المنتهجة بعد الإ ستقلال مباشرة.

المبحث الثاني :تكوين وتوظيف المكونين في الجزائرقبل 2000

اهتمت السلطات العليا بتكوين المؤطرين التربويين باختلاف مهامهم ومسؤولياتهم من معلمين و أساتذة ومفتشين تربويين وكذا المستشارين البيداغوجيين وغيرهم في الأطوار التعليمية الثلاث ،و لم تتوان في بذل جهود فيما يخص إعداد و تأهيل إطاراتها من المعلمين و الأساتذة منذ أن استرجعت سيادتها في سنة 1962، واعتبرتها ضمن أولوياتها.

I- / نبذة تاريخية عن تكوين المكونين في الجزائر:

إن تكوين المكونين أثناء العهود الاستعمارية كان يمنح في ثلاث مؤسسات مخصصة لتكوينهم في دار المعلمين ببوزريعة التي تأسست سنة 1866م ودار المعلمين بقسنطينة التي تأسست سنة 1876 ودار المعلمين بوهران، وقد كان التكوين حكرا على أبناء الجالية الأوروبية، ولم يفتح الباب لتكوين الجزائريين إلا سنة 1883م، لما فتحت أقسام خاصة بتكوين المعلمين الجزائريين بدار المعلمين ببوزريعة، وبالرغم من ذلك فإن عدد المعلمين الجزائريين الذين تخرجوا من هذه الدور الثلاث يعد على الأصابع وبقيت هذه الدور تعمل إلى حدود الخمسينيات من هذا القرن، فأنشئت دور ثلاث خاصة بتكوين المعلمات بنفس المدن الثلاث وبقي الباب دائما مغلقا في وجوه الجزائريين لعدة أسباب سياسية واستعمارية.

وبعد الاستقلال مباشرة صارت هذه الهياكل غير كافية نظرا لحاجة المنظومة التربوية إلى أعداد متزايدة سنة بعد سنة من المعلمين والأساتذة، وقد وظفت لسد هذه الحاجة مجموعة من الشباب الذين لم تكن لهم أي فكرة على التربية و البيداغوجية وعن التعليم ،فواجهت الوزارة هذه المشكلة بإقامة نوع خاص من التكوين هو التكوين أثناء الخدمة لتنوب عن التكوين الأولي، وقامت بإنشاء مؤسسة خاصة بهذا النوع من التكوين هي مراكز التكوين الثقافي والمهني [عبد الرحمان بن سالم،1994،ص:313].

II- / **تكوين المكونين في القانون الجزائري:** لقد أولت السلطات العليا الجزائرية عناية كبيرة بعملية التكوين وجعلتها من المهام و الوظائف الأساسية لإطارات القطاع التربوي ، ويظهر لنا ذلك جليا من خلال سنها لمختلف القوانين والتشريعات التي تنص على أن التكوين هو حق مشروع لكل موظفي المنظومة التربوية الجزائرية وسنورد بعض القوانين التي تنص على ذلك من خلال ما يلي :

المادة 49: الهدف من تكوين الموظفين التابعين للتربية هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم.والتكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات.ومهمته أن يتيح الحصول على

تقنيات المهنة و إكساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والالتزام السياسي الدائم بمبادئ الثورة.

المادة 50: ينظم التكوين في مؤسسات ملائمة موضوعة تحت إشراف الوزير المكلف بالتربية تختلف مدته تبعا للتخصص المطلوب أو العملية المنوى القيام بها.ويشمل المعلمين والموظفين الإداريين والمفتشين من مختلف المستويات، ويتم عند الحاجة بمساهمة الوزارات أو الهيئات المعنية.

المادة 51: توفر هذه المؤسسات بالدوام الكامل أو بالدوام الجزئي التكوين الأساسي وتساهم في تحسين مستوى الموظفين العاملين.

المادة 52: تساهم هذه المؤسسات علاوة على ما تقوم به من تكوين مع المؤسسات المتخصصة:

- في الوثائق والإعلام لمجموع الموظفين العاملين.
- في البحث والتجربة في ميدان التعليم والتكوين.

أما في الفصل الثاني في التنظيم التربوي والإداري فتنص على ما يلي:

المادة 54: تمنح اثر كل عملية تكوين أو تحسين تكوين، شهادة تنص على الاختصاص والمستوى

المادة55: يتولى التكوين أساتذة مكونون متخصصون تتوفر فيهم شروط الكفاءة التي تحدد بنصوص لاحقة.

المادة 56: يجب على المدرسيين والموظفين الإداريين والمفتشين أن يشاركوا في فترات التدريب والدراسات المنظمة لهم بقصد تحسين معارفهم واستيفائها.

المادة 57: يجوز منح الموظفين المرسمين عطلة للدراسة تتراوح مدتها من ثلاث شهور إلى سنة تحدد بموجب مرسوم [الجريدة الرسمية الجزائرية [J.O]، 1976، ص: 537].

لقد نظمت الدولة الجزائرية عملية تكوين الموظفين في المنظومة التربوية الجزائرية في هيكلة منسقة تتوفر فيها كل الشروط التي تسهل أداءها وتحقيق أهدافها.حيث اعتبرت عملية التكوين عملية متواصلة ومستمرة بالنسبة لجميع مؤطري القطاع التربوي من معلمين وأساتذة وموظفين إداريين ومفتشين دون استثناء، وفي كل المستويات بهدف إكسابهم المعلومات والمعارف والكفاءات والمهارات اللازمة لأداء عملهم ،بقصد تحقيق التوافق ومتطلبات المهنة التعليمية وتكلف مؤسسات موضوعة تحت إشراف الوزير المكلف بالتربية بمتابعة هذه العملية، وتهدف هذه المؤسسات إلى تحسين مستوى العاملين بالقطاع التربوي ،كما أنها تساهم بالتعاون مع المؤسسات المتخصصة في الخوض في مجال البحث والتجربة في ميدان التربية والتكوين.ويشرف على تكوين هؤلاء المؤطرين التربويين باختلاف رتبهم الوظيفية مجموعة من الأساتذة والمكونين المتخصصين ذو المؤهلات والكفاءات اللازمة.ولقد اعتبرت الدولة الجزائرية عملية التكوين حقا وواجبا في نفس الوقت لكل من المعلمين والموظفين الإداريين والمفتشين بهدف تحسين مستواهم العلمي و المعرفي والثقافي لمحاولة صناعة الكفاءات المستقبلية، كما أنها قدمت مختلف التسهيلات المادية والمالية بالإضافة إلى السماح للراغبين في إكمال دراستهم بمنحهم عطلا دراسية تتراوح مدتها من ثلاث أشهر إلى سنة كاملة.

III- / **توظيف المعلمين في الطور الابتدائي و الطور المتوسط:** لقد اتبعت الدولة

الجزائرية سياسة تكوينية اعتمد ت على عدة آليا ت و سنوضح فيما يأتي أهمها:

III- 1 **توظيف المعلمين في الطور الابتدائي** :

لقد كان توظيف المعلمين في الطور الابتدائي بعد الاستقلال مباشرة يعتمد على المدارس القرآنية والتي كانت بمثابة المصدر الوحيد و الممكن لإيجاد المعلمين باللغة العربية ،وذلك لأن التعليم كان يعتمد على اللغة الفرنسية قبل سنوات الاستقلال (1962) .

ولقد كان التعليم منتشرا باللغة الفرنسية ومعتمدا أساسا على التعاون التقني الفرنسي الجزائري تبعا لاتفاقيات ايفيان، وبعد الاستقلال مباشرة عزمت الدولة الجزائرية على تطبيق سياسة تعريب وتنمية اللغة العربية فاعتمدت بجانب المتعاونين الأوروبيين على المتعاونين المشارقة في مجال التعليم باللغة العربية.

ومع انفجار الطلب الاجتماعي على التعليم والذي كان يظهر من خلال التدفقات الهائلة للتلاميذ ،و التي كانت تتسم بالتزايد المستمر و المتسارع سنويا ،كل تلك العوامل حفزت مسئولي التربية أنذآك إلى الاعتماد على توظيف معلمين جدد ذوي كفاءات ومؤهلات ضئيلة أو منعدمة على العموم بهدف مجابهة هذا التزايد.

وإذا ما اعتمدنا على تطور التأطير في الطور الابتدائي فنجد أنه حتى في سنوات 1980-1981 فلقد كان الممرنون moniteurs والمعلمون المساعدون instructeurs يشكلون ما نسبته 70% من مجموع التأطير، ولقد كان الممرنون يوظفون على أساس شهادة CEP أي شهادة الدراسات الابتدائية أو المتحصلين على مستوى السنة الثانية متوسط.أما فئة المعلمين المساعدين فقد كانوا يوظفون على أساس شهادة التعليم المتوسط BEM أو المتحصلين على مستوى الرابعة متوسط كما أن التوظيف في مجمله لم يكن يشترط مؤهلات وكفاءات عالية آنذاك.

ولمواجهة النقص الفادح في تلك المؤهلات والكفاءات العلمية و البيداغوجية قامت الدولة الجزائرية بتأسيس مراكز التكوين الثقافي والمهني في سنه 1964 وذلك لتكوين الممرنين للحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية Certificat de culture générale et professionnelle وذلك بهدف ترقيتهم إلى رتبة معلم مساعد، كما كان هناك سلك المفتشين و المستشارين البيداغوجيين الذين كانوا يأخذون على عاتقهم مهمة تكوين هؤلاء الممرنين.

كما كلف المعهد البيداغوجي الوطني (IPN) Institut pédagogique national بمهمة متابعة عمل المؤطرين في الطور البيداغوجي، حيث قام أعوانه بإعداد ما يسمى بالبطاقة البيداغوجية La F iche pédagogique ، وذلك لأن معظم المعلمين آنذاك لم تكن لهم القدرة والكفاءة على

إعداد وتحضير الدروس اعتمادا على معارفهم ومهاراتهم الشخصية من ناحية، ولا من إمكانية الاعتماد على المراجع والتعليمات القانونية من وزارة التربية الوطنية من ناحية أخرى.
[Zoubida senouci, 2003, p :01.]

لقد كانت العوامل التي اعتمد عليها في توظيف المعلمين في الطور الابتدائي غير متوافقة مع متطلبات وشروط مهنة التعليم ولكنها كانت مرتبطة بسياسة قائمة على عنصرين أساسيين وهما:
- رغبة السلطات الجزائرية آنذاك في جزأرة التأطير في القطاع التربوي وذلك باستبدال المعلمين الأجانب بمعلمين جزائريين، ولقد اتبعت في ذلك سياسة منظمة وتدريجية تبلورت من خلال الأمر 1976 والذي ظهر في الجريدة الرسمية.
- مجابهة التطور الهائل والمستمر لأعداد التلاميذ المتزايد سنويا.

ولكن إذا ما نظرنا إلى نوعية هؤلاء المؤطرين نجد أن صورة المعلم الجزائري ليست متوافقة مع المعلم القادر على تحقيق أقصى تحصيل علمي أو الوصول إلى التعليم ذو النوعية ، لأن المعلمين الذين يتم توظيفهم كانوا من بين التلاميذ غير القادرين على مواصلة مشوارهم الدراسي، دون أن يتوفر فيهم شرط التكوين البيداغوجي لمزاولة مهنة التعليم .

و بعد ذلك قامت الدولة الجزائرية بإنشاء المعاهد التكنولوجية Instituts [ITE] technologiques d'éducation في سنوات 1964، والتي كلفت بمهمة تكوين المكونين في الطور الابتدائي و المتوسط،كما كان أغلب تلاميذ هذا المعهد آنذاك من بين التلاميذ المقصيين من مواصلة الدراسة، ويمكن توضيح ذلك أكثر من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم 07 :استرداد التلاميذ المقصيين من الدراسة في توظيف المعلمين

السنة	1972-1971	1974-1973	1979-1978
المسجلين في الرابعة متوسط	32030	40045	111484
المعيدون في السنة الرابعة متوسط	2897	3537	14080
المنتقلون للسنة الأولى ثانوي	21191	28477	61513
التلاميذ المقصيون	7942	8031	35891
المسجلون في السنة الأولى ITE	5002	4757	3327

المصدر: فروخي ،1986، الأطير في النظام التربوي.

ONS ، سلسلة إحصائيات رقم 12، الجزائر العاصمة.

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التلاميذ الذين غادروا مقاعد الدراسة النظامية هم في تزايد مستمر من الدخول المدرسي [1971-1972] حيث ارتفع العدد من 7942 إلى 35891 تلميذ وهو ما يشكل زيادة بمضاعف قدره 5 مرات في فترة زمنية حوالي 8 سنوات، أي بمتوسط زيادة سنوية قدرها 3493 تلميذ سنويا ، ومن بين 7942 تلميذ في الدخول المدرسي 1971-1972 المغادرين لمقاعد الدراسة ثم استرداد حوالي 5002 تلميذ منهم، بالتحاقهم بالمعهد التكنولوجي للتربية ITE وهو ما يمثل نسبة استرداد قدرها 63% وهي نسبة معتبرة.

ولقد كان المعلمون في هذه الفترة يوظفون على أساس شهادة الثالثة ثانوي فقط [Abdelkrim Benarab ,2005,p:43].

III- 2 /توظيف الطلبة الأساتذة في التعليم الأساسي في الطورين الإبتدائي والمتوسط : PEF

لقد كان يوظف الطلبة الأساتذة في التعليم الأساسي من بين المترشحين الحائزين على شهادة البكالوريا أو شهادة معادلة معترف بها، أو من بين معلمي المدرسة الأساسية الذين تتوفر فيهم الشروط التي يحددها وزير التربية وبناء على اقتراح مدير التربية بالولاية بعد النجاح في اختبارات

تنظم لهذا الغرض، يجب أن يكون عمر المترشحين الأحرار أكثر من تسع عشرة سنة في 31 ديسمبر من سنة التوظيف.

يدوم تكوين أساتذة التعليم الأساسي ثلاث سنوات تنقسم إلى.

- سنتان في التكوين الأولي.
- سنة واحدة في التكوين المتواصل.

وتضبط قائمة الطلبة الذين ينتقلون إلى السنة الثانية من التكوين الأولي من طرف مدير المعهد التكنولوجي للتربية بعد استشارة مجلس الأساتذة.ويرسم إثر التكوين المستمر الطلبة الناجحون في شهادة الكفاءة التربوية.

III- 3 /توظيف معلمي المدرسة الأساسية MEF :يوظف الطلبة المعلمون في المدرسة الأساسية عن طريق المسابقة :

III- 3-1 / على أساس الشهادات:

- من بين المترشحين الحائزين على شهادة البكالوريا أو شهادة معترف بها دوليا.
- من بين المعلمين المساعدين المرسمين الذين لهم مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي الذين يقترحهم مدير التربية في حدود 20% من الأماكن المتوفرة.

III- 3-2 / على أساس الاختبارات:

- من بين المعلمين المساعدين المرسمين الذين استكملوا ثمان سنوات تعليما فعليا بهذه الصفة في حدود 20% من الأماكن المتوفرة ويقترحهم مدير التربية.
- من بين المترشحين الذين لهم مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي

ويجب على كل مترشح أن يبلغ سنه أكثر من سبع عشرة سنة في 31 ديسمبر من سنة التوظيف بالنسبة للمترشحين الأحرار.

ويرسم إثر التكوين المستمر الطلبة الناجحون في شهادة الكفاءة التربوية.

III-4 / **توظيف الطلبة المعلمين المتخصصين:** تتوزع شعب التخصص التي توجد على مستوى بعض المعاهد التكنولوجية للتربية إلى:

- شعبة المعلمين المتخصصين في الوسائل السمعية البصرية.
- شعبة المعلمين المتخصصين في التعليم التحضيري.
- شعبة المعلمين المتخصصين في التكيف Maîtres d'adaptation
- شعبة المعلمين المتخصصين في التطبيق. Maîtres d'application

يقبل الطلبة-المعلمون المتخصصون في التكوين عن طريق المسابقة على أساس دراسة الملف من بين معلمي المدرسة الأساسية المرسمين الذين استكملوا خمس سنوات تعليما فعلا،يدوم تكوين المعلمين المتخصصين سنتين تنقسمان إلى:

سنة واحدة في التكوين الأولي.

سنة واحدة في التكوين المستمر.

ويرسم اثر هذا التكوين المستمر الطلبة الناجحون في شهادة الكفاءة التربوية.[عبد الحميد بوسالم ،1994،ص ص :19-20].

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي آنذاك فقد كان يتم توظيفهم بشرط حصولهم على شهادة الليسانس الجامعية أو من بين الطلاب الذين تكونوا على مستوى المدارس العليا ،ولقد اعتمدت الجزائر على المتعاونين الأوروبيين والمشارقة في تأطير تلاميذ مؤسساتها الثانوية و لم تبدأ في جزأرة مؤطريها في الطور الثانوي إلى بعد أن بدأت الجامعات الجزائرية في تكوين أولى إطاراتها.
[Abdelkrim Benarab , 2005 , p :45]

ولقد كان حوالي 90.5% من أساتذة التعليم الثانوي آنذاك متحصلين على شهادات جامعية ومنهم حوالي 85% متحصلين على شهادة الليسانس الجامعية.

IV- / **تكوين المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث** : لقد اتبعت

الدولة الجزائرية عدة سياسات تكوينية منذ الاستقلال وقامت بإنشاء عدة مراكز و معاهد لهذا الغرض و سنبين ذلك كالآتي:

IV- 1 / **مراكز التكوين الثقافي والمهني** : Centre de formation culturelle et professionnelle

نشأت هذه المراكز ابتداءا من سنة 1963، وكانت في البداية مخصصة لتكوين وتثقيف فئة خاصة من المعلمين نشأت هي الأخرى بمقتضى المرسوم 243/63 المؤرخ في 1963/07/03 استجابة للحاجة الملحة إلى المعلمين، وقد جاء في المادة الخامسة من هذا المرسوم، أن مركزا وطنيا للتعليم بالمراسلة يساعد الممرنين على تحضيرهم لمختلف الامتحانات التي تهمهم ويتكفل بترقيتهم ثقافيا ومهنيا إلى الصعود إلى سلك المعلمين المساعدين.

و نظرا للضغوط المتزايدة تحولت إلى مراكز مفتوحة لجميع الفئات من ممرنين موظفين وغير موظفين من الشباب المتعطش إلى العلم والمعرفة والرغبة في الارتقاء في السلك الاجتماعي، وكانت مفتوحة ببعض المؤسسات التعليمية تستقبل الجميع بعد ساعات العمل القانونية .

IV- 1-1/ **أهداف التكوين على مستوى مراكز التكوين الثقافي والمهني**:لقد كانت تلك المراكز تهدف عن طريق تكويناتها تحقيق مايلي:

- مساعدة الممرنين بالدرجة الأولى على الارتقاء إلى سلك المعلمين المساعدين.
- المساهمة في رفع مستوى التعليم الممنوح من طرف هذه الفئة من المعلمين.
- رفع مستوى المعلم في الميدان الثقافي.
- مساعدة الممرن على تحضير شهادة الثقافة العامة وشهادة الأهلية.
- حضن بعض الفئات من التلاميذ الذين لفظهم النظام التربوي قصد مساعدتهم على الرفع من مستواهم الثقافي وتحضيرهم لمختلف الشهادات العلمية المدرسية.

IV- 1-2 / **نماذج وآليات التكوين على مستوى مراكز التكوين الثقافي والمهني:** تقدم هذه المراكز المنصبة على مستوى بعض المؤسسات تكوينا في مختلف المواد العلمية واللغوية والأدبية باللغتين الفرنسية والعربية إما:

- مجمعة في يوم من أيام الأسبوع (تسهيلا على المرنين العاملين في المناطق النائية).
- موزعة على أيام الأسبوع (بالنسبة للمعلمين الذين يعملون في المراكز الحضرية).

يقوم بتقديم الدروس أساتذة من التعليم الثانوي والمتوسط أو مدرسون:
مستوى أول: ويطابق السنة الثانية من التعليم المتوسط.
مستوى ثاني: ويطابق السنة الثالثة من التعليم المتوسط.
مستوى ثالث: ويطابق السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
ومنذ سنة 1964 صار من الضروري إحداث مستوى رابع لتحضير المرنين لامتحان شهادة الثقافة العامة والمهنية، التي تسمح لهم بالارتقاء إلى سلك المعلمين المساعدين.

وفي سنة 1965 فتحت المراكز لغير المعلمين من التلاميذ وعامة أفراد المجتمع لتحضير الشهادة الابتدائية للكبار أو شهادة الأهلية أو شهادة التعليم العام (BEG) التي عدلت إلى شهادة التعليم المتوسط ثم إلى شهادة التعليم الأساسي.

وابتداء من سنة 1979، تركزت جهود مراكز التكوين الثقافي والمهني على تكوين المعلمين المساعدين لترقيتهم إلى سلك المعلمين، بعد أن تناقص عدد المرنين تناقصا كبيرا وبعد أن اختارت الدولة نمطا موحدا لمعلم المدرسة الأساسية هو نمط المدرسين أو معلم المدرسة الأساسية بعد تنصيب المدرسة الأساسية.

كما كانت تدعم عمل مراكز التكوين الثقافي والمهني بواسطة هذه الدروس بالإضافة إلى مختلف الكتب التي كانت تزود بها المرنين باللغتين العربية والفرنسية وبالقواميس اللغوية ،كما كانت الورشات الصيفية والتي هي عبارة عن تجمعات المرنين المسجلين بمراكز التكوين الثقافي والمهني

بالمدن الساحلية في فصل الصيف تدعم كذلك الدروس النظامية ودروس المراسلة. [عبد الرحمان بن سالم، 1994، ص ص: 314-315].

IV- 2 / دور المعلمين و المعاهد التكنولوجية للتربية:

قامت الدولة الجزائرية بإنشاء المعاهد التكنولوجية ITE Instituts technologiques d'éducation في سنوات 1964، والتي كلفت بمهمة تكوين المكونين في الطور الابتدائي و المتوسط.نظرا لحاجة ميدان التربية والتعليم إلى الأعداد المتزايدة من المعلمين والأساتذة، ونظرا لقلة هياكل التكوين الأولي التي ورثتها الدولة عن لفترة الاستعمارية، رأت من الضروري وضع خطة للتكوين تراعي متطلبات الدولة وخصوصيات التعليم الجزائري وصدور القانون 230/64 الذي شرع في تأسيس 30 دار لتكوين المعلمين والمعلمات بنسبة مدرستين لكل ولاية، إذ كان التراب الوطني آنذاك مقسما إلى 15 ولاية، على أن تخصص واحدة لتكوين المعلمين والثانية لتكوين المعلمات.

وفي سنة 1966 صدور المرسوم 176/66 المؤرخ في 1966/02/11 الذي يحدد كيفية تسيير هذه المدارس والتي سميت في المرسوم بـــ: مدارس المعلمين الابتدائية، وأسس بها فرعان للتكوين، واحد لتكوين المعلمين والثاني لتكوين المعلمين المساعدين.

ولكن الإنجاز كان بطيئا للغاية لعدة أسباب و لم ينجز منها في نهاية 1968 إلا سبع عشرة مدرسة فقط، وفي هذا الأثناء ظهرت فكرة المعاهد التكنولوجية المخصصة للتكوين ،فتكونت معاهد شتى لتكوين أنماط مختلفة من التقنيين في أنواع من الاختصاصات والميادين، وصدر بهذه المناسبة الأمر 106/69 المؤرخ في 1969/12/26 يتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، وقد تبعه المرسوم 177/70 المؤرخ في 1970/11/23 يتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية.وقد وصل عدد هذه المعاهد التكنولوجية للتربية في سنة 1992 إلى 70 معهدا على كامل التراب الوطني.

لكن تكوين أساتذة التعليم الثانوي والتقني قد كانت تعنى به معاهد خاصة، المدرسة العليا للأساتذة ENS بالقبة والتي تأسست سنة 1964م والفروع المتعددة التي فتحت لها في مختلف جهات الوطن والتي أخذت على عاتقها تكوين أكبر عدد من الأساتذة في الاختصاصات المتنوعة.

كما بذل مركز تحضير شهادة الكفاءة للتفتيش الابتدائي وإدارة دور المعلمين عدة جهود فيما يخص تكوين المفتشين منذ 1965، وكانت أول دفعة له سنة 1966 والذي تحول إلى مركز وطني لتكوين إطارات التربية.

IV- 2-1/ **شروط الالتحاق بالمعهد التكنولوجي للتربية**:يعتبر الطلبة الذين يتابعون التكوين موظفين متدربين لا يتقاضون مرتبا مسبقا Prés salaire ولكن منحة دراسية.ويوظف طلبة المعاهد التكنولوجية عن طريق المسابقة أو الشهادات أو على أساس الاختبارات.

ويتلقى الطلبة الناجحون إثر فترة التكوين الأولي من السلطة التي لها صلاحية التعيين تعيينا في إحدى المناصب بصفتهم موظفين متمرنين ، ويمكن متابعة الدراسة قصد التكوين الذي يخول الحق في الترقية أو التخصص أو التحويل بعد الترسيم في السلك الذي تلقى الطلبة المتدربون من أجله تكوينا أوليا.

أثناء فترة التكوين المستمر والتي تدوم سنة كاملة تنعقد لجنة الترسيم لتقويم شامل لعمل المعلمين المتمرنين Stagiaires وتقترح على السلطة الوصية الترسيم في السلك الجديد وتسلم له شهادة الكفاءة التربوية.[عبد الرحمان بن سالم، 1994، ص ص، 316-318].

IV- 2-2/ **نماذج وآليات تكوين المكونين في المعاهد التكنولوجية للتربية:** جاء المرسوم 353/83 لإعادة النظر في التكوين الأولي بالمعاهد التكنولوجية وينظمه حسب متطلبات ومقتضيات جديدة.

يتم التكوين بالمعاهد التكنولوجية على مرحلتين متكاملتين:

- مرحلة التكوين الأولي لإعداد الطلبة المتكونين للقيام بمهامهم.
- مرحلة التكوين المستمر لإعداد المتمرنين للترسيم (Stagiaires).

وتشتمل مرحلة التكوين الأولي على:
- التعليم النظري الذي يهدف إلى تعزيز المعلومات العامة والنوعية وإلى إكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية.
- التكوين العملي ويتعلق بالتقنيات المهنية.

ان التكوين الأولي للمعلمين كان يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية ITE وذلك من أجل الرفع من مستوى المعارف والمعلومات الأساسية لهم.

و كان التعليم أو التكوين في تلك المعاهد مثله مثل التعليم النظامي في الثانويات ،وكان التركيز الأكبر على المواد المدرسة أكثر من الاهتمام ببيداغوجية التدريس، فقد كان التكوين البيداغوجي ضئيلا ومقتصرا على بعض الدروس في علم النفس إضافة إلى بعض التربصات في الأقسام الدراسية لمساعدة الطلبة المعلمين، وكان يوضع المعلمون في حالة الملاحظة أو المشاهدة أو يقومون بعملية التقليد لمعلمين آخرين مكونين ويتخذونهم كنموذج.

وتشتمل مرحلة التكوين المستمر على:
- التعليم الاستكمالي قصد تعزيز التكوين الأولي.
- التكوين التربوي العملي قصد التكيف مع الوظيفة.

ان التكوين المستمر لم يكن منتشرا بشكل واضح بين أوساط المعلمين بل أنه اقتصر على البعض منهم فقط نتيجة النقص الفادح في عدد المستشارين البيداغوجيين ،وكذلك المفتشين الذين كانوا يركزون على العمل الإداري عن طريق المراقبة أكثر من التركيز على التكوين المهني والمستمر للمكونين.

تتبع كل معهد تكنولوجي مدارس أساسية تطبيقية للمراحل الثلاث تستقبل الطلبة المتمرنين للدروس التطبيقية.وتحدد الخريطة التكوينية الوطنية كل سنة من قبل الوزارة وتحدد على ضوئها

وبمقتضاها الخرائط التكوينية لجميع المعاهد التكنولوجية في الوطن.ويمكن أن يتكفل معهد تكنولوجي بتكوين معلمين أو أساتذة لولاية أو ولايات أخرى غير الولاية التي يوجد بها، كما تعتمد المعاهد التكنولوجية النظامين الداخلي والخارجي.

لقد تكثف اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بتكوين المعلمين و الأساتذة في السنوات الأخيرة ، و لعل ذلك يظهر من خلال التركيز على توفير كامل الوسائل المادية و التكنولوجية و المالية بهدف تحقيق النوعية في القائمين على مهنة التعليم.

المبحث الثالث: تكوين و توظيف المكونين في الجزائر بعد 2000

بعدما حققت المنظومة التربوية بعضا من أهم الأهداف التي سطرتها كجزأرة التأطير في القطاع التربوي، وكذا تبني اللغة العربية في عملية التعليم في الأطوار التعليمية الثلاثة، والوصول إلى تحقيق نسبة تمدرس معتبرة على كامل التراب الوطني، وكذا توفير معظم الشروط والإمكانيات المادية والبشرية لمجابهة التزايد الهائل في عدد المتمدرسين، تحولت أولوياتها إلى الاهتمام أكثر بنوعية التكوين التي تخص به إطاراتها من المعلمين والأساتذة في إطار سياسة فعالة حرصت على تطبيقها تدريجيا، كما أنها أخذت على عاتقها مهمة البحث في توفير الشروط الواجب توافرها في المعلم من مؤهلات وكفاءات ومهارات لمزاولة مهنته بما يتوافق والمتطلبات العلمية والمعرفية والتقنية والتكنولوجية والبيداغوجية الحديثة، وسنبين في المحاور الآتية أهم خصائص ومميزات تكوين المكونين في المنظومة التربوية في هذه المرحلة.

I- / توظيف المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث: ولقد بدأ ت

تظهر بوادر إصلاح المنظومة التربوية، لما اعتمدت الدولة الجزائرية مثلها مثل باقي دول العالم المتقدمة، تكوينها للمكونين على سياسة تمهين التعليم ومحاولة جعله مهنة تتماشى مع المتطلبات المتطورة للعلم والثقافة والانفجار المعرفي الهائل من ناحية ،وكذا الاعتماد على ذوي الشهادات

الجامعية في تشكيل سلك المعلمين والأساتذة ذو نوعية في الفترة ما بين ديسمبر 1997 ولقد صدرت في نفس الوقت من قبل وزارة التربية الوطنية والمجلس الأعلى للتربية وثائق رسمية تأخذ بعين الاعتبار قضية تكوين المكونين ، كما أنها ركزت على محور التكوين الأولي ذو النوعية من جهة وعلى تمهين التعليم من جهة أخرى..[Zoubida senouci, 2003, p :01-02]

و ابتداء من الدخول المدرسي 1999-2000 أصبح المعلم يتوظف في المدارس الابتدائية على أساس شهادة البكالوريا إضافة إلى ثلاثة سنوات تكوين جامعي أولي، وأساتذة التعليم المتوسط يوظفون على أساس شهادة البكالوريا زائد أربع سنوات تكوين جامعي أولي،أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي فهم يوظفون على أساس شهادة البكالوريا زائد خمس سنوات تكوين عالي أولي ويتم التكوين الجامعي لهم جميعا على مستوى المدارس العليا للأساتذة أو أحد الجامعات العليا الأخرى.

وفي السنة الأخيرة من التكوين، تقوم وزارة التربية الوطنية بما أنها القطاع المستخدم على تنظيم مجموعة من التربصات الميدانية في المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها.

II- / تكوين المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث: لقد انتهجت

المنظومة التربوية الجزائرية عدة آليات لتكوين مكونيها في مختلف الأطوار التعليمية كالآتي:

II- 1 / طبيعة مكوني المعلمين و الأساتذة: و يتولى تكوين المعلمين والأساتذة كل من:

II- 1-1 / الجامعيون المتخصصون في علوم التربية: وهم أساتذة مرسمون في المدارس العليا للأساتذة التابعين لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، والذين كانوا يتكفلون بتكوين أساتذة التعليم الثانوي PES فقط قبل سنوات 1999، قبل أن تعمم العملية لتشمل معلمي الطور الابتدائي MEF وأساتذة التعليم المتوسط PEM وتوكل لهم مهمة تعليم التخصصات الأكاديمية أي الجانب النظري من التكوين، والبعض منهم يقومون بمتابعة المتربصين من الطلبة- المعلمين في الميدان [Zoubida Senouci, 2003, P : 03].

II- 1-2 **البسيكوبيداغوجيين**: يهتمون بالتكوين النفسي والبيداغوجي للطلبة- المعلمين وهم يأخذون على عاتقهم مهمة التكوين المهني النظري [Thierry Karsenti , 2007, P : 68].

II- 1-3 **المكونون الميدانيون**: وهم متخصصون بالجانب التطبيقي الميداني وهم يمثلون فئة المعلمين- المشرفين Maitres-Formateurs الذين يستقبلون الطلاب-المعلمين، في أقسامهم الدراسية أثناء الخدمة، وتمثل هذه المرحلة الجانب التطبيقي العملي لتكوين المكونين، وتعتمد بدرجة كبيرة على طريقة تمثيل الأدوار، حيث يقوم الطالب-المعلم بتمثيل دور المعلم ؛ كإلقاء الدرس على التلاميذ في القسم الدراسي و يتم تقييمه من طرف المعلم المشرف الذي يعمل على توجيهه وتقديم النصائح والإرشادات فيما يخص أسس مهنة التعليم؛ باعتباره ممتلكا لعنصر الخبرة من خلال تجربته في ميدان التربية والتعليم [Zoubida senouci, 2003, P : 04].

ولابد من الإشارة إلى أنه إذا كان في سنة 1997 وما بعدها قد اكتسب معظم المعلمين والأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط لبعض الخبرة، فإن الوضعية كانت مختلفة قبل ذلك، حيث أنه وفي سنة 1983 كان 84.5% من مجموع معلمي وأساتذة الطور الابتدائي والمتوسط تقل أعمارهم عن 35 سنة [77.3% ذكور، 91.8% إناث]، و لم تتجاوز خبرتهم مدة الخمس سنوات سنة 1983 وكانوا يمثلون ما نسبته 62.9% من مجموع معلمي التعليم الأساسي أي الطورين الابتدائي والمتوسط [AbdelKrim benarab, 2005, P :45]

كما أنه وحسب آخر إحصائيات وزارة التربية الوطنية في سنة 2006، فقد كان هناك 85% من المعلمين في الطور الابتدائي و 65% من أساتذة التعليم المتوسط لا يمثلون شهادة البكالوريا [www. méducation, édu. dz].

II- 1-4 / **المفتشيـــن:** يمثل سلك التفتيش جهازا هاما في مراقبة العملية التربوية والتعليمية للرفع من مستوى أداء المكونين، ويقوم بمجموعة من المهام ومن بينها التقويم والتكوين والمراقبة

والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية و كذا يشرف على عمليات التكوين المكونين وتحسين الأداء التربوي وينقسم هذا السلك إلى كل من:

II- 1-4-1 /مفتشو التربية والتكوين:

يمارس مفتشو التربية والتكوين مهامهم في المؤسسات التعليمية والتكوينية، وهم يتكفلون بمجموعة من المهام في إطار تكوين المكونين كالتالي:

- التكفل بتلقين الموظفين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- المساهمة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة المتربصين بالتنسيق والاتصال مع مؤسسات التكوين والتطبيق الواقعة في مقاطعتهم.
- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة وتنشيطها لفائدة المكونين التابعين لمقاطعتهم.
- إعداد برامج التعليم والتكوين وتحليل النتائج المستخلصة من تطبيقها.
- المشاركة في عمليات التكوين أثناء الخدمة المنظمة من طرف وزارة التربية الوطنية سواء كمؤطرين مشرفين أو كمستفيدين بهدف تحسين المستوى وتجديد المعارف.

II- 1-4-2 / مفتشي التربية والتعليم الأساسي:يشتمل هذا السلك على كل من:

- مفتش التربية والتعليم للطور الابتدائي.
- مفتش التربية والتعليم للطور المتوسط.

يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في المدارس الإكمالية والمدارس الابتدائية وأقسام التعليم التحضيري وهم يتكفلون بمجموعة من المهام وهي:

- التكفل بتلقين المعلمين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.

– المشاركة في التكوين الأولي النظري التطبيقي للطلبة المتمرنين بالاتصال والتنسيق مع مؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعتهم.
– تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة في فائدة المعلمين التابعين لمقاطعتهم.
وتعتبر زيارات التفتيش مهاما دورية يخضع لها المكونون ويقوم بها المفتش بهدف إحصاء العناصر وجمع المعلومات المساعدة على تقييم ما يتعلق بـــ:
– محتويات البرامج وتناسق المواقيت وانسجام التقييم.
– محتوى تكوين المكونين وطريقة أدائهم لمهامهم.

II- 1-4-3 / المفتش العام :

وهو يساهم في إطار تكوين المكونين بكل مما يلي
– تقديم التوجيه والمشورة لجميع المكونين في مؤسسات التعليم والتكوين لتمكينهم من القيام بصلاحياتهم على أكمل وجه.
– يساهم في إعداد البرامج وتقييمها وفي تكوين المدرسين وتحسين مستواهم.
– تقييم كفاءات المدرسين في إطار تسيير مسارهم المهني .[عبد الرحمان بوسالم، 1994، ص ص، 50-57].

II- 2 / **أهم مدارس و معاهد تكوين المعلمين** :

بعد أن تطرقنا إلى طبيعة مكوني المعلمين والأساتذة وإلى الأدوار التي أسندت إليهم نتناول في العنصر اللاحق المنشآت التي تتكلف بتكوين المكونين في الجزائر.

II- 2-1 / **تطور المدارس العليا للأساتذة :** Les écoles normales supérieures

لقد أسندت مهمة تكوين المكونين من معلمين وأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة ابتداء من الدخول المدرسي [1999-2000] في إطار الإصلاح الواسع للمنظومة التربوية الذي عمل على تحقيق سياسة تمهين التعليم La professionnalisation de l’éducation فيما يخص التكوين :

الذي يحضى به المكونون، وجعله يتماشى مع مقتضيات ومتطلبات العصر الحديث، عصر العلوم والتقنيات الحديثة المتطورة.وهي مؤسسات تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولكنها

مرتبطة في إنشائها وتطورها ومهامها باحتياجات وزارة التربية الوطنية .
[Thierry Karsenti ,2007,p:62]

ولقد تأسست أول مدرسة عليا للأساتذة école normale supérieure ENS سنة 1964 بالقبة وذلك لتكوين أساتذة التعليم الثانوي العام، كما كان التكوين يتم في المدارس العليا للأساتذة لمدة أربعة سنوات كاملة للحصول على شهادة ليسانس للتعليم والسنة الجامعية الأخيرة كانت تحضيرية مهنية عن طريق قسم نظري وقسم تطبيقي يتمثل في متابعة تربص على مستوى مؤسسة ثانوية.

وتأسست ثاني مدرسة عليا للأساتذة ENSET: Ecole normale supérieure des enseignants du technique .وهي المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني والتي تأسست سنة 1970 للاستجابة لطلبات التعليم التقني في وقت كانت فيه الجزائر بحاجة لنموذج تنمية اقتصادية ذات تكنولوجية عالية ولقد لقيت الدعم العلمي والتقني من طرف منظمة اليونسكو UNESCO
[Thierry Karsenti ,2007,p:63]

ونتيجة للإصلاح في التعليم الثانوي الذي باشرته السلطات العليا في سنة 1984، أدى ذلك إلى تزايد المتمدرسين في التعليم التقني، وكذلك وجود التنوع الكبير في التخصصات، بالإضافة إلى تطبيق سياسة جزأرة سلك المعلمين والأساتذة مع نهاية التعاون الاجنبي، كل تلك العوامل أدت إلى توظيف عدد كبير من المعلمين والأساتذة مما أدى إلى توسيع شبكة المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا لأساتذة التعليم التقني كضرورة حتمية.
و لقد برمجت الخريطة الجامعية في سنة 1984 فتح (2) من المدارس العليا للأساتذة و ستة (6) مدارس عليا لأساتذة التعليم التقني كما أنها فتحت عدة نقاط لتكوين المكونين في الجامعات الجزائرية.

ولكن خلال سنوات 1990، اتجهت السلطات العليا إلى تقليص العدد إلى أربع مدارس عليا للأساتذة منها ثلاثة كمدارس عليا للأساتذة وواحدة كمدرسة عليا للتعليم التقني، وذلك يرجع إلى لجوء الدولة إلى تقليص النفقات من خلال تجميد العقود والتعويضات [Présalaire] التي كانت تمنح للطلبة–المعلمين في المدارس العليا للأساتذة مع تجميد توظيف المعلمين والأساتذة، ولقد أدت كل تلك العوامل السابقة إلى تعزيز الفجوة في عدد المعلمين ذوي الكفاءات والمهارات إضافة إلى نفور الطلبة المتفوقين والحاصلين على شهادة البكالوريا من مهنة التعليم نحو تخصصات أخرى في الجامعات الجزائرية [Thierry Karsenti ,2007,p:64]

II-2-1-1 / مدة التكوين داخل المدارس العليا للأساتذة :

لقد أكدت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي1997 – 1998 على أن التكوين الأولي للمعلمين في الجزائر لا بد أن يتماشى مع التوجهات العلمية ، الذي يشترط توافر المكونين على المعارف والكفاءات من المستوى الجامعي ، ولقد ركزت وزارة التربية الوطنية على معلمي وأساتذة الطورين الإبتدائي والمتوسط لعدم إمتلاكهم لشهادة البكالوريا بأغلبية ساحقة .

و اعتمدت الوزارة في برنامجها على تعزيز شروط الدخول لهذه المدارس باعتبارها الجهة المكلفة بالتكوين الأولي الجامعي من جهة وإلى تمديد فترة التكوين من أربع سنوات إلى خمس سنوات لأساتذة التعليم الثانوي وإلى ثلاث سنوات جامعية إلى أساتذة التعليم الأساسي وأربع سنوات إلى أستاذة التعليم المتوسط . [Thierry Karsenti ,2007,p:66]

II-2-1-2 / **نماذج وآليات التكوين** :ينقسم التكوين الأولي للطالب – المعلم إلى محورين أساسين وهما :

القسم النظري:و هو يتم داخل المدارس العليا للأساتذة و القسم التطبيقي يتم داخل المؤسسات التربوية من متوسطات وثانويات . وهو يرتكز على محاولة اكتساب المعارف التربوية البيداغوجية

أي أن علوم التربية تشكل القاعدة الأساسية للتكوين المهني للطالب – المعلم. كما كان التكوين البيداغوجي قبل سنوات من ذلك، ينطلق إبتداء من السنة الثالثة أو الرابعة الجامعية ،ولكن بعد سنة 1999 أصبح التكوين النفسي والبيداغوجي يبدأ مع بداية الدراسة الجامعية أي من السنة الأولى الجامعية .

أما الجانب التطبيقي فهو يأتي في نهاية المرحلة الجامعية عن طريق تربص ميداني Stage De Terrain، يتوزع على كامل السنة الجامعية وتبلغ مدته نصف نهار في الأسبوع وعلى مرحلتين من 10 إلى 15 يوم كتربص مغلق ، وبعد ذلك مباشرة يتم تحضير مذكرة التخرج كعنصر تقويمي في التكوين .

و إذا كان الجانب النظري من التكوين يرتكز على عملية التلقين لأكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف للطالب – المعلم ، قارن الجانب التطبيقي يعتمد على طريقة النموذج الممثل في المعلم – المشرف الذي يمتلك خبرة كبيرة وكفاءات مهنية وهو يلعب دور الموجه والمرشد للطالب – المعلم ،ولكنه في اغلب الأحيان لا تشترط الخبرة كأساس في تعيين المعلم المشرف بذاته بل تعتمد على مدى رغبة هذا المشرف في استقبال المتربص في القسم الدراسي، ومن شروط نجاح التكوين الأولي للمكونين هو مدى انسجام وتوافق الجانب النظري مع الجانب التطبيقي والذي يمثل قاعدة لتمهين التعليم وليس تطبيق الجانب النظري على الجانب التطبيقي . Thierry Karsenti [,2007,p:67]

و بعد انتهاء التكوين مباشرة يتحصل المتخرجون على شهادات جامعية، فبالنسبة للمعلمين في المدرسة الابتدائية يتحصلون على شهادات أستاذ التعليم الأساسي Maître d'enseignement fondamental. [MEF]
أما أساتذة الطور المتوسط فيتحصل الطلاب– الأساتذة الجدد على شهادة أستاذ التعليم المتوسط Professeur d'enseignement moyen [PEM] .
و بالنسبة للطور الثانوي فيتحصل ا لطلاب الأساتذة على شهادة أستاذ التعليم الثانوي Professeur d'enseignement secondaire. [PES]

II-2-2 / معهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين:

Institut de la formation et de Perfectionnement des Maître IFPM

إن هذا المعهد يتكلف بتقديم ثلاثة أنواع من التكوين للمعلمين والأساتذة في الخدمة، وهي على التوالي: التكويني الأولي، والتكوين المتخصص والتكوين أثناء الخدمة، يهدف تحسين وتطوير مستوى كفاءات المعلمين والأساتذة الممارسين وكذا مديري المؤسسات التربوية الابتدائية والإكماليات والثانويات، وهو يمس الجانب البيداغوجي والجانب الإداري في نفس الوقت بغرض تحقيق أكبر فعالية في التحصيل العلمي و البيداغوجي للمتمدرسين في مختلف المستويات.

II-2-2-1 / التكوين الأولي: La formation initiale

وهو يخص الطلبة الجدد المتحصلين على شهادة البكالوريا والراغبين في التوجه للقطاع التربوي، ويتم انتقاء الطلبة من بين المترشحين المتحصلين على علامة 11/20 على الأقل في شهادة البكالوريا، مع اشتراط علامة 10/20 في اللغة الفرنسية للراغبين في تدريس اللغة الفرنسية، وعلامة 10/20 في اللغة العربية للراغبين في تدريس اللغة العربية، إضافة إلى اختبار شفهي يقوم به أساتذة متخصصون، بعد ذلك مباشرة يقوم الطلبة- المعلمون بإتباع تكوين نظري وتطبيقي لمدة ثلاث سنوات، وعند التخرج تمنح لهم شهادة جامعية للتعليم Diplôme universitaire d'enseignement، ويتم تأطريهم من طرف أساتذة في التعليم العالي بالنسبة للدروس النظرية وأساتذة مكونون Professeurs Formateurs بالنسبة للدروس التطبيقية.

II-2-2-2 / التكوين لمتخصص: La formation spécialisée

وهو يخص الطلبة- المديرين للمؤسسات التربوية الابتدائية والاكماليات والثانويات وكذا المفتشون وهم يلحقون بهذه المناصب بعد تسجيلهم في قوائم المؤهلين، بعد اجتيازهم بنجاح لامتحان تحت إشراف الوصاية، ويخضعون لتكوينات موسمية في عطلة الربيع وعطلة الشتاء وكذا بداية عطلة الصيف، وهم يتكفلون بأداء المهام البيداغوجية والإدارية للمؤسسات التربوية، كما يتم تأطيرهم

من طرف المفتشين العامين للتربية أثناء تكوينهم النظري والتطبيقي وهذا بالنسبة للطور الابتدائي والمتوسط.

أما بالنسبة للطلبة– المديرين للمؤسسات الثانوية فهم يخضعون لتكوين نظري وتطبيقي على مستوى معهد تكوين وتحسين المستوى [IFPM].

[Enseignement et Enfance 2008, pp :01-02]

II-2-2-3 / التكوين أثناء الخدمة: La formation en cours de service

ينظم هذا التكوين على شكل ندوات تربوية وأيام تكوينية دراسية، ويتكفل مفتشو مختلف المواد الدراسية بتكوين المعلمين والأساتذة تحت إشراف مديرية التربية، وتنظم فترة التكوين سنويا على شكل ست أنصاف أيام تكوينية وإعلامية بالنسبة لمعلمي المدارس ابتدائية وأساتذة الإكماليات، أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي فهم يستفيدون من أربعة أيام تكوينية سنويا.

أما بالنسبة للطاقم الإداري في الخدمة من مديرين ومديري الدراسات والناظرين والمراقبين العامين والمساعدين التربويين فيستفيدون كذلك من تلك التكوينات تحت إشراف مديرية التربية[DE] .[S.B, 2006, P : 01-02]

و لم يقتصر برنامج تكوين المكونين في المنظومة التربوية على المدى القصير و انما يتسع ليشمل المديين المتوسط و الطويل

المبحث الرابع: نموذج تكوين المكونين في الجزائر و آفاقها المستقبلية

ازداد اهتمام الجزائر بملف تكو ين المكونين و جعلته ضمن أولوية الأولويات ،و لعل ذلك يظهر من خلال سياسة التكوين المستقبلية التي تعتزم تنفيذها تدريجيا وفق مراحل منظمة بواسطة توفير كامل الظروف و الشروط المالية و البشرية و المادية التي من شأنها تحقيق أهداف المنظومة التربوية .

I- / تكوين المعلمين و الأساتذة أثناء الخدمة في مختلف الأطوار التعليمية:

صرحت وزارة التربية الوطنية في إحصائيات الدخول الدراسي 2005-2006م بأن عدد المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط قد بلغ حوالي 280.000 معلم وأستاذ يتوزعون كالتالي:
171000 معلم في الطور الابتدائي.
وحوالي 109000 أستاذ في الطور المتوسط.
وبلغ عدد المتحصلين من بينهم على شهادة الليسانس من بينهم حوالي 38000 معلم ما يمثل نسبة 14% من مجموع المعلمين و الأساتذة وهو يمثل نسبة ضئيلة، وهم يتوزعون كالتالي: 23000 معلم في الطور الابتدائي متحصل على شهادة الليسانس مقابل 15000 أستاذ متحصل على شهادة الليسانس في الطور المتوسط.

ونوضح في الجدول الآتي توزيع المؤهلات لمعلمي الطور الابتدائي والمتوسط في الدخول المدرسي 2005-2006.

الجدول رقم 08 : توزيع مؤهلات المكونين في الطور الابتدائي والمتوسط

الطور / المؤهل	الطور الابتدائي %	الطور المتوسط %
ليسانس أو أي شهادة جامعية	13	14
شهادة البكالوريا	22	31
دون شهادة البكالوريا	65	55
المجموع	100	100

المصدر:

من انجاز الطالبة وفقا للبانات المستقاة من و زارة التربية الوطنية

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين والأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط المتحصلين على مؤهل شهادة الليسانس أو أي شهادة جامعية يمثل نسبة 13% بالنسبة للطور الابتدائي و14% بالنسبة للطور المتوسط وهو نسبة ضئيلة يمثل متوسط 13.5% للطورين.

أما بالنسبة للحاصلين على شهادة البكالوريا فهم يمثلون نسبة 22% في الطور الابتدائي و31% في الطور المتوسط أي بمتوسط قدره 26.5% وفئة المعلمين و الأساتذة غير الحاصلين على شهادة البكالوريا يمثلون نسبة 65% في الطور الابتدائي، و55% في الطور المتوسط، أي بمتوسط قدره 60%.

إن نسبة المعلمين والأساتذة الذين يجب إخضاعهم لتكوينات لتحسين المستوى العلمي والمعرفي هم يتكونون من فئة المتحصلين على شهادة البكالوريا زائد الفئة التي لا تمتلك هذا المؤهل في الأساس. وهم يمثلون نسبة 86.5% من مجموع مؤطري الطور الابتدائي.

وعند تشخيصنا للمؤهلات التي يمتلكها المعلمون والأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط ومقارنتها بالمؤهلات المطلوبة في المعلم، نجدها بعيدة كل البعد عن ضروريات مهنة التعليم واحتياجاتها البيداغوجية ، ولقد أكدت وزارة التربية الوطنية مرارا على ضرورة خضوع معلمي الطور الابتدائي والمتوسط لتكوين أكاديمي بمستوى جامعي وأساتذة التعليم الثانوي إلى تكوين مكمل لشهادة الليسانس، لأنها أدركت بأن التكوين أصبح ضرورة حتمية لا مناص منها لإمكانية عصرنة المدرسة الجزائرية ،والارتقاء بالمستوى التعليمي للمتمدرسين، وبأن عملية التكوين لا يمكن حصرها فقط في المدة الأكاديمية التخصصية الجامعية، وإنما لابد أن تمتد فترة التكوين بصفة متواصلة أثناء الخدمة لإمكانية الوصول إلى تحقيق التوافق مع التغيرات والتطورات العلمية والبيداغوجية اللامتناهية.

ويمتد هذا المخطط التكويني على فترة عشر سنوات كاملة أي [2005-2015]، وتتم هذه العلمية على مجموعة مراحل تبدأ بمرحلة أولى في تكوين ما يقارب 2000 معلم في الطور الابتدائي و5000 أستاذ في الطور المتوسط، وتمنح الأولوية خاصة للمعلمين غير المتحصلين على شهادة البكالوريا و ثلاث سنوات تكوين جامعي و كذلك لأساتذة التعليم المتوسط غير المتحصلين على شهادة البكالوريا وأربع سنوات تكوين جامعي، ويهدف هذا المخطط إلى الرفع في نسبة المكونين المتحصلين على شهادة الليسانس من نسبة 14% إلى نسبة 90% في الطورين الابتدائي والمتوسط.

وحسب آخر الإحصائيات من وزارة التربية الوطنية فانه في الدخول المدرسي [2007-2008]، يخضع ما يقارب 98000 معلم وأستاذ في الطورين الابتدائي والمتوسط لتكوين مستمر لفترة ثلاث سنوات.

ولإنجاح هذا المخطط التكويني فقد رصدت له ميزانية تقدر بحوالي 46 مليار دينار، حيث تبلغ تكلفة تكوين كل معلم حوالي 04 ملايين سنتيم، كما تعتزم وزارة التربية الوطنية في الفترة الممتدة ما بين [2010-2020] تكوين ما يعادل 63000 معلم في الطور الابتدائي في معاهد تكوين وتحسين المستوى للمعلمين [IFPM] وكذا ما يقارب حوالي 45000 أستاذ في التعليم الثانوي على مستوى المدارس العليا للأساتذة [ENS].

ويستهدف هذا المخطط التكويني خاصة فئة المعلمين والأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 45 سنة لإمكانية استفادة المنظومة التربوية الجزائرية من خدماتهم لمدة 10 سنوات على القل ويمكن توضيح الهيكلة العمرية للمعلمين والأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية كالتالي:

جدول رقم 09: هيكلة المعلمين والأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط حسب السن:

الفئة العمرية	النسبة المئوية
[أقل من 40 سنة]	49.54
[41 سنة-45 سنة]	30.06
[46 سنة- 50 سنة]	13.16
[51 سنة- 60 سنة]	07.21

المصدر: من انجاز الطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية،2005

من خلال الجدول يتضح لنا أن فئة المعلمين والأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 45 سنة يمثلون حوالي 80% من مجموع المكونين، و هي الفئة نفسها المستهدفة من خلال مخطط التكوين الذي سطرته وزارة التربية الوطنية

وتعتزم الحكومة الجزائرية في السنوات القادمة تأسيس جامعات متخصصة لتكوين المعلمين في المدى القصير. [Nabila amir,2005,pp:01-02.]

II- / تكوين المفتشين:

يعتبر المفتش التربوي L'inspecteur d'éducation من أهم العناصر التي تساهم بقدر كبير في تكوين المكونين من معلمين وأساتذة وذلك في مختلف المستويات التربوية، وهو يعمل على مراقبة التأطير التربوي بهدف تحقيق التعزيز البيداغوجي والإنساني، وتفعيل العلاقات بين مختلف الفاعلين في النظام التربوي.

وحسب خبراء علوم التربية، فعملية المراقبة التي يقوم بها المفتش التربوي هي مرحلة مهمة في التحاور والتبادل الممزوج ما بينه وما بين المعلم، وهي تتم وفق ثلاثة مراحل أساسية وهي: مرحلة الرصد والمشاهدة ثم مرحلة الفهم والتبادل ثم مرحلة التقييم.

وتهتم عملية المراقبة برصد الكفاءات المهنية للمعلم بصفة فردية داخل الأقسام الدراسية، كما أنها تهتم بأساسيات مهنة التعليم، وذلك من خلال تفعيل الدور الذي يقوم به المعلم إزاء تحديات المادة الدراسية، وكذا مدى احترام البرنامج المسطر من طرف الوزارة الوصية، و تكوين المحتويات التعليمية واستراتيجيات التعليم ،و تعديل وتقييم مستوى التعليم من طرف المتمدرسين ، كما تساعد تلك العوامل مجتمعة على الارتقاء بنوعية التعليم والرفع من المستوى التعليمي، ونذكر كمثال في ولاية سطيف أين يعمل بها أكبر عدد من المؤطرين التربويين حوالي 25000 فقد رصد لها مبلغ مالي قدره حوالي 25 مليون دينار لملف تكوين المكونين.
ولقد قامت وزرة التربية الوطنية بفتح ما يقارب 970 منصب مالي في سنة 2008 لصالح مفتشي التربية، لما لهذه الفئة من أهمية بالغة في تكوين المكونين في مختلف المستويات التربوية بهدف تقييم آرائهم وكفاءاتهم [Enseignement et enfance, 2008, P : 02].

III- / التكوين المتخصص:

لقد سطرت وزارة التربية الوطنية عدة تكوينات متخصصة وذلك عن طريق إبرام عدة اتفاقيات تعاون مع دول أجنبية، مثل اتفاقية MEPI/1 مع سفارة الولايات المتحدة الأمريكية، والتي استطاعت من خلاله تكوين عدد كبير من أساتذة التعليم المتوسط، وأساتذة التعليم الثانوي في اللغة الانكليزية لمدة سنة كاملة، وكذلك اتفاقية MEPI/2 وهي بمثابة اتفاقية تنسيقية ما بين ثانويات جزائرية وأخرى أمريكية فيملا يخص تخصص اللغويات والإعلام الآلي.

كما أن برنامج دعم الإصلاح التربوي بالتعاون مع منظمة اليونسكو يسهر على تنفيذ جميع الإصلاحات في مجال المقاربة بالكفاءات ،و لذلك كان لزاما اخضاع معلمي المدرسة الأساسية الى

تكوينات متواصلة قصد انسجامهم مع متطلبات المدرسة العصرية التي تسعى وزارة التربية الوطنية جاهدة لتحقيق من خلال تعزيز قدراتهم و كفاءاتهم و كذا مؤهلاتهم العلمية و البيداغوجية [Aboubakr Benbouzid,2005,p:182]

IV-/ التكوين عن بعد: La formation à distance

لقد سطرت وزارة التربية الوطنية في إطار التكوين أثناء الخدمة، برنامجا تكوينيا عن بعد باستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، وسيبلغ عدد المعلمين والأساتذة الخاضعين لهذا النوع من التكوين في سنة 2010 حوالي 214000 معلم وأستاذ.

ولقد خصص لهذه العملية غلافا ماليا يقدر بـــ: 05 ملايير سنتيم ،ولتعزيز هذه العملية قامت المصالح الوصية بتزويد مديريات التربية الوطنية على المستوى الوطني بشبكة الإنترا نات الداخلية intranet لفائدة المكونين، لتسهيل عملية تناقل وتداول وإرسال الدروس بواسطة هذه الشبكة عن طريق الرسائل الالكترونية.ويجتمع المكونون مرتين في الأسبوع يومي الاثنين والخميس للحصول على دروس الدعم على مستوى مديريات التربية الوطنية. [Horizon, 2007, PP : 01]

ويهدف هذا البرنامج أساسا إلى الرفع في مستوى المعلمين والأساتذة في التعليم الأساسي- الطور الابتدائي والمتوسط- غير الجامعيين، وإثر ذلك تمنح شهادة تعادل شهادة الليسانس للمعلمين المتحصلين على شهادة البكالوريا، وتمنح شهادة تعادل شهادة التقني سامي [BTS] للمعلمين غير المتحصلين على شهادة البكالوريا.

و في إطار الاتفاقية التي أبرمت ما بين وزارة التربية الوطنية [MEN] ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي [MESRS] اسندت مهمة التكوين البيداغوجي لهذه الشريحة للمدرسة العليا للأساتذة بالتعاون مع جامعة التكوين المتواصل [UFC].

ولقد لقيت هذه العملية رواجا كبير لدى المعلمين والأساتذة حيث أنها شهدت منذ انطلاقها في الدخول المدرسي 2005-2006 تسجيل ما يقارب 1671 معلم في الطور الابتدائي في هذا البرنامج و ما يقارب 741 أستاذ في الطور المتوسط [Horizon, 2007, PP : 02]

V-/ برنامج إدماج تكنولوجيا ت الإعلام والاتصال الحديثة في تكوين المكونين:

عملت وزارة التربية الوطنية جاهدة على محاولة إدماج الإعلام الآلي في المؤسسات التربوية لاستخدامها كأداة علمية وعملية تساهم في تحسين وتطوير عمليات التعلم والتعليم.

وقامت السلطات الوصية في الدخول المدرسي [2008-2009] بمحاولة إدخال الإعلام الآلي وكذا مختلف التكنولوجيات الحديثة في الأقسام الدراسية، واعتمدت في ذلك على وضع سياسة تكوينية للأساتذة والمعلمين في كل الأطوار التعليمية لتمكينهم من التحكم في هذه التقنيات الحديثة.

إن تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة ستبلغ مستويات جديدة في المؤسسات التربوية الجزائرية، حيث سيتم توزيع أجهزة الإعلام الآلي في كل المؤسسات التربوية لاستخدامها من طرف التلاميذ والمعلمين والأساتذة على حد السواء في كل التخصصات التربوية، وذلك تحت إشراف المعهد الوطني للبحوث التربوية L'institut national de recherches éducatives. في المرحلة الأولى، ويخص هذا البرنامج ما يقارب 1600 ثانوية و 2000 متوسطة، ولكن في نهاية سنة 2010 سيتم تغطية ما يقارب 5000 متوسطة على المستوى الوطني.

ولقد شرع في تعميم استخدام الإعلام الآلي تدريجيا ليمس كل المؤسسات التربوية بعد أن كان مقتصرا فقط على المصالح الإدارية التابعة للمنظومة التربوية الجزائرية، بهدف استفادة شريحة المكونين –الأساتذة و المعلمين- من الايجابيات المتزايدة للأعلام الآلي.

كما تم تخصيص ميزانية ضخمة لهذا البرنامج، وذلك عن طريق تجهيز كل الثانويات وكل المتوسطات بمخبر أو بمخبرين من أجهزة الإعلام الآلي، وفي مرحلة لاحقة سيتم توسيع العملية لتشمل أيضا المدارس الابتدائية، والهدف من وراء ذلك هو استعمال أجهزة الكمبيوتر كأداة تعليمة تعليمية بالنسبة لجميع المواد المدرسية ، ومنذ بداية تطبيق البرنامج في الدخول المدرسي [2005-2006]، تسارعت هذه العملية لتصل إلى تغطية ما نسبته 80% من مجموع الثانويات وما نسبته 20% من المتوسطات، وذلك بمعدل تجهيز بلغ 16 جهازا لكل مؤسسة تربوية من أجل مجابهة التطور الهائل سواء من حيث المتمدرسين الذين بلغوا حوالي 8 ملايين في الدخول المدرسي 2008-2009 من جهة ، أو من حيث عدد المؤطرين التربويين الذين بلغو أكثر من نصف مليون ،وعدد المنشآت الهائلة التي وصل عددها إلى حوالي 25000 منشأة مدرسية .

[Mohand Ali,2009,p p:01-02]

كما قامت بانفاق مبالغ مالية ضخمة في هذا المجال لإنجاح البرنامج التكويني على مراحل متعددة، ولذلك قامت بتنظيم عدة دورات تكوينية لفائدة المعلمين والأساتذة وحتى مديري المؤسسات التربوية ،وتبلغ مدة هذا التكوين حوالي 30 ساعة لكل فرد، بهدف التحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، ومحاولة الارتقاء بالمستوى التعليمي للمتمدرسين وكذا الوصول إلى تحقيق فعالية النظام التربوي التعليمي.

ولقد استفاد من هذا التكوين حوالي 78.83% من معلمي الطور الابتدائي وحوالي 82.61% من أساتذة الطور المتوسط و 82.51% من أساتذة التعليم الثانوي و38.45% على مستوى الطاقم الإداري، و 58% بالنسبة للمفتشين التربويين [Nabila Amir, 2008 , P : 01].

وفي نفس الوقت لا بد أن يصاحب هذا البرنامج إرادة فعلية من قبل المكونين –المعلمين و الأساتذة– للعمل على نجاح هذه العملية.

كما ترافقت هذه التجهيزات البيداغوجية بتسطير برنامج تكويني يبلغ حوالي 30ساعة لكل مديري المؤسسات التربوية والمعلمين والأساتذة لمحاولة التحكم في تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة ومحاولة استخدامها كأداة تعليمية تعليمية في نفس الوقت، وفي نفس الوقت لا بد أن لصاحب هذا البرنامج إرادة فعلية من قبل المكونين –المعلمين و الأساتذة- للعمل على نجاح هذه العملية .

[Mohand Ali,2009,p p:01-02]

الخلاصـــة

إن موضوع تكوين المكونين هو موضوع ذو طابع دولي وعالمي، لقي اهتمام كل الدول التي تسعى إلى تحقيق أقصى فعالية ونجاح لأنظمتها التربوية، ولقد أدركت الجزائر بأن نجاح المنظومة التربوية مرهون بمدى كفاءة ونجاعة عناصرها المكونة من معلمين وأساتذة ،ولذلك فقد بذلت جهودا كبيرة من خلال وضع سياسة تكوينية قائمة بذاتها بالتعاون مع منظمة اليونسكو،وبدعم مالي ومادي من مختلف المنظمات الأوروبية الكبرى كالاتحاد الأوروبي، ولقد سخرت لمقتضيات هذه العملية ميزانيات ضخمة، و وفرت لذلك مختلف المدارس والمعاهد المتخصصة لتكوين المعلمين مثل المدارس العليا للأساتذة ومختلف معاهد تكوين وتحسين المستوى وجامعات التكوين المتواصل،كما أنها تعتزم انشاء جامعات متخصصة لتكوين المعلمين و الأساتذة. ولقد أدرجت ضمن هذه السياسة التكوينية، أنواعا مختلفة من التكوينات المتخصصة والتكوينات أثناء الخدمة والتكوينات في الإعلام الآلي و التكوين عن بعد ،وقامت بتعزيز هذه السياسة بالوسائل المادية والتجهيزات التكنولوجية الحديثة التي كانت بمثابة الدعم المادي لها، وذلك كله بغرض الارتقاء بالمستويات التعليمية للمكونين في مختلف الأطوار التعليمية، وكذا الرفع من مستوى كفاءاتهم و مهاراتهم الفنية و البيداغوجية و العلمية بما يتوافق مع متطلبات المهنة ، بغية الوصول الى الرفع من مستوى جميع الفاعلين المؤثرين في سيرورة العملية التربوية التعليمية، ومنه إلى الدفع بالمنظومة التربوية نحو النجاح والفعالية.

الفصـــل الخامـــس

دراسة حالة : تكوين المعلمين و الأساتذة

في عينة من المؤسسات التربوية بولاية قسنطينة

المبحث الأول: عينة البحث و الإستبيان

لقد استخدمنا وسيلة الاستبيان كأداة علمية للبحث نظرا لما تتطلبه احتياجات دراستنا هذه ، ولقد تم اختيار بلدية قسنطينة من ولاية قسنطينة كمجتمع إحصائي للمعلمين والأساتذة، وتم انتقاء عينة عشوائية ممثلة له، نظرا لكبر هذا المجتمع من جهة، ولصعوبة الإلمام بكافة عناصره، ولشساعة نسيج المؤسسات التربوية الموزعة على مستوى ولاية قسنطينة كالآتي:

الجدول رقم 10 : توزيع المؤسسات التربوية على مستوى ولاية قسنطينة

المؤسسة التربوية	fi
مدرسة ابتدائية	141
أكمالية	65
ثانوية	25
المجموع	231

المصدر : DPAT,Monographe de Constantine,2008

ولقد تم اختيار عينة عشوائية من بين هذه المؤسسات التربوية كالآتي:

الجدول رقم 11 : توزيع عينة المؤسسات التربوية حسب الطور التعليمي

المدارس الابتدائية	الإكماليات	الثانويات
مولود بلعابد	عبد الحفيظ بوصوف.	رضا حوحو.
عبد الحفيظ بوصوف.	فاطمة الزهراء.	ابن باديس.
مدرسة التربية والتعليم.	أولد علي.	حيحي المكي.
عبد الحميد عبد المجيد.	.محمد الزاهي	ابن تيمية.
بوشعيب حسين.	خديجة بنت خويلد	سمية لعجابي.
الغزالي		أحمد باي.
ابن تومرت.		طارق بن زياد.
زيغد إسماعيل.		
حداد عقيلة.		
زواغي		

المصدر : من انجاز الطالبة

أما بالنسبة لعدد المعلمين والأساتذة في بلدية قسنطينة ولاية قسنطينة فهم يتوزعون كالآتي:

الجدول رقم 12: **توزيع المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة** 2007-2008.

الطور	fi
ابتدائي	1919
متوسط	1659
ثانوي	1114
المجموع	4692

المصدر: DPAT , Monographe de Constantine,2008,p:49

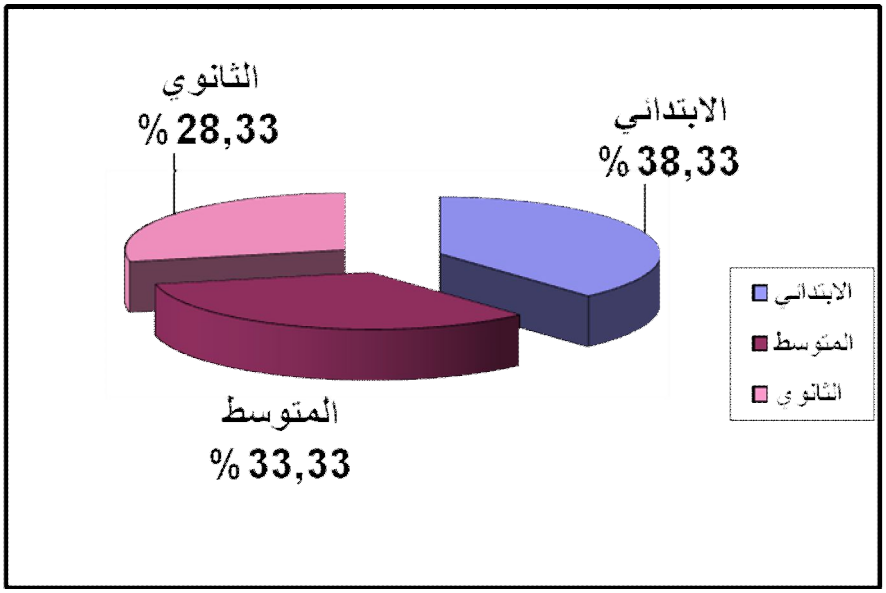
و قمنا بتوزيع هته الاستبيانات -على ما يعادل 600معلم وأستاذ على مستوى22 مؤسسة تربوية في مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة، و لقد كانت موزعة كالآتي 10 مدارس ابتدائية ، و 5 متوسطات و 7 ثانويات و لقد قمنا باسترداد 100% من الاستبيانات الموزعة.

نجد أن عينة البحث من المعلمين و الأساتذة تمثل ما يقارب 13% من المجتمع الإحصائي.

I- التعريف بعينة البحث: يمكن توضيح معالم العينة المعتمدة في الدراسة كالآتي:

لمعرفة عدد المعلمين و الأساتذة في كل طور تعليمي نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 03: **عينة البحث حسب كل طور تعليمي**

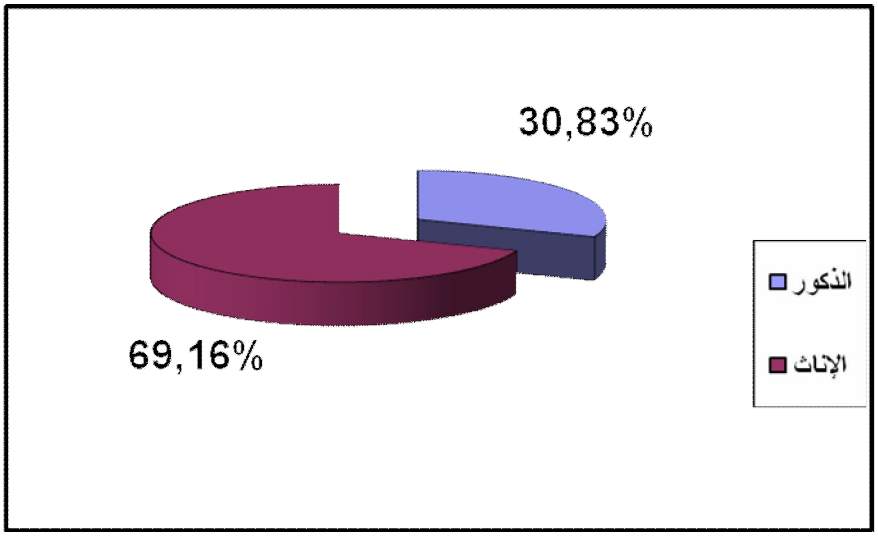


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

يمثل معلمو الطور الابتدائي في عينة الدراسة حوالي 38.33%، وأساتذة الطور المتوسط حوالي 33.33%، أما بالنسبة لأساتذة الطور الثانوي فهم يمثلون نسبة 28.33%.

ولمعرفة خصائص عينة البحث حسب الجنس نورد الشكل البياني الآتي:

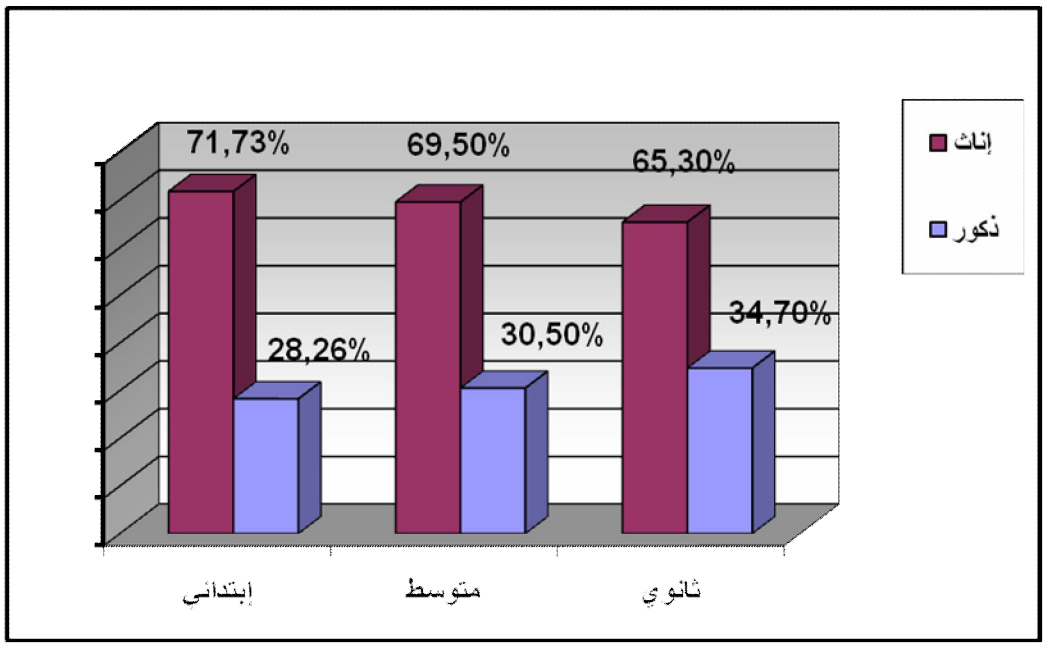
الشكل البياني رقم 04 : **عينة البحث حسب الجنس**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

يمثل المعلمون و الأساتذة الذكور الثلث أي 30.83% من العينة ويمثل الإناث أكثر من الثلثين أي 69.16%.ولمعرفة جنس المعلمين و الأساتذة في كل طور تعليمي نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 05: **عينة البحث حسب الطور التعليمي و الجنس**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

تمثل نسبة المعلمين و الأساتذة الذكور دوما نسبة الثلث إلى الثلثين في جميع الأطوار التعليمية في هذه العينة.

II- الاستبيان:

لقد استخدمنا الاستبيان أو استمارة البحث في دراستنا هذه كأداة علمية للبحث وجمع المعلومات من عينة الدراسة المتكونة من المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث على مستوى مجتمع إحصائي يقدر عدد عناصره ب 4692 معلم وأستاذ على مستوى بلدية قسنطينة، ولقد تم اختيار عينة عشوائية من مجموع من المؤسسات التربوية تقدر ب22 مؤسسة تربوية من بين 231مؤسسة تربوية موزعة على مستوى كامل البلدية.

وقد قسم الاستبيان إلى قسمين رئيسيين بحسب ما تتطلبه احتياجات بحثنا إلى:

القسم الأول: المعلومات الشخصية: و يضم هذا القسم مجموعة من الأسئلة المغلقة والمحددة تهدف أساسا إلى معرفة سن المبحوثين والجنس و الأقدمية أي سنوات الخدمة في القطاع التربوي، والحالة الاجتماعية والدرجة العلمية التي يمتلكونها قبل وبعد الخدمة وكذا المستويات الدراسية التي يتكفلون بتأطيرها وأخيرا الرتبة الوظيفية لكل معلم و أستاذ، بهدف حصر خصائص العينة التي نتعامل معها طيلة مدة هذا البحث.

القسم الثاني: تكوين المعلمين و الأساتذة: وهو يعتبر جوهر دراستنا حيث نهدف من وراءه الإلمام بجميع القضايا ذات العلاقة مع تكوين المكونين، وهو يضم في غالبيته القصوى مجموعة من الأسئلة المغلقة وعدد قليل من الأسئلة المفتوحة بغرض الحصول على أجوبة محددة وتفاديا لأي لبس، وهو يضم ثلاثة محاور أساسية:

المحور الأول: يضم مجموعة من الأسئلة نهدف من خلالها معرفة أسباب ممارسة المعلمين للمهنة ومدى قناعتهم بها، ومعرفة المدارس و المعاهد التكوينية التي خضع فيها هؤلاء إلى التكوين الأولي قبل ممارسة المهنة وكذا مدته ومحتوياته، وأثر هذا التكوين على مسارهم المهني وعلى أساليب التدريس المستعملة.

المحور الثاني: و يضم كذلك مجموعة من الأسئلة نهدف من خلالها معرفة حجم المعلمين و الأساتذة المستفيدين من التكوينات أثناء الخدمة، وكذا مدة هذه التكوينات ومحتوياتها وماهيتها ثم محاولة معرفة آثار هذه التكوينات المستمرة على طرق التدريس، وكذا مدى مساهمتها في زيادة الأداء والمهارات الفنية والبيداغوجية والعلمية، وكذا تحسين علاقة المكونين بالمتتلمذين، ومحاولة التعرف على أهم الأسباب التي تقف وراء عدم استفادة بعض العناصر من التكوينات أثناء الخدمة.

المحور الثالث: قمنا بتوجيه بعض الأسئلة لمحاولة استطلاع الرأي حول بعض القضايا المتعلقة بالمجال التربوي والتعليمي فيما يخص تكوين المكونين من خلال تقييمهم للبرامج التكوينية التي خضع لها هؤلاء، وكذا محاولة تقييم الارتباط ما بين مستوى تكوين المعلمين والتحصيل العلمي للمتتلمذين، وتقييمهم لمدى اهتمام المنظومة التربوية بملف تكوين المكونين وكذا موقفهم في قضية إخضاع المعلمين للتكوينات المتواصلة ورؤيتهم للتكوين الأولي فيما إذا كان لوحده كافيا لمزاولة مهنة التدريس أم لا بد من إخضاع المعلمين و الأساتذة لتكوينات أثناء الخدمة.

وحاولنا كذلك في هذا المحور معرفة اللغة المتقنة من طرف المكونين، ومدى تحكمهم بالإعلام الآلي واستخداماته في المجال التربوي، وفي الأخير حاولنا رصد موقفهم من مكانة المعلم داخل العملية التربوية.

المبحث الثاني : نتائج الدراسة الميدانية لدى المكونين:

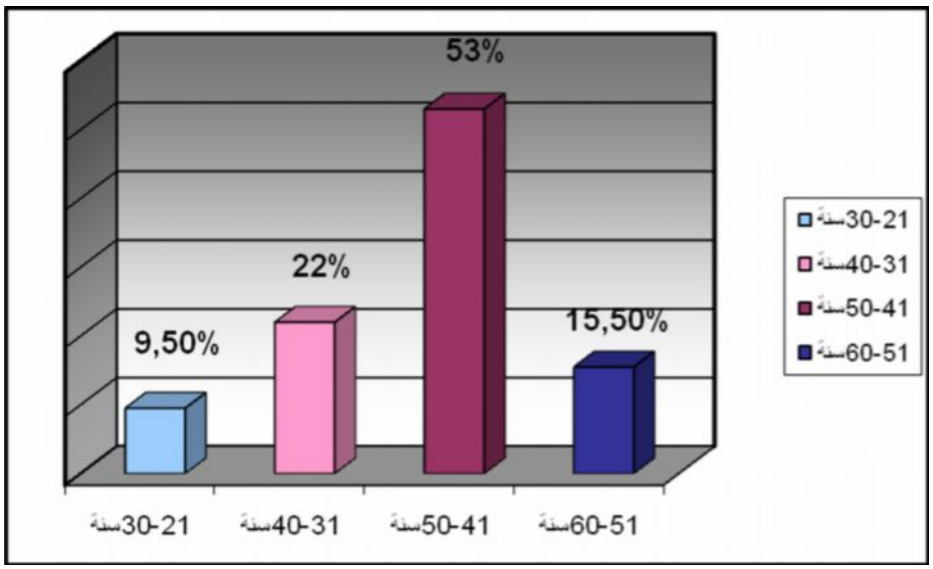
نتطرق في هذا المبحث إلى تحليل و تفسير أهم النتائج المتوصل إليها عن طريق الدراسة الميدانية.

I- تحليل القسم الأول من الاستبيان: خصائص عينة البحث

سنتناول في هذا المبحث أهم خصائص عينة الدراسة من خلال مختلف البيانات المستقاة من المعلومات الشخصية للمعلمين و الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية، و التي تتعلق بكل من الجنس و السن و الحالة الاجتماعية و المستوى التعليمي و سنوات الخبرة المهنية وكذا آخر شهادة علمية مكتسبة من طرف هؤلاء المكونين.

I.-1 / **السن**:ولمعرفة التركيبة العمرية لأ فراد العينة نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 06: **عينة البحث حسب السن**

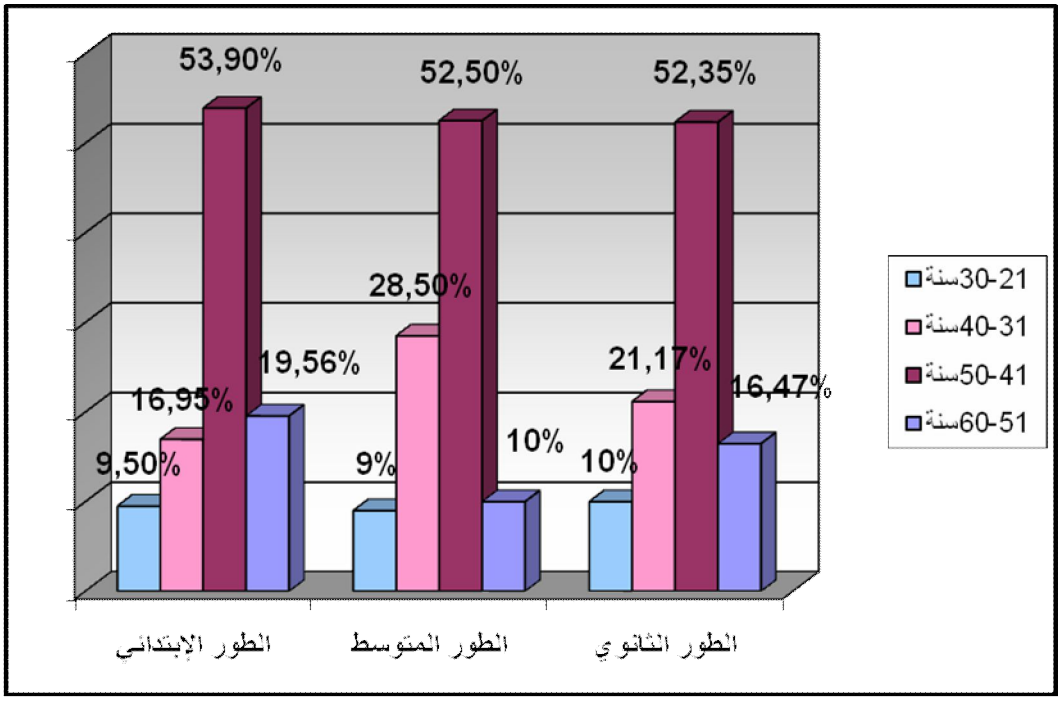


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

إن المعلمون و الأساتذة الذين تقل أعماره عن 51سنة يمثلون أعلى نسبة 53%، تليها بعد ذلك فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 41سنة وهم يمثلون نسبة 22%، تأتي بعدها فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 60 سنة وهم يمثلون نسبة 15.5%،و تأتي في المرتبة الأخيرة فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 31سنة وهي بنسبة 9.5%.

ولنبين توزيع عينة البحث حسب الطور التعليمي و السن نورد الشكل البياني الآتي :

الشكل البياني رقم 07 : **عينة البحث حسب الطور التعليمي و السن**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

يظهر لنا جليا من خلال الشكل البياني أن توزيع العينة حسب الطور التعليمي و السن يحمل نفس معالم توزيع العينة حسب السن.

حيث نجد أن أكبر نسبة من المعلمين في الأطوار التعليمية الثلاث تقل أعمارهم عن51سنة بنسب 53.9%، 52.5%، 52.35% على التوالي، تليها الفئة من المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 41سنة في الأطوار التعليمية الثلاث و النسب هي على التوالي 16.95%، 28.5%، 21.17%، بعد ذلك تأتي فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 60 سنة ويمثلون النسب التالية على التوالي 19.56%،

10%، 16.47%، وأخيرا فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن31 سنة وهي تمثل النسب الآتية على التوالي: 9.5%، 9%، 10%.

I.-2 / الأقدمية:

و لنبين توزيع العينة حسب الأقدمية نورد الشكل البياني الآتي :

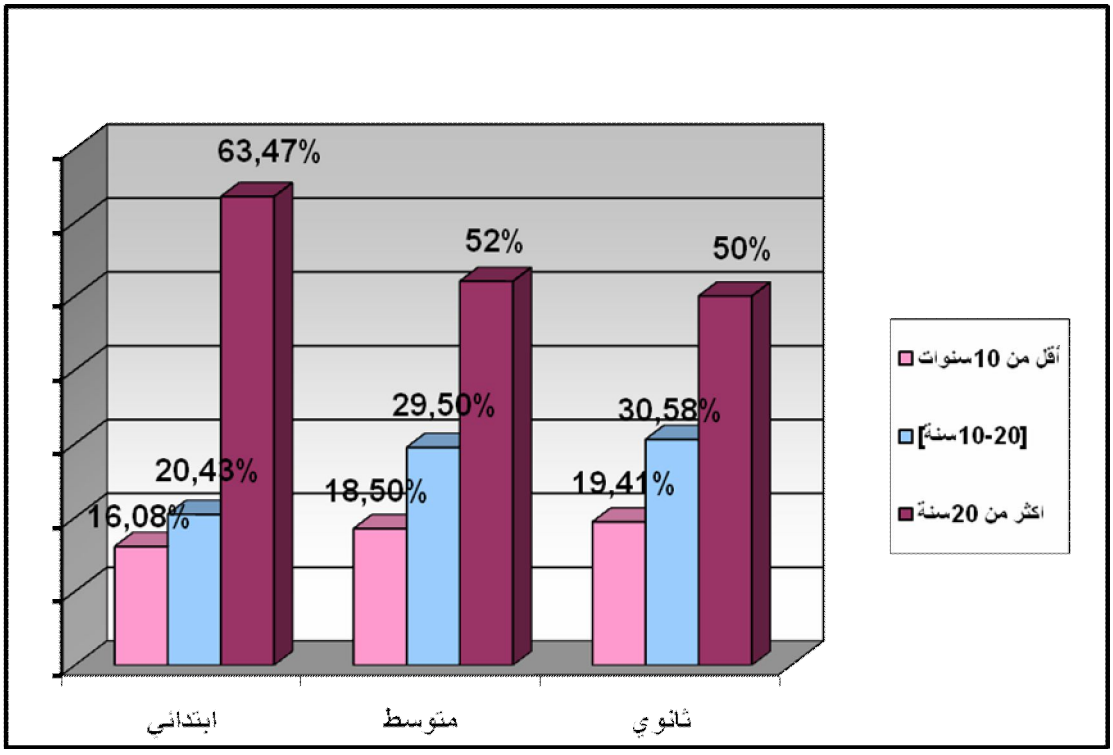
الشكل البياني رقم 08: **عينة البحث حسب الأقدمية**

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا لبيانات الاستمارة.

يمثل المعلمون و الأساتذة الذين بلغت أقدميتهم أكثر من 20 سنة أكبر نسبة وهي 55.83% ،تليها بعد ذلك فئة المعلمين الذين تتراوح أقدميتهم بين 10و20 سنة بنسبة 26.33% وأخيرا فئة المعلمين الذين تقل أقدميتهم 10 سنوات يمثلون أقل نسبة وهي 17.83%.

ولنبين توزيع عينة الدراسة حسب الطور التعليمي و الأقدمية نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 09 : **عينة البحث حسب الطور التعليمي و الأقدمية**

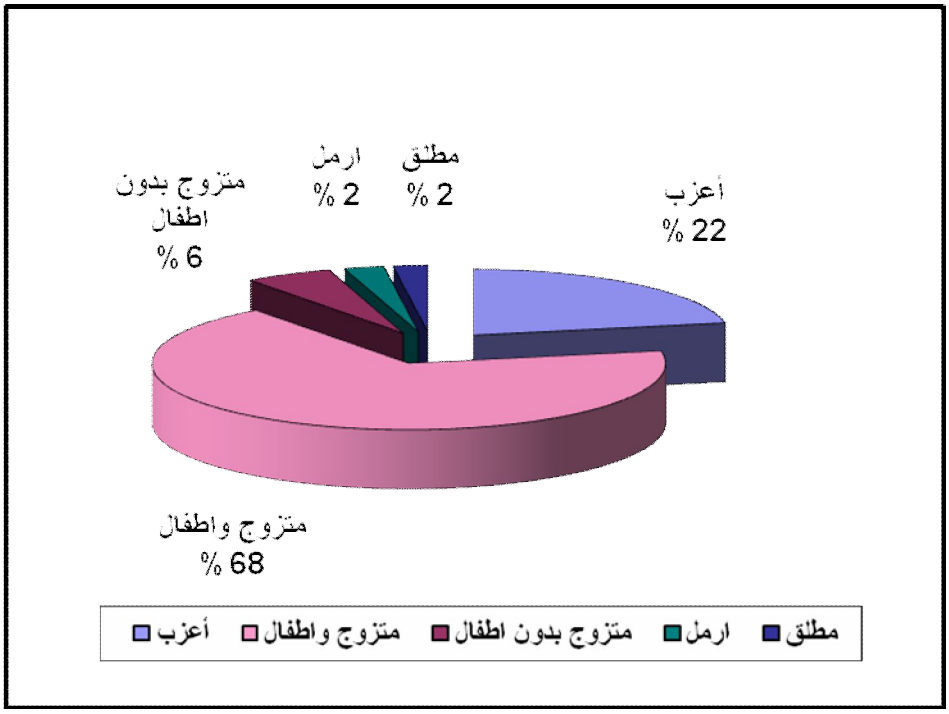


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لبيانات الاستبيان

يظهر من خلال الشكل البياني بأن توزيع العينة حسب الطور التعليمي و الأقدمية يحمل نفس معالم توزيع العينة حسب الأقدمية ،حيث نجد أن أكبر نسبة لفئة المعلمين الذين تتجاوز أقدميتهم 20 سنة بالنسبة لجميع الأطوار التعليمية الثلاث وهي على التوالي: 63.47%، 52%، 50%، تليها بعد ذلك فئة المعلمين الذين تتراوح فترة أقدميتهم بين 10 و 20 سنة وهذه النسب حسب الأطوار التعليمية هي على التوالي 20.43%، 29.5%، 30.58% ،وأخيرا فئة المعلمين الذين تقل أقدميتهم عن 10 سنوات ونسبهم على التوالي حسب الأطوار التعليمية بالترتيب: 16.08%، 18.5%، 19.41%.

I.-3 / **الحالة الإجتماعية** :ولتبين تركيبة العينة حسب الحالة الاجتماعية نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 10: **عينة البحث حسب الحالة الإجتماعية**

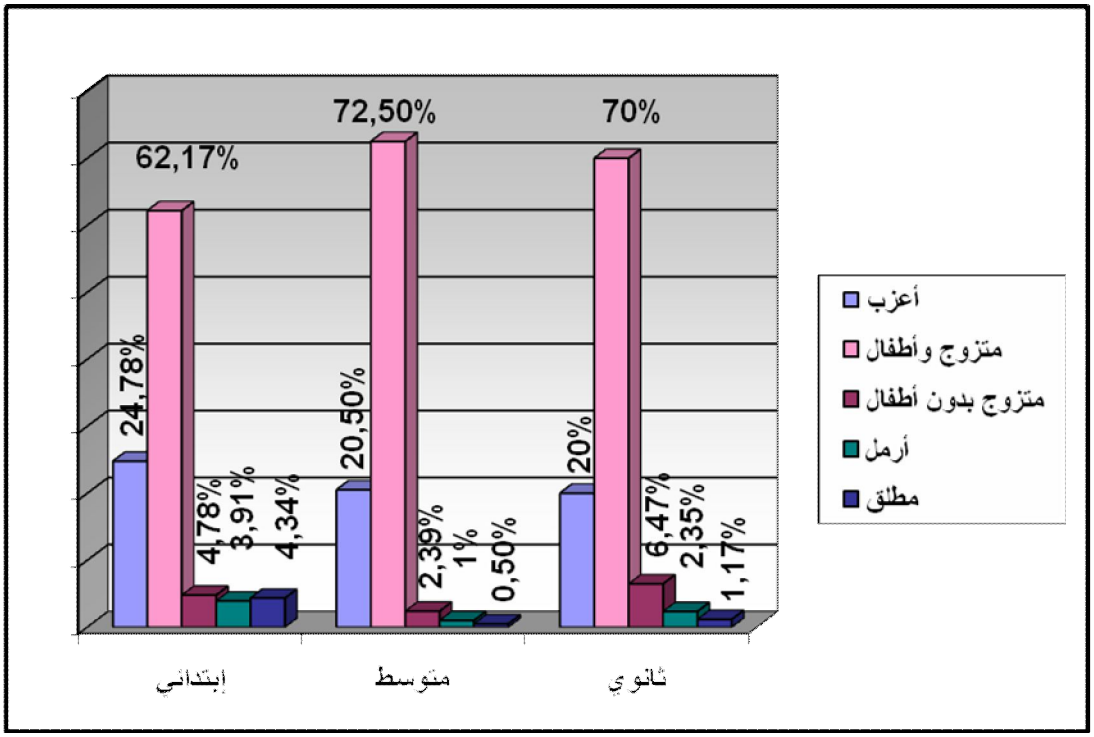


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن فئة المعلمين المتزوجين تمثل أكبر نسبة حوالي 67.83% من العينة، تليها بعد ذلك نسبة المعلمين غير المتزوجين وهم يمثلون نسبة 22%، ثم بعد ذلك فئة المتزوجين بدون أطفال والأرامل و المطلقون بنسب على التوالي: 5.5%،2.5%، 2.16%.

و لنبين توزيع العينة حسب الطور التعليمي و الحالة الاجتماعية نورد الشكل الآتي:

الشكل البياني رقم 11: **العينة حسب الطور التعليمي و الحالة الإجتماعية**

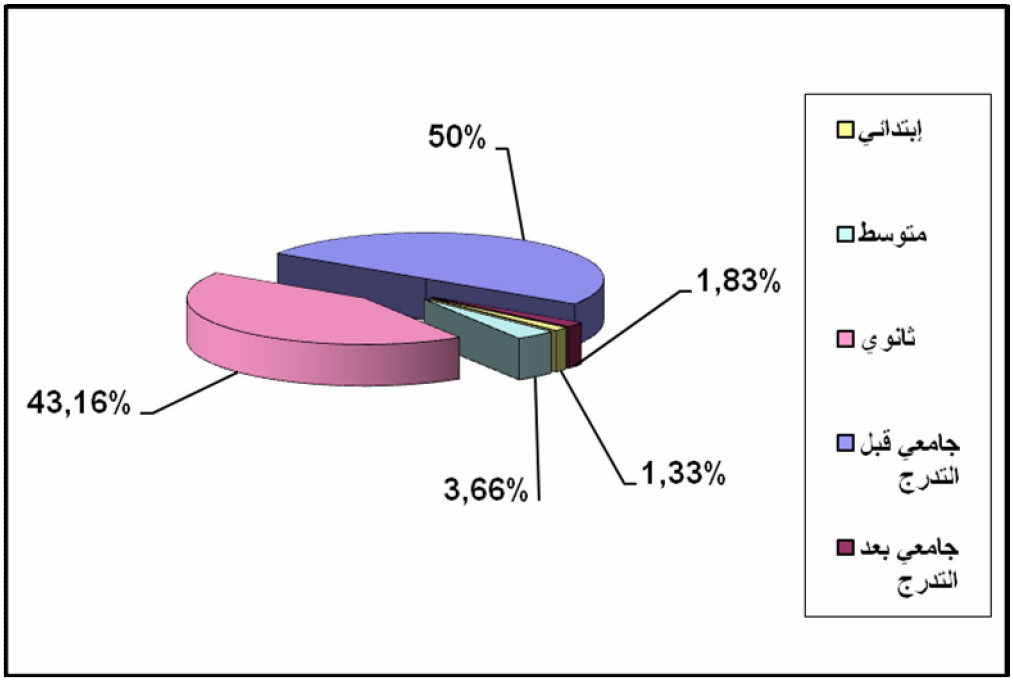


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان.

إن عينة البحث حسب الطور التعليمي و الحالة الاجتماعية متشابهة المعالم مع توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية، حيث نجد أن نسبة المعلمين و الأساتذة المتزوجين يشكلون أكبر نسبة من العينة في الأطوار التعليمية الثلاث [ابتدائي-متوسط-ثانوي] على التوالي 62.17%، 72.5%، 70%، تليها نسبة غير المتزوجين وهم يمثلون على التوالي النسب: 24.78%، 20.5%، 20%.وبعد ذلك مباشرة تأتي فئة المتزوجين بدون أطفال و الأرامل و المطلقين بنسب متقاربة على التوالي بالنسبة لجميع الأطوار التعليمية .

I.-4 / **المستوى التعليمي للمكونين:** ولنبين توزيع العينة حسب المستوى التعليمي نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم12: **عينة البحث حسب المستوى التعليمي**

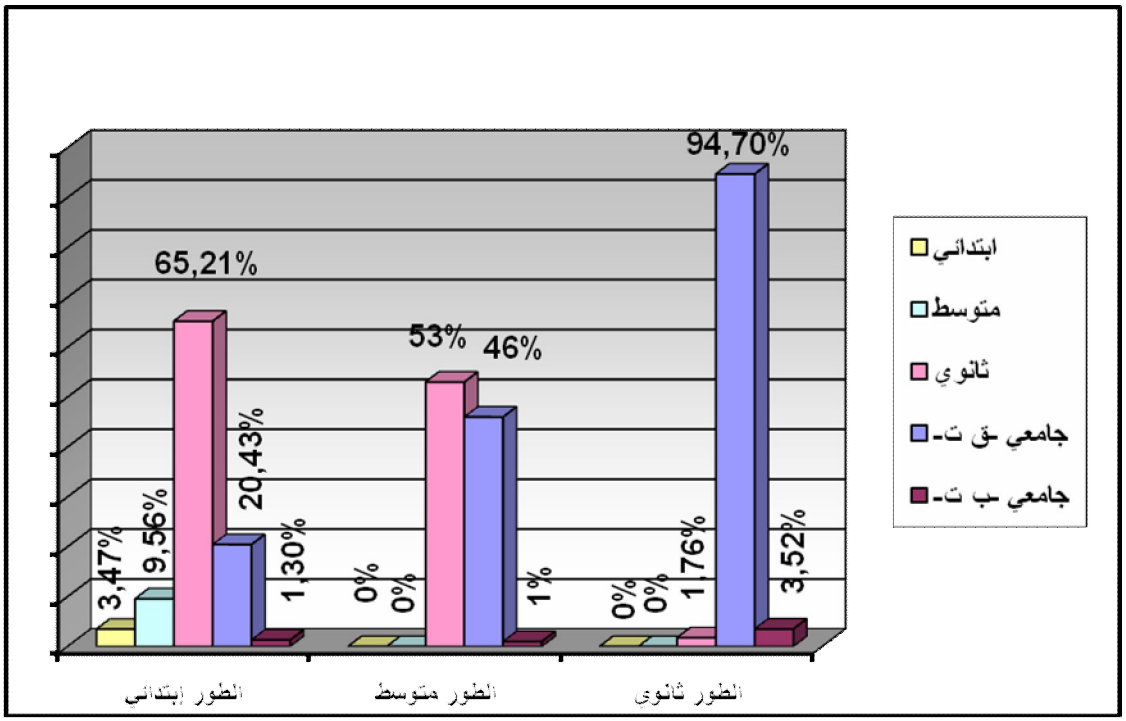


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان.

يمثل المعلمون و الأساتذة الذين لهم مستوى تعليمي جامعي ما قبل التدرج حوالي 50% وهم أكبر نسبة، تليهم فئة المعلمين ذوي المستوى التعليمي الثانوي بنسبة 43.16%، وبعد ذلك فئات المعلمين ذوي المستويات التعليمية بالترتيب: متوسط، ثم جامعي بعد التدرج ثم ابتدائي بنسب متقاربة على التوالي 3.66%، 1.83%، 1.33%، وتمثل فئة المعلمين الذين لديهم المستوى التعليمي "ابتدائي" أقل نسبة في العينة .

ولنبين توزيع أفراد العينة بحسب الطور التعليمي و المستويات التعليمية نورد الشكل البياني الآتي :

الشكل البياني رقم 13 : **عينة البحث حسب الطور و المستوى التعليميين**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للبيانات المستقاة من الاستبيان

نلاحظ من خلال الشكل البياني بأن:

بالنسبة للطور الابتدائي: فئة المعلمين الذين لهم مستوى تعليمي ثانوي يشكلون أكبر نسبة 65.21%، بعد ذلك تليها فئة المعلمين الذين لهم مستوى تعليمي جامعي ما قبل التدرج بنسبة 20.43%، تليها بعد ذلك الفئات من المعلمين الذين لهم مستويات تعليمية على التوالي: متوسط، ابتدائي، جامعي ما بعد التدرج، وهي نسب على التوالي 9.56%، 3.47%، 1.30%، وبالتالي فإن فئة المعلمين في الطور الابتدائي الذين ليس لهم مستوى جامعي يمثلون نسبة 78.24% والذين لهم مستوى جامعي يمثلون نسبة 21.73 % أي الخمس فقط من المجموع الكلي للطور الابتدائي.

بالنسبة للطور المتوسط: تشكل فئة المعلمين الذين لديهم مستوى تعليم ثانوي أكبر نسبة أي 53%، لكنها أقل منها في الطور الابتدائي، تليها بعد ذلك فئة المعلمين الذين لهم مستوى تعليم

جامعي ما قبل التدرج بنسبة 46%، وهي أكبر منها في الطور الابتدائي، تليها مباشرة فئة المعلمين الذين لهم مستوى تعليمي جامعي ما بعد التدرج بنسبة 1%.

و نسبة المعلمين الذين ليس لهم مستوى جامعي يمثلون نسبة 53% والذين لهم مستوى جامعي يمثلون نسبة 47%.

بالنسبة للطور الثانوي: تشكل فئة المعلمين الذين لهم مستوى تعليمي جامعي ما قبل التدرج أكبر نسبة بحوالي 94.7%، وهي أكبر منها على مستوى الطورين السابقين، تليها بعد ذلك نسبة المعلمين الذين لهم مستوى تعليمي جامعي ما بعد التدرج وثانوي بنسب على التوالي: 3.52%، 1.76%.

ان نسبة المعلمين الذين لهم مستوى جامعي يمثلون نسبة 98.22%، أما نسبة المعلمين الذين ليس لهم مستوى جامعي فهم يمثلون 1.76% فقط.

و بالنسبة للطورين المتوسط والثانوي، لا يوجد أساتذة لهم مستوى تعليمي ابتدائي أو متوسط، فالنسبة هي معدومة على التوالي.

وكلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط فالطور الثانوي نجد أن مستويات التعليم ترتفع ويظهر ذلك من خلال نسب المعلمين و الأساتذة الذين لديهم مستوى تعليمي جامعي على التوالي: 20.43%، 46%، 94.7%، و العكس بالعكس، فكلما انخفضنا من الطور الثانوي فالطور المتوسط إلى الطور الابتدائي نجد أن نسبة المعلمين الذين ليس لهم مستوى جامعي في ارتفاع ويظهر ذلك من خلال النسب الآتية:78.24% في الطور الابتدائي، 53% بالنسبة للطور المتوسط، 1.76% في الطور الثانوي. ويرجع ذلك إلى سياسة توظيف المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث، حيث لم تكن تشترط توفر مستويات تعليمية عالية بالنسبة للطور المتوسط والابتدائي مثل الآن، على خلاف الطور الثانوي ولقد تعرضنا إلى هذه النقطة بالتفصيل في الفصل الرابع.

I.-5/ **آخر شهادة علمية متحصل عليها:** ولنبين توزيع أفراد العينة حسب آخر شهادة علمية متحصل عليها نورد الجدول الآتي:

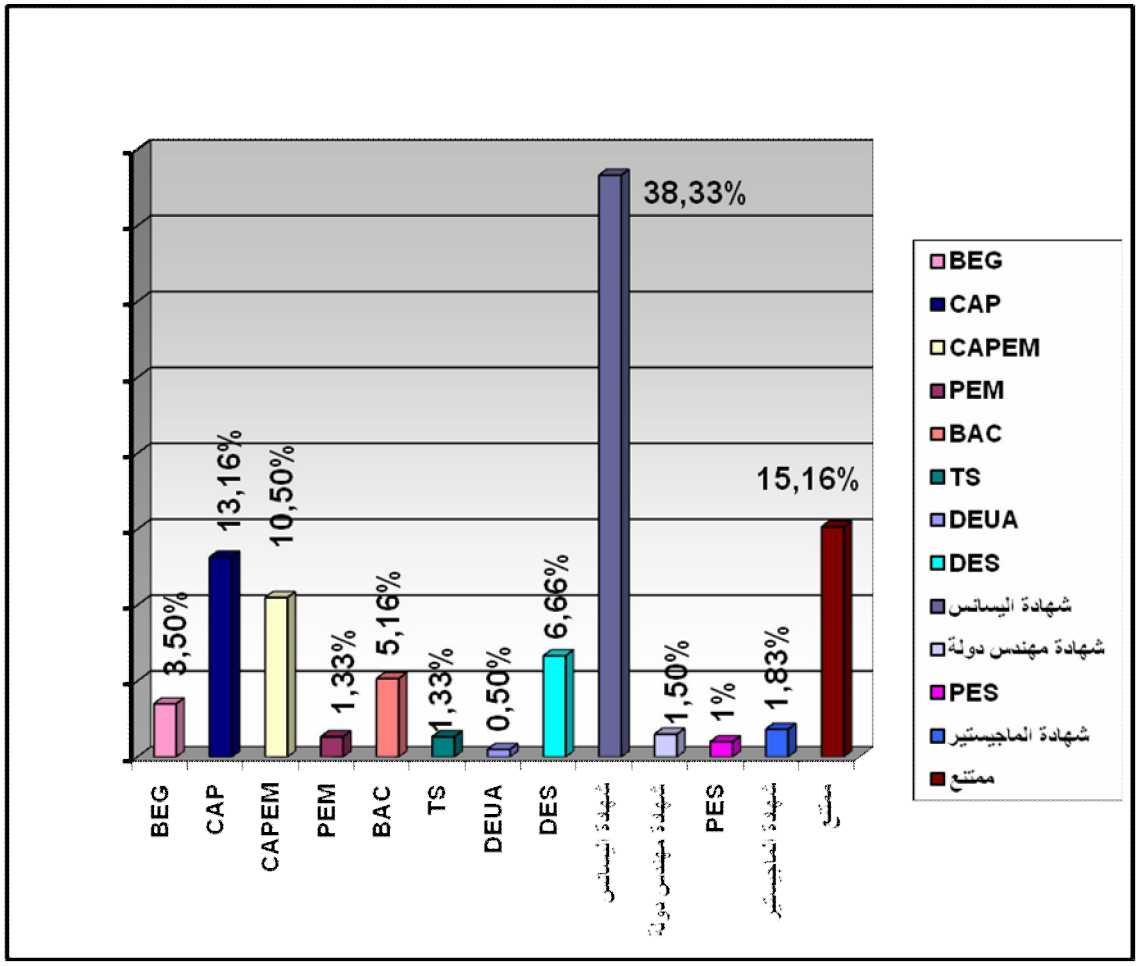
الجدول رقم 13 : **مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية**

آخر شهادة علمية	fi	%
شهادة الأهلية BEG	21	3.5
شهادة الكفاءة المهنية للتعليم CAP	79	13.16
شهادة الكفاءة المهنية للتعليم المتوسط CAPEM	63	10.5
أستاذ التعليم المتوسط PEM	08	1.33
شهادة البكلوريا BAC	31	5.16
شهادة تقني سامي TS	08	1.33
شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية DEUA	03	0.5
شهادة الدراسات الجامعية العليا DES	40	6.66
شهادة الليسانس	230	38.33
شهادة مهندس دولة	09	1.5
شهادة أستاذ التعليم الثانوي PES	06	01
شهادة الماجستير	11	1.83
ممتنع	91	15.16
المجموع	600	100

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للبيانات المستقاة من الاستبيان

ونوضح البيانات المتضمنة في الجدول عن طريق الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 14: **مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

يتبين لنا من خلال الجدول: أن نسبة المعلمين حسب آخر شهادة علمية متحصل عليها والذين لهم مستوى تعليمي جامعي يمثلون نسبة 52.5%، وهم ينتمون إلى الفئات التالية:[أساتذة التعليم المتوسط PEM، تقني سامي TS ، شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DEUA، شهادة الدراسات الجامعية العليا DES ، شهادة الليسانس، شهادة مهندس دولة، شهادة أستاذ التعليم الثانوي PES ، شهادة الماجستير].

أما بالنسبة للمعلمين و الأساتذة الذين ليس لهم مستوى جامعي فهم يمثلون نسبة 32.33% وهذا و يجب الأخذ بعين الاعتبار فئة الممتنعين، والذين أثبتت الدراسة بأن معظمهم ليس لهم مستوى

جامعي وعند ضمهم للفئة ترتفع النسبة إلى حوالي 47.5% و هم ينتمون إلى الفئات التالية [شهادة الأهلية BEG ، شهادة الكفاءة المهنية للتعليم CAP، شهادة الكفاءة المهنية للتعليم المتوسط CAPEM ، شهادة البكالوريا، الممتنعون عن الإجابة] ولقد تحصل هؤلاء المعلمون و الأساتذة على هذه الشهادات أثناء الخدمة و الممارسة المهنية.

وعند إجراء مقارنة بين نسب المعلمين و الأساتذة الذين لهم مستوى تعليمي جامعي عند بداية الخدمة مع نسبهم أثناء الخدمة، نجد فرقا وهو 0.67% ويمثل هذا الفرق نسبة الشهادات المكتسبة نتيجة خضوع هؤلاء المعلمين و الأساتذة لفترات تكوينية،و التي كانت بمثابة القيمة المضافة، والتي ساهمت في الارتقاء بالمستوى التعليمي لديهم، وبالتالي فذلك يقابله منطقيا انخفاض في نسبة المعلمين الذين ليس لهم مستوى جامعي بنسبة 0.65% وهو يمثل نفس النسبة تقريبا.

ولنبين توزيع أفراد العينة حسب الطور التعليمي وآخر شهادة علمية متحصل عليها نورد الجدول الآتي:

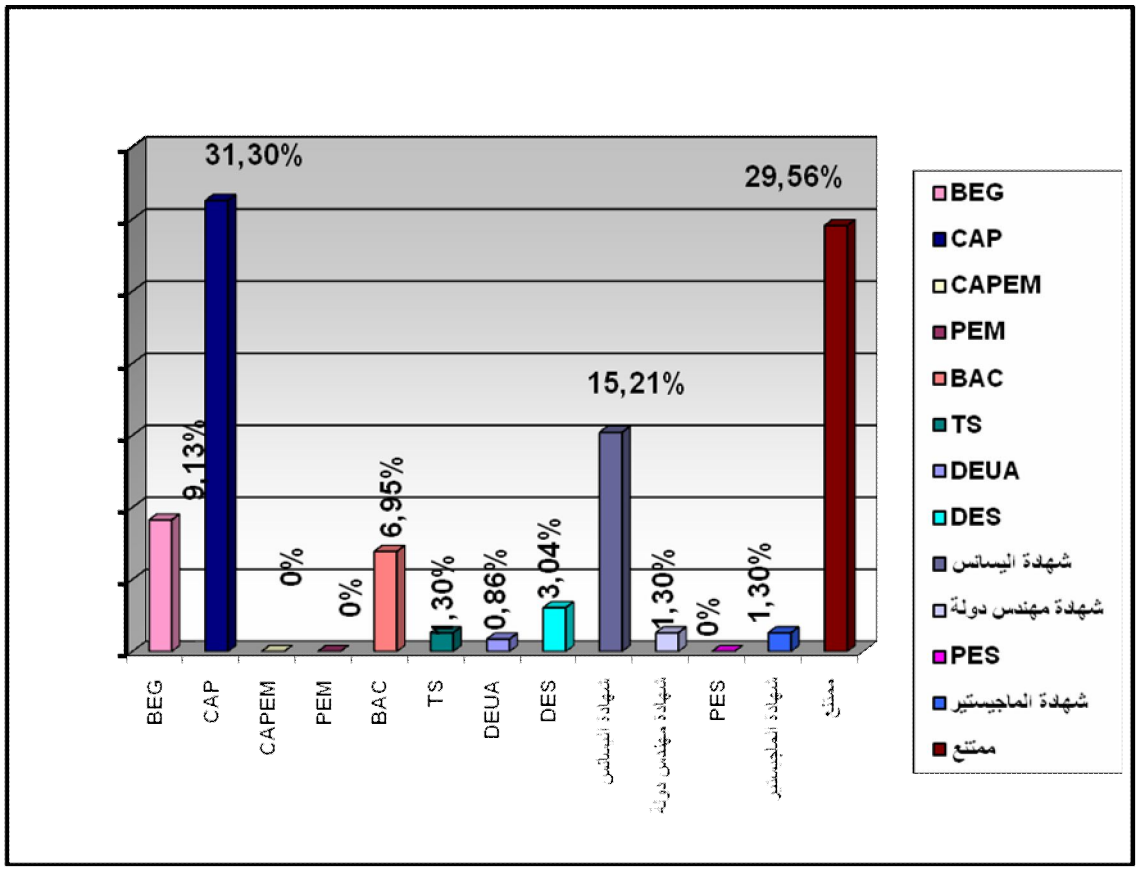
الجدول رقم 14: **مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية في كل طور تعليمي**

الطور / آخر شهادة علمية	الابتدائي		المتوسط		الثانوي	
	fi	%	fi	%	fi	%
شهادة الأهلية BEG	21	9.13	/		/	/
شهادة الكفاءة المهنية للتعليم CAP	72	31.30	05	2.5	02	1.17
شهادة الكفاءة المهنية للتعليم المتوسط CAPEM	/	/	63	31.5	/	/
أستاذ التعليم المتوسط PEM	/	/	08	04	/	/
شهادة البكلوريا BAC	16	6.95	15	7.5	/	/
شهادة تقني سامي TS	03	1.3	03	1.5	02	1.17
شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية DEUA	02	0.86	01	0.5	/	/
شهادة الدراسات الجامعية العليا DES	07	3.04	11	5.5	22	12.94
شهادة الليسانس	35	15.21	66	33	129	75.88
شهادة مهندس دولة	03	1.3	04	02	02	1.17
شهادة أستاذ التعليم الثانوي PES	/	/	/	/	06	3.52
شهادة الماجستير	03	1.3	02	01	06	3.52
ممتنع	68	29.56	22	11	01	0.58
المجموع	230	100	200	100	170	100

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

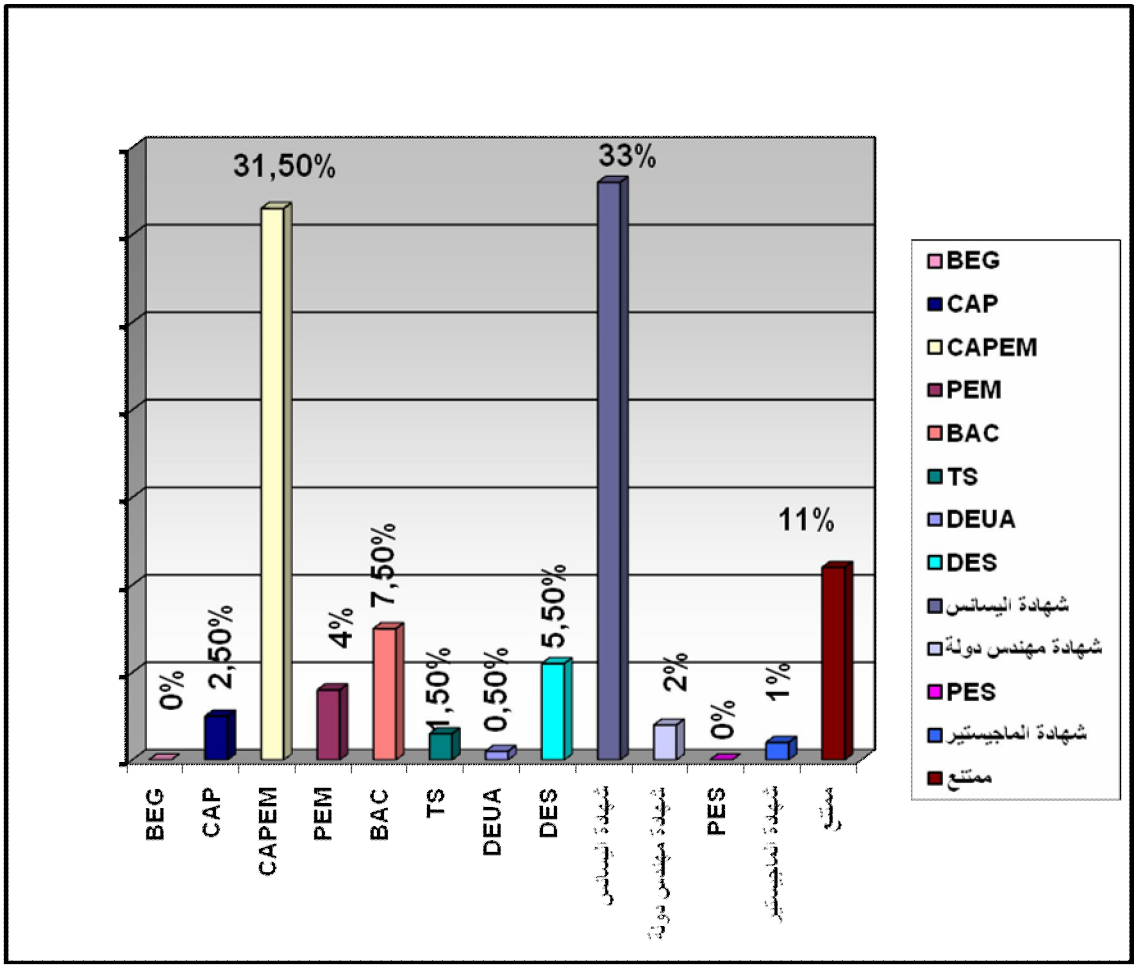
ولنوضح أكثر المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 15: **مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية مكتسبة**



المصدر:من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

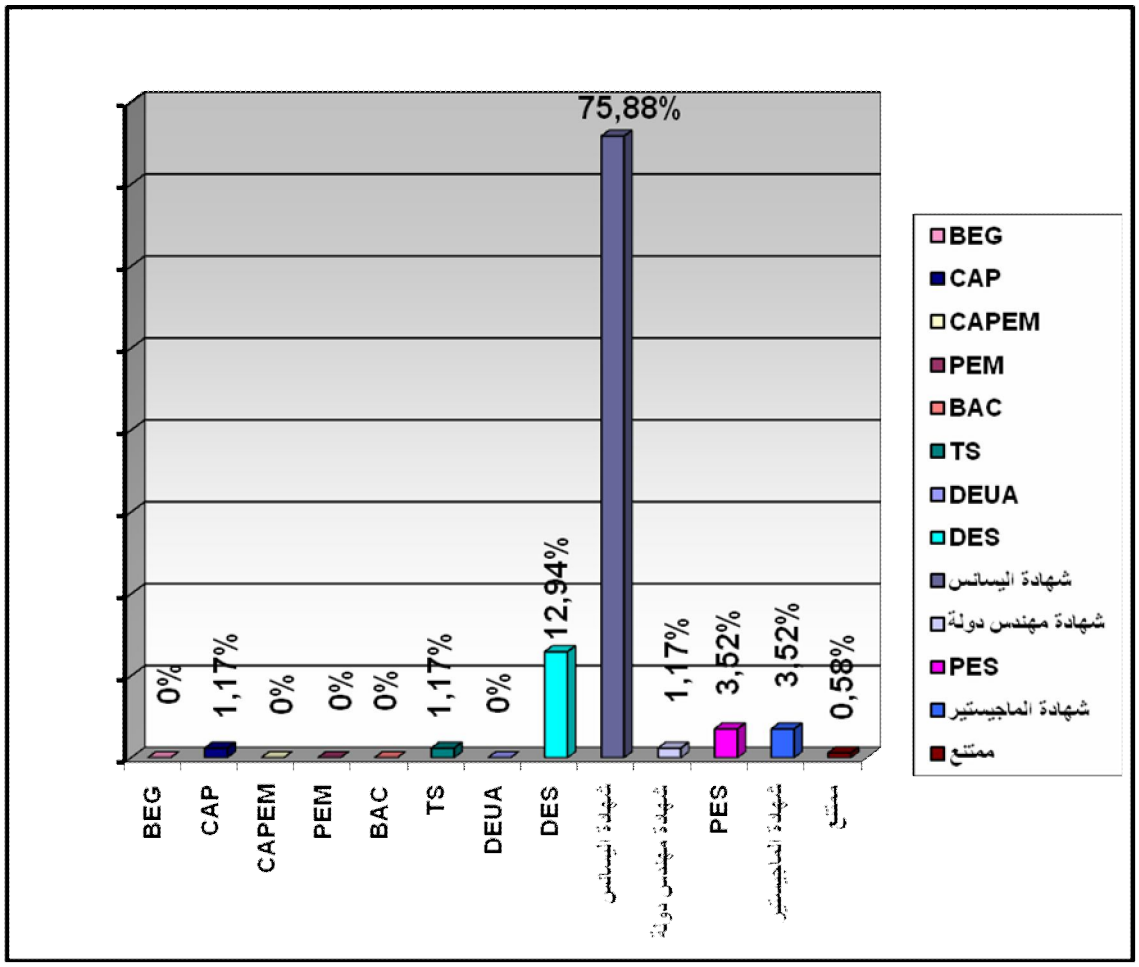
الشكل البياني رقم16: **مؤهلات الأساتذة حسب آخر شهادة علمية مكتسبة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

الطور الثانوي

الشكل البياني رقم17: **مؤهلات الأساتذة حسب آخر شهادة علمية مكتسبة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

يظهر لنا من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين لهم مؤهل شهادة الكفاءة المهنية للتعليم يمثلون أعلى نسبة في الطور الإبتدائي بحوالي 31.30% ،أما بالنسبة لأساتذة الطور المتوسط و الطور الثانوي و الذين لهم مؤهل الليسانس يمثلون أعلى نسبة و هي على التوالي 33% بالنسبة للطور المتوسط و 75.88% بالنسبة للطور الثانوي.

إن عدد المعلمين و الأساتذة الذين امتنعوا عن الإجابة ينخفض كلما انتقلنا من الطور الإبتدائي إلى الطور الثانوي، و هذا ما يفسر لنا بأن معظم الممتنعين عن الإجابة لا يمتلكون شهادات جامعية،لأن أساتذة التعليم الثانوي و حتى أساتذة التعليم المتوسط لهم شهادات جامعية حسب شروط التوظيف الجديدة.

I.-1 / المستوى التعليمي للمكونين المكتسب حسب آخر شهادة علمية :

و لمعرفة المستوى التعليمي الذي تم اكتسابه أثناء الخدمة للمعلمين و الأساتذة عن طريق آخر شهادة علمية نورد الجدول الآتي:

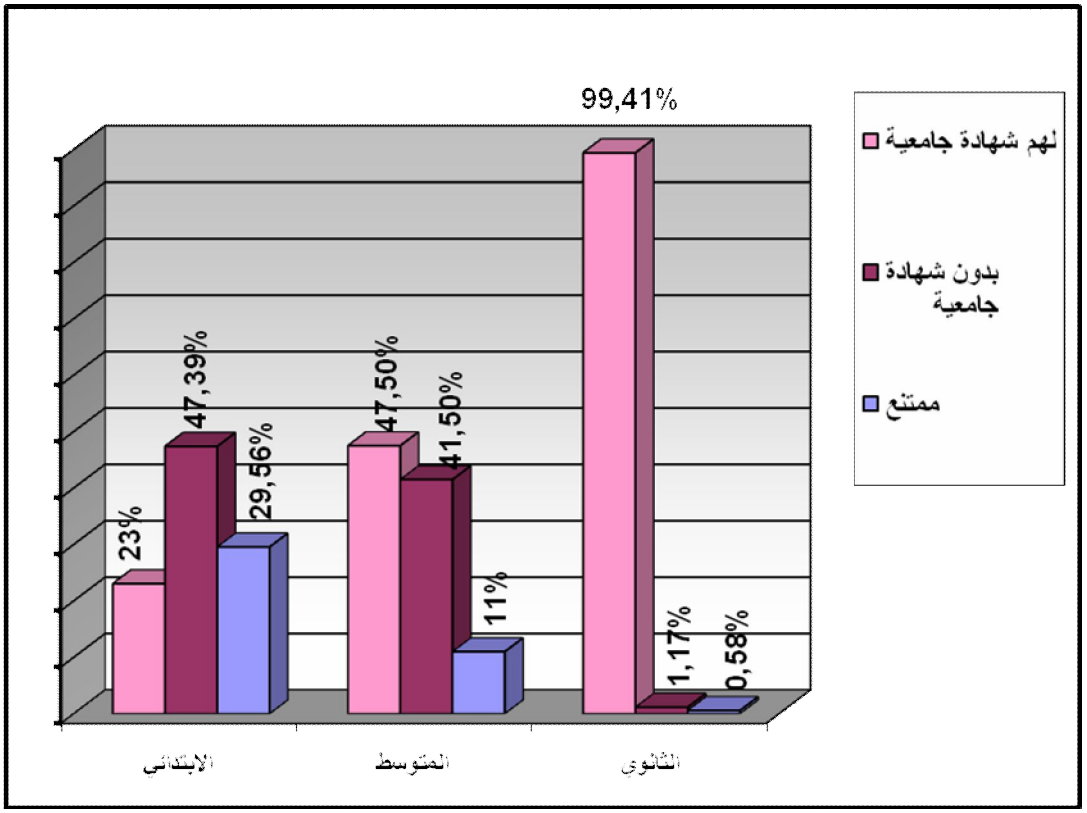
الجدول رقم15: **المؤهلات العلمية للأساتذة و المعلمين المكتسبة أثناء الخدمة**

الشهادة / الطور	لهم شهادة جامعية		ليس لهم شهادة جامعية		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%
الابتدائي	53	23.04	109	47.39	68	29.56
المتوسط	95	47.5	83	41.5	22	11
الثانوي	167	99.41	02	1.17	01	0.58
المجموع	315	52.5	194	32.33	91	15.16

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

و لنوضح البيانات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 18 : **المؤهلات العلمية المكتسبة للمعلمين و الأساتذة أثناء الخدمة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

لقد استطعنا استنتاج معالم هذا الجدول من خلال جدول مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية. فبواسطة آخر شهادة علمية تحصل عليها هؤلاء المعلمون، نستطيع استنتاج مستواهم التعليمي أثناء الخدمة والمكتسب نتيجة إخضاعهم للتكوين و للترقيات.

يتبين لنا من خلال الجدول بأنه كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط فالطور الثانوي ترتفع نسبة المعلمين و الأساتذة الذين لهم شهادة أو مستوى تعليمي جامعي على التوالي 23.09%، 47.5%، 99.41%، وكذلك تنخفض نسبة المعلمين و الأساتذة الذين ليس لهم شهادة جامعية على التوالي: 47.39%، 41.5%، 1.17% .كما أن هنالك فارق واضح بين الأطوار التعليمية في ما يخص نسبة المعلمين اللذين لهم شهادات جامعية وخاصة في الطور الثانوي وهي على التوالي: 24.46%، 51.91%، ولكن بالنسبة للمعلمين الذين ليس لهم شهادات جامعية

فلا يكاد يكون هنالك فارق بين الطورين الابتدائي والمتوسط بحوالي 5.89 % ، باستثناء الطور الثانوي وذلك بفارق بينه وبين الطور المتوسط بما يقارب 40.33%، لكون شروط التوظيف التي كان يخضع لها معلمو الطور الابتدائي و المتوسط تكاد تكون متقاربة.

I.-7 / توزيع المعلمين حسب السنة / المستوى التدريس:

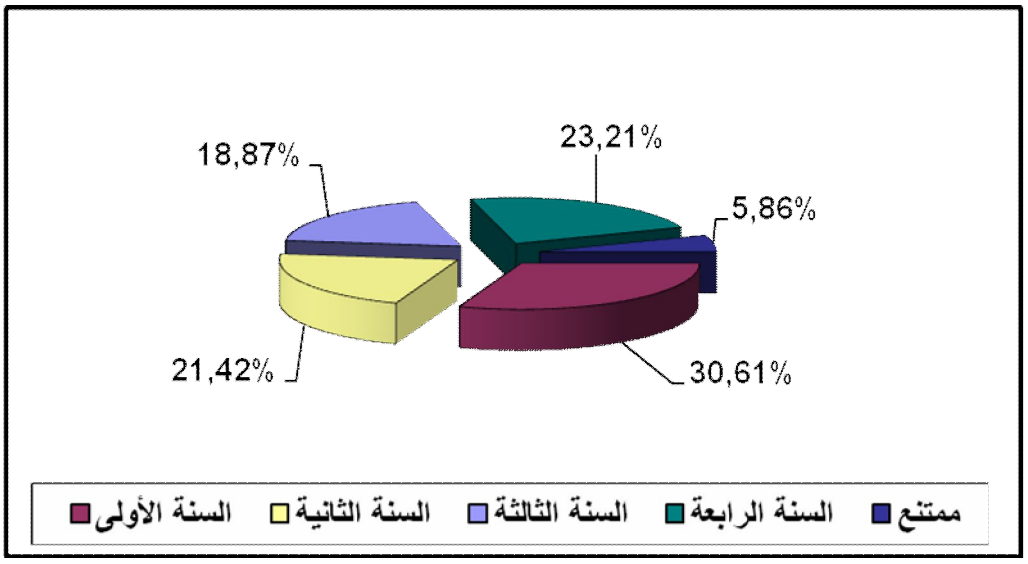
ولمعرفة توزيع العينة بحسب السنة /المستوى التي يتولى المعلمون و الأساتذة تدريسها بحسب الأطوار التعليمية نورد الأشكال البيانية الآتية:

الشكل البياني رقم 19: **توزيع معلمي الطور الإبتدائي حسب السنة /المستوى**

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للبيانات المستقاة من الاستبيان

يوضح لنا الشكل بأن أكبر نسبة من الإجابات 20.56% تبين بأن السنة الخامسة ابتدائي سهر على تأطيرها أكبر عدد من المعلمين وأقل نسبة تتعلق بتأ طير السنة السادسة ابتدائي 9.92%.

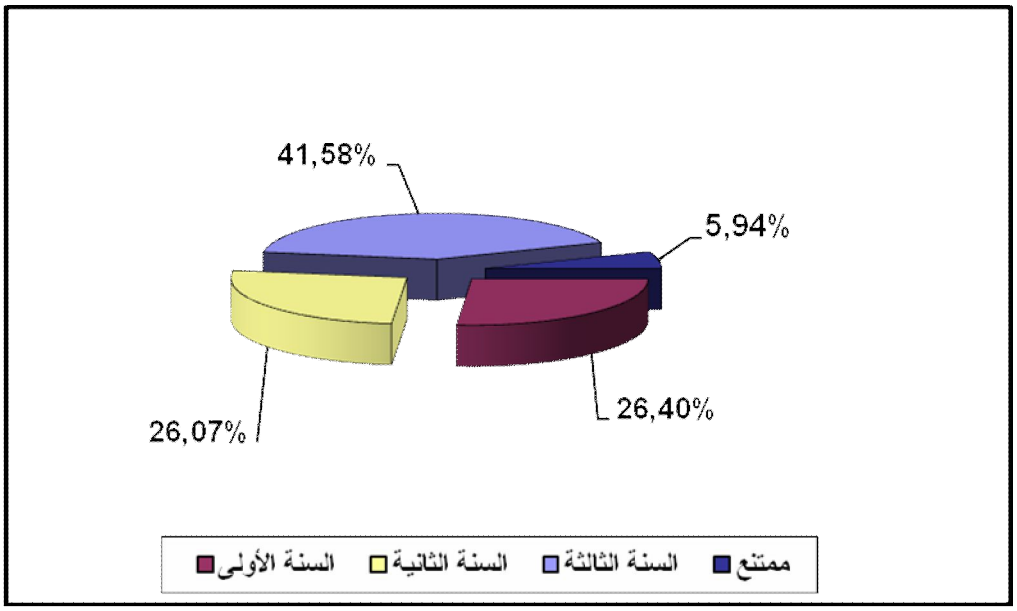
الشكل البياني رقم 20 : **توزيع أساتذة الطور المتوسط حسب السنة / المستوى**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

ان أكبر نسبة من الإجابات 30.61% من المعلمين والأساتذة يتولون تأ طير السنة الأولى متوسط وأقل نسبة هي 18.87% من الأساتذة يتولون تأطير تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

الشكل البياني رقم 21: **توزيع أساتذة الطور الثانوي حسب السنة / المستوى التدريس**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

يتبين لنا من خلال الشكل البياني بأن أكبر نسبة من الإجابات 41.58% من الأساتذة يتولون تأ طير السنة الثالثة ثانوي، ويرجع ذلك إلى الأهمية البالغة للسنة الثالثة ثانوي.ويتولى المعلمون و الأساتذة على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث تدريس أكثر من مستوى في نفس الوقت.و نجد أن نسبة الممتنعين عن الإجابة هي ضئيلة جدا بالنسبة لكل الأطوار التعليمية.

II- تحليل القسم الثاني من الاستبيان: تكوين المكونين

بعد معالجة القسم الأول و المتعلق بالمعلومات الشخصية للمبحوثين بغرض معرفة أهم الخصائص التي تتميز بها العينة ، نتطرق في هذا الجزء إلى تحليل جميع العمليات المتعلقة بالتكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة الذي يخضع له المعلمون و الأساتذة على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث والتي تمثل جوهر دراستنا هذه. و نظرا لصعوبة قياس الآراء التي تتفاوت من شخص الى شخص آخر، فقد اعتمدنا في دراستنا هذه و ضع مقياس نسبي موضوعي لقياس الآراء التي يدلي بها المعلمون و الأساتذة.

ولمحاولة معرفة أسباب ممارسة المبحوثين لمهنة التعليم فيما إذا كانت نابعة من قناعة شخصية واهتمام بهذه المهنة أو أنها كانت مجرد وظيفة مثلها مثل أي وظيفة باعتبارها مجرد مصدر للرزق نورد الجدول الآتي:

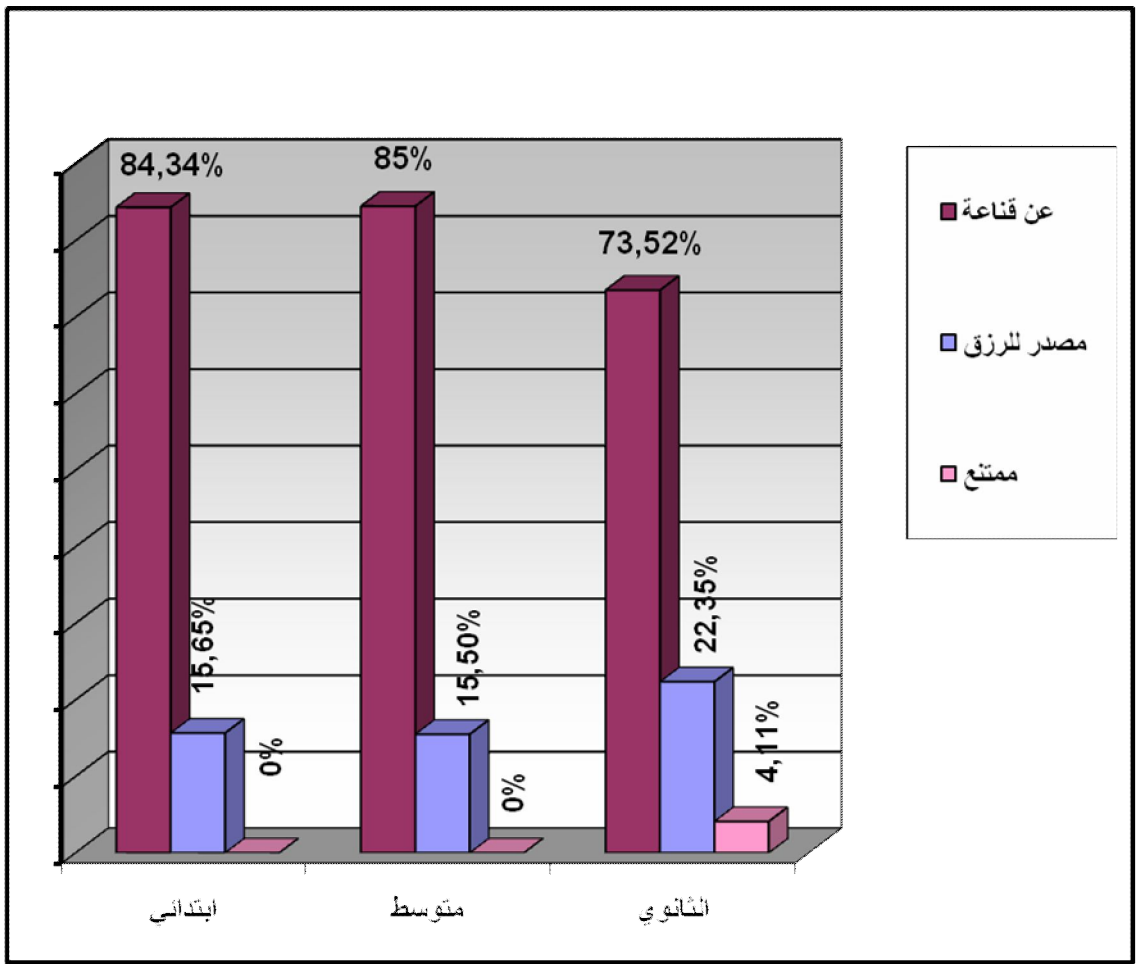
الجدول رقم 16: **أسباب ممارسة مهنة التعليم للمكونين في الأطوار التعليمية الثلاثة الثلاثة**

الطور	عن قناعة		مصدر للرزق		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%
ابتدائي	194	84.34	36	15.65	00	00
متوسط	169	84.5	31	15.5	00	00
ثانوي	125	73.52	38	22.35	07	4.11
المجموع	488	81.33	105	17.5	07	1.16

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

لنوضح البيانات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 22: **أسباب ممارسة مهنة التعليم في الأطوار التعليمية الثلاثة**



المصدر من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

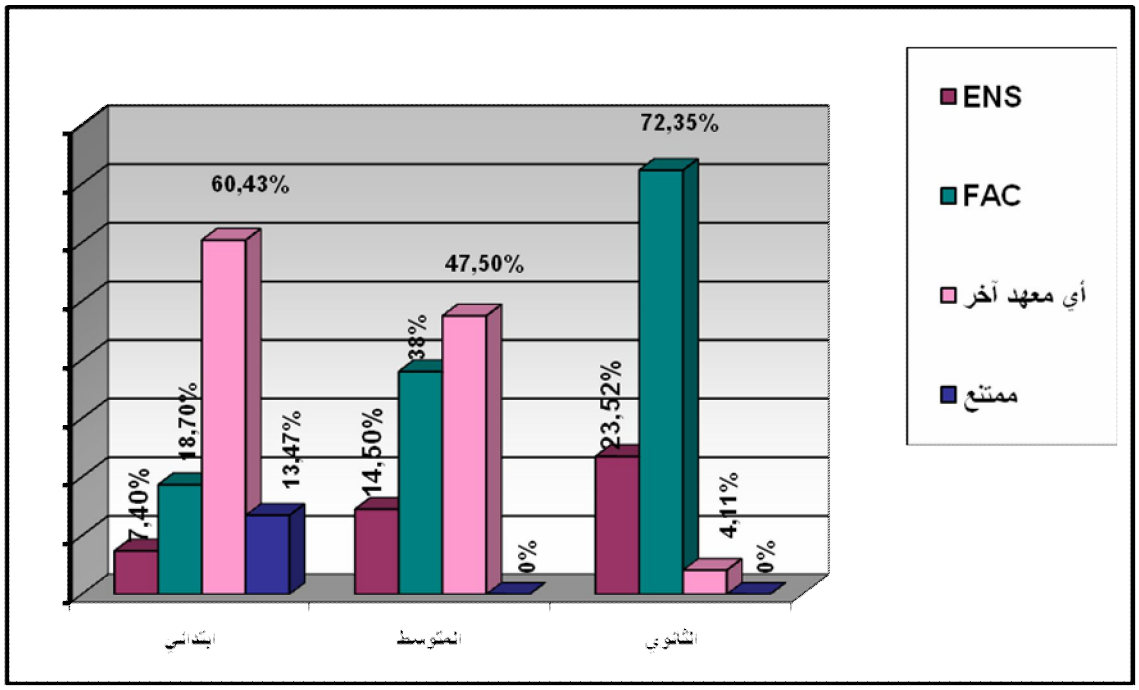
يتبين لنا من خلال الجدول بأن معظم المعلمين و الأساتذة الممارسين لمهنة التدريس قد توجهوا لهذه المهنة عن حب وقناعة شخصية بمتوسط قدره 81.33% بين الأطوار التعليمية الثلاث بينما هؤلاء الذين يزاولون المهنة دون قناعة يمثلون نسبة 17.5%. و يرجع ذلك لطبيعة مهنة التعليم في حد ذاتها .

ترتفع نسبة المعلمين والأساتذة المزاولين لمهنة التدريس عن قناعة شخصية واهتمام بالمهنة في الطورين الابتدائي و المتوسط بنسب 84.34%، 84.5% على التوالي، وكذلك على مستوى الطور الثانوي ولو كان هناك بنسبة 73.52%، ولو أنها منخفضة بالنسبة للطورين السابقين، فهي مرتفعة مقارنة بنسبة المعلمين المزاولين لمهنة التعليم دون قناعة.ويمكن أن نفسر ذلك بالرجوع إلى طبيعة مهنة التعليم في حد ذاتها، حيث أن الفرد الراغب في مزاولة هذه المهنة لابد من توافره على عدة شروط ومنها القناعة الشخصية وحب المهنة والاهتمام الواسع بالمتمدرسين والكثير من الصبر للنجاح والتألق فيها.

II.-1/ **التكوين الأولي للمكونين:** سسنتناول في هذا العنصر طبيعة المؤسسات التي يتكون فيها المعلمون و الأساتذة قبل مزاولة المهنة وكذا محتويات هذا التكوين و مدته و الأثر الذي يتركه على المسار المهني لهؤلاء.

II.-1-1 /**طبيعة مؤسسات التكوين الأولي للمكونين:** ولمعرفة طبيعة مؤسسات التخرج التي تكون فيها هؤلاء المعلمون و الأساتذة، تكوينهم الأولي و العام قبل مزاولة مهنة التدريس بالنسبة للأطوار التعليمية الثلاث نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 23 :**طبيعة مؤسسات التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

يخضع المعلمون و الأساتذة إلى فترة من التكوينات الأولية والعامة قبل مزاولة مهنة التدريس حسب كل طور من الأطوار التعليمية ومتطلباته وضروریاته، على مستوى مختلف المؤسسات تكوين المكونين المنتشرة عبر كامل التراب الوطني ،والتي يمكن أن نقسمها إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي المدرسة العليا للأساتذة ومختلف معاهد تكوين المعلمين و الأساتذة والجامعة.

ومن خلال الشكل نلاحظ أن المؤسسة الجامعية "الجامعة" تحتل أكبر نسبة في تكوين المكونين فهي تبلغ في المتوسط نسبة 40.33% بين الأطوار التعليمية الثلاث، تليها بعد ذلك معاهد تكوين المعلمين بنسبة 40.16%، وأخيرا المدرسة العليا للأساتذة (ENS) وذلك بنسبة 14.33%.
أما بالنسبة للأطوار التعليمية كل على حدى نجد أنه:

بالنسبة للطور الابتدائي :خضعت أكبر نسبة من المعلمين إلى تكوينات أولية قبل مزاولة المهنة على مستوى معاهد تكوين المعلمين بنسبة 60.43%، تليها بعد ذلك الجامعة والتي تكون فيها ما يقارب 18.7% من المعلمين .وأخيرا المدرسة العليا للأساتذة والتي تكون فيها ما يقارب 7.4% فقط من المعلمين و هي أقل نسبة.

بالنسبة للطور المتوسط: خضعت أكبر نسبة من أساتذة الطور المتوسط إلى تكوين أولي على مستوى معاهد تكوين المعلمين والأساتذة بنسبة 47.5%، بعد ذلك نجد ما يقارب من 38% من أساتذة الطور المتوسط خضعوا لتكوين أولي على مستوى الجا

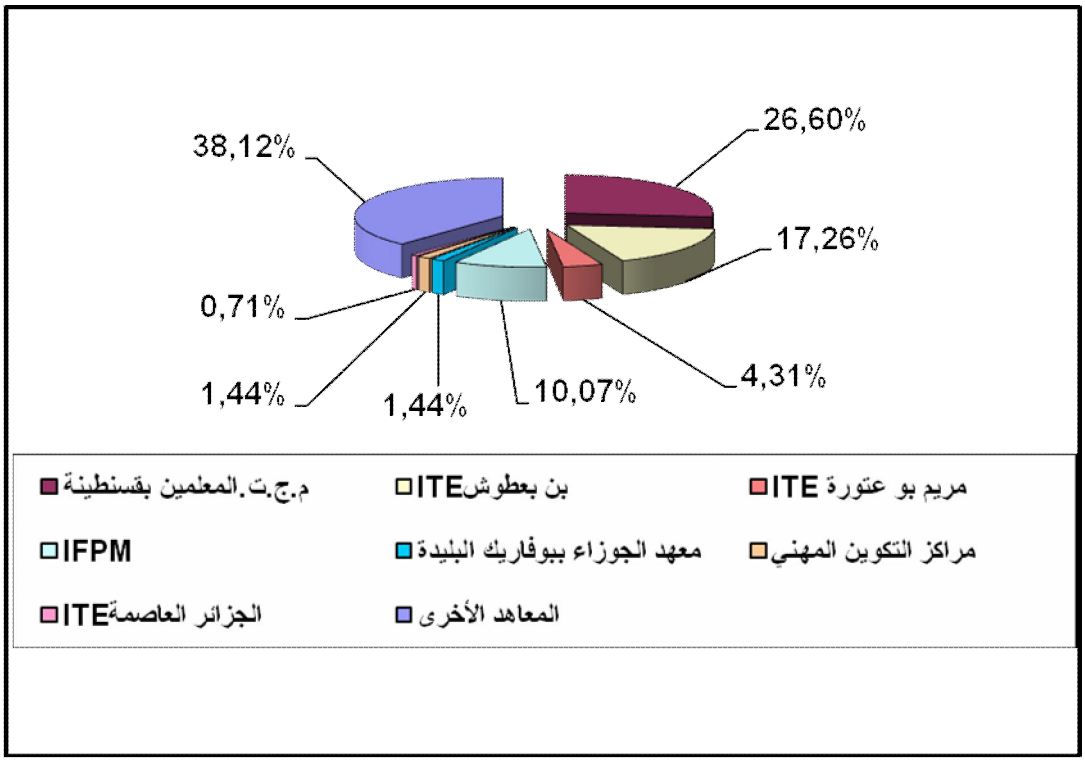
إن الطورين الابتدائي والمتوسط يخضعان لنفس التوزيع تقريبا فيما يخص نسبة المعلمين و الأساتذة الذين خضعوا لتكوين أولي فأكبر نسبة من المكونين تكونوا على مستوى معاهد التكوين تليها الجامعة ثم أخيرا المدرسة العليا للأساتذة.

أما بالنسبة للطور الثانوي: فنجد أن أكبر نسبة من أساتذة التعليم الثانوي قد خضعوا لتكوين على مستوى الجامعة بنسبة 72.35%، بعد ذلك تليها المدرسة العليا للأساتذة بنسبة 23.52% وأخيرا معاهد التكوين الأخرى بنسبة 4.11% وهي تمثل اقل نسبة.

يتبين لنا من خلال الجدول كذلك بأن نسبة المعلمين الذين لهم مستوى جامعي هي 26% في الطور الابتدائي وحوالي 52.5% في الطور المتوسط، وحوالي 95.88% في الطور الثانوي، ويرجع ذلك إلى طبيعة سياسة التكوين و التوظيف التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية غداة الاستقلال.

ولمعرفة طبيعة المعاهد الأخرى التي تكون فيها غالبية معلمو الطور الابتدائي نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 24: **طبيعة معاهد تكوين المعلمين الأخرى في الطور الإبتدائي**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للبيانات المستقاة من الاستبيان

يتبين لنا من خلال الجدول توفر عدد معتبر من معاهد التكوين للمعلمين والأساتذة ،وهو يبين مدى اهتمام الدولة الجزائرية وسعيها جاهدة لتكوين الإطارات المكونة على مستوى مختلف الأطوار التعليمية.

ولمعرفة مدة التكوين الأولي التي خضع لها المعلمون و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة نورد الجدول الآتي:

II.-1-2 / مدة التكوين الأولي :

الجدول رقم 17: **مدة التكوين الأولي في الأطوار التعليمية الثلاثة**

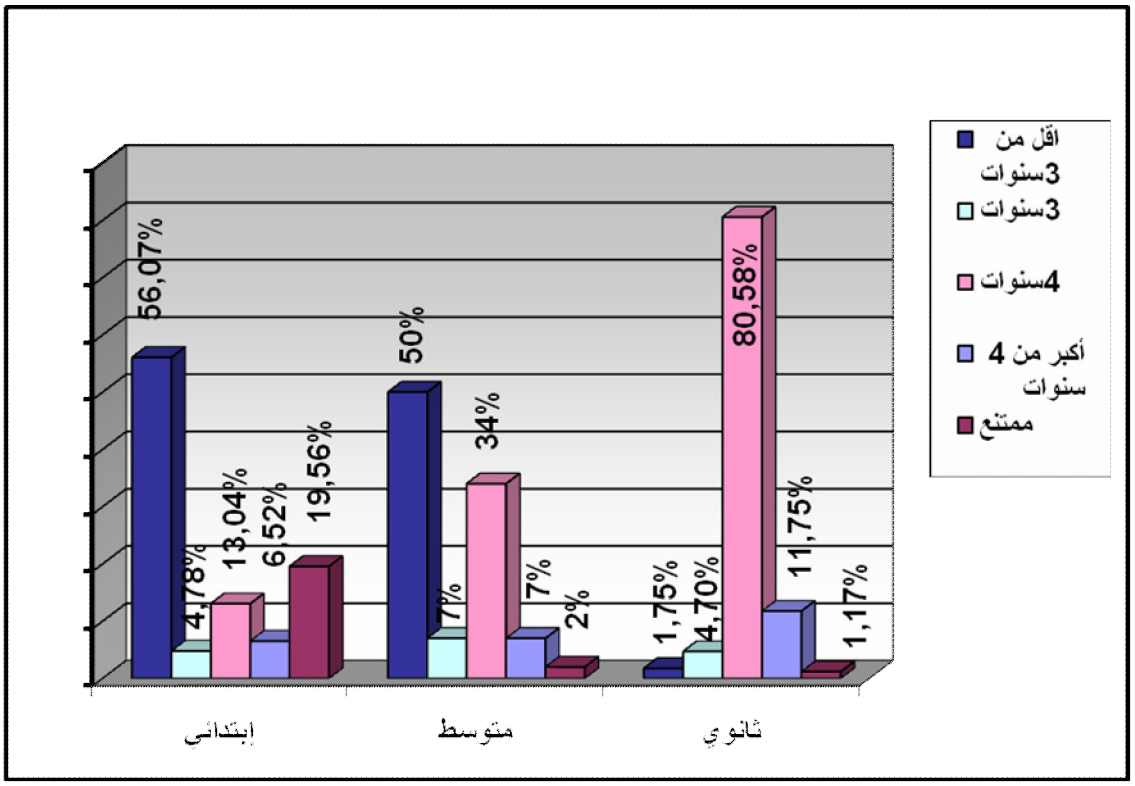
(قبل مزاولة المهنة).

مدة التكوين / الطور		اقل من سنة		سنة واحدة		سنتين		3 سنوات		4 سنوات		5سنوات		أكثر من 5 سنوات		ممتنع	
	**	%	**	%	**	%	**	%	**	%	**	%	**	%	**	%	**
ابتدائي	14	6.08	106	46.08	09	3.91	11	4.78	30	13.04	11	4.78	04	1.74	45	19.56	
متوسط	00	00	39	19.5	61	30.5	14	07	68	34	09	4.5	05	2.5	04	02	
ثانوي	00	00	02	1.17	01	0.58	08	4.70	137	80.58	13	7.64	07	4.11	02	1.17	
الجموع	14	2.33	147	24.5	71	11.83	33	5.5	235	39.16	33	5.5	16	2.66	51	8.5	

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الإستبيان

و لنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 25: **مدة التكوين الأولي في الأطوار التعليمية الثلاثة (قبل مزاولة المهنة).**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

يتبين لنا من خلال الجدول بأنه 39.16% من المعلمين و الأساتذة في المتوسط من الأطوار التعليمية الثلاث قد خضعوا لفترة تكوينية تقدر ب أربع سنوات وهي أكبر نسبة، وفي المقابل أقل نسبة 2.33% تمثل فئة المعلمين الذين قد خضعوا لتكوين أولي لفترة زمنية أقل من سنة ،هذا بالنسبة لتحليل مجموع المعلمين على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث.

أما بالنسبة لكل طور تعليمي على حدى نجد أنه:

بالنسبة للطور الابتدائي: هناك ما يقارب حوالي 46.08% من المعلمين قد خضعوا لتكوين أولي لفترة زمنية تقدر بسنة واحدة، وهي تشكل أكبر نسبة على مستوى هذا الطور- ونلاحظ أن نسبة المعلمين الذين ليس لهم مستوى جامعي يشكلون ما يقارب 56.07%، وإذا ما أضفنا لهم نسبة الممتنعين عن الإجابة؛ والذين هم في غالبية الأحيان لا يمتلكون شهادات جامعية نتحصل على نسبة تقارب 80%، أما المعلمون الذين لهم مستوى جامعي فهم يشكلون نسبة 24.34%، وهي تقريبا

نفس النسبة التي توصلنا اليها عند دراستنا لطبيعة المؤسسات التكوينية التي تخرج منها هؤلاء المعلمون.

الطور المتوسط : هناك ما يقارب 34% من المعلمين قد خضعوا لتكوين أولي في فترة زمنية تقدر بأربع سنوات، وهي تشكل أكبر نسبة على مستوى هذا الطور.و نلاحظ أن نسبة أساتذة الطور المتوسط الذين ليس لهم مستوى جامعي يشكلون ما يقارب 50%، وإذا ما أضفنا نسبة الممتنعين عن الإجابة الذين لا يمتلكون في حقيقة الأمر على أي شهادة جامعية نتحصل على نسبة 52%، وهي نفس النسبة التي توصلنا إليها عند دراستنا لطبيعة مؤسسات التكوين الأولي. أما الأساتذة المتحصلين على الشهادات الجامعية فهم يمثلون نسبة 48%.

بالنسبة للطور الثانوي فنجد أن هناك ما يقارب 80.58% من الأساتذة قد خضعوا لتكوين أولي لفترة زمنية تقدر بأربع سنوات وهي تشكل أكبر نسبة على مستوى هذا الطور.
ونلاحظ كذلك أن نسبة أساتذة التعليم الثانوي الذين ليس لهم مستوى جامعي يشكلون ما يقارب 1.75%، وإذا ما أضفنا لهم نسبة الممتنعين عن الإجابة نجد 2.92%، أما الأساتذة اللذين لهم مستوى جامعي فهم يشكلون الأغلبية الساحقة بنسبة 97%، وتأتي هذه التحاليل و النسب متناسقة مع التحاليل في الجدول السابق الخاصة بطبيعة مؤسسات التكوين للمعلمين و الأساتذة.

II.-1-3/ **محتويات التكوين الأولي** : ولمعرفة محتويات التكوين الأولي الذي خضع له المكونون في فترة الدراسة الأكاديمية قبل مزاولة مهنة التدريس نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 18 : **محتويات التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية**

الطور التعليمي / محتوى التكوين	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
اللغة العربية	74	36	11	121	12.48
اللغة الفرنسية	24	16	15	55	5.67
اللغة الانجليزية	01	12	02	15	1.54
اللغة الألمانية	/	/	01	01	0.1
رياضيات	35	23	12	70	7.22
فيزياء + كيمياء	12	14	07	33	3.4
تاريخ+ جغرافيا	22	12	09	43	4.43
علوم التربية	22	16	08	46	4.74
بيداغوجيا	34	38	13	85	8.77
علم النفس	61	45	05	111	11.45
علم الاجتماع	/	02	02	04	0.41
تربية عامة وخاصة	33	01	/	34	3.5
التشريع المدرسي	13	14	/	27	2.78
علوم طبيعية	11	/	/	11	1.13
طرق التدريس الحديثة(علوم التربية)	26	09	/	35	3.61
اقتصاد	08	03	04	15	1.54
تكنولوجيا	02	01	01	04	0.41
علوم شرعية	02	05	01	08	0.82
تربية إسلامية	01	/	/	01	0.1
قانون الأعمال	01	/	/	01	0.1
الأهداف الإجرائية للتدريس	03	/	/	03	0.3
دراسة برامج المنظومة التربوية	02	/	/	02	0.20
بيولوجيا	03	09	15	27	2.78
إعلام ألي	/	02	02	04	0.41
علوم إدارية وقانونية	/	01	/	01	0.1
فلسفة	/	01	03	04	0.41
دراسة المناهج التعليمية الجديدة	03	01	/	04	0.41
لسانيات	/	01	/	01	0.1
الفنون الجميلة	/	/	01	01	0.1
تهيئة عمرانية	/	/	02	02	0.2
برنامج عام	07	01	01	09	0.92
تطبيق ميداني	03	/	/	03	0.3
ممتنع	72	44	72	188	19.4
المجموع	475	307	187	969	100

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

يتبين لنا من خلال الجدول أن المعلمين و الأساتذة على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث قد خضعوا لفترة تكوين أكاديمية قبل ولوجهم مهنة التدريس، وقد كانت المواد الدراسية متنوعة ومتشعبة ومن أهم المواد الدراسية التي خضع لها المكونون بنسبة كبيرة هي علوم التربية بنسبة 10%، وعلم النفس ينسبه 11.45%، وكذالك بيداغوجيا التعليم بنسبة 8.77%، واللغة العربية بنسبة 12.48%، وتخص هذه المواد جميع المكونين الذين درسوا على مستوى المدارس العليا للأساتذة، وكذالك معاهد تكوين المعلمين ويتناول المعلمون هذه التخصصات لما لها من علاقة مباشرة بمهنة التعليم وبيداغوجيته.

II.-1-4 / **أثر التكوين الأولي على المسار المهني للمكونين:** ولمعرفة اثر التكوين الأولي العام قبل مزاولة مهنة التعليم على المسار المهني للمكونين نورد الجداول الآتية:

الطور الابتدائي:

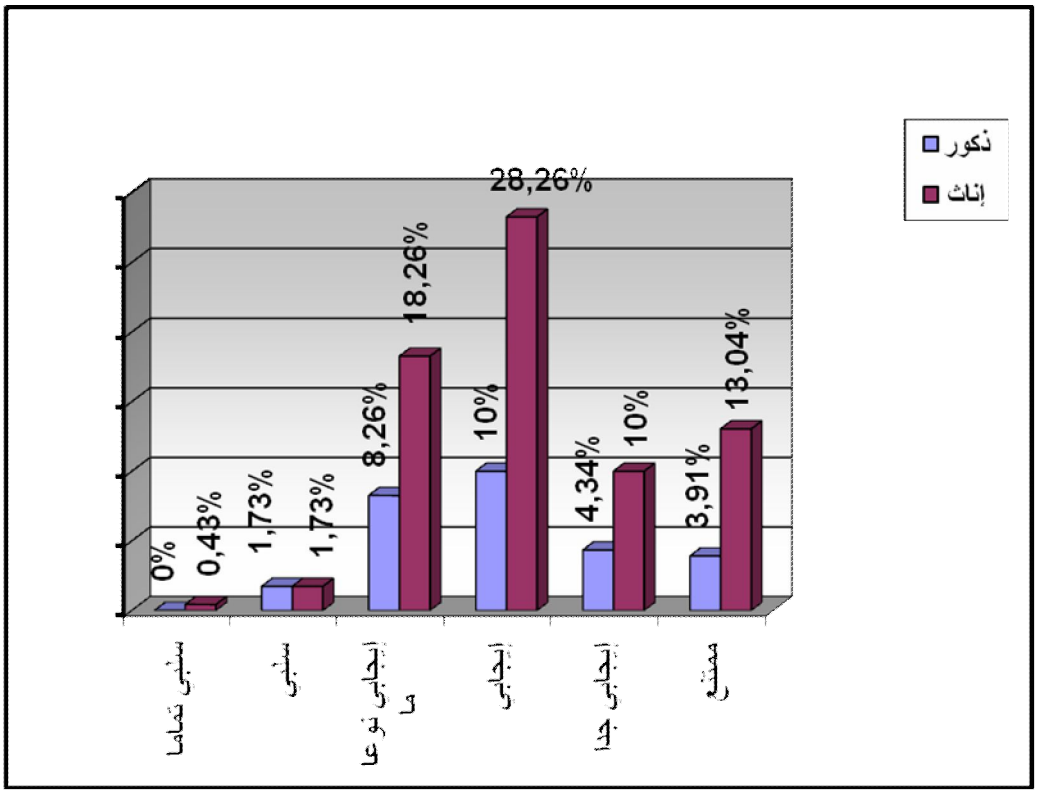
الجدول رقم 19 : **أثر التكوين الأولي على المسار المهني للمعلمين**

اثر التكوين / الجنس	سلبي تماما		سلبي		ايجابي نوعا ما		ايجابي		ايجابي جدا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
ذكور	00	00	04	1.73	19	8.26	23	10	10	4.34	09	3.91
إناث	01	0.43	04	1.73	42	18.26	65	28.26	23	10	30	13.04
المجموع	01	0.43	08	3.46	61	26.52	88	38.26	33	14.34	39	16.95

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

ولنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 26: **أثر التكوين الأولي على المسار المهني**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لبيانات الاستبيان.

تمثل العينة هنا مجموع المعلمين في الطور الإبتدائي 230 معلم.يمثل الذكور 28.26 % من مجموع المعلمين في الطور الإبتدائي و يمثل عنصر الإناث حوالي 71.73% .

يتبين لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة 52.6% من مجموع المبحوثين يعتبرون اثر التكوين على مسارهم المهني ايجابيا، منهم 14.34% معلمون ذكور و 38.26% معلمات إناث، يمثل المعلمون الذكور الذين يعتبرون اثر التكوين ايجابيا على مسارهم المهني بنسبة 14.43%، من العينة وهي نسبة كبيرة بمقارنتها مع نسبة الذكور داخل العينة وهي 28.26%.

وكذلك تمثل المعلمات الإناث اللاتي تعتبرن أثر التكوين ايجابيا على مسارهن المهني نسبة 38.26% وهي نسبة كبيرة بمقارنتها مع نسبة الإناث داخل العينة وهي 71.73%.

يوجد ما نسبته 8.26% من المعلمين الذكور داخل العينة يتجهون نحو اعتبار التكوين له أثار ايجابية على مسارهم المهني، وكذلك يوجد ما نسبة 18.26% من المعلمات الإناث داخل العينة يتجهن إلى اعتبار التكوين له آثار ايجابية على مسارهن المهني، أما أقل نسبة من المعلمين في العينة 3.89% يعتبرون أن التكوين كان له اثر سلبي على مسارهن المهني، و لم نجد أي فروق بين الجنسين فقد كانت النسبة متوازنة مع نسبة الذكور للإناث.

الطور المتوسط:

الجدول رقم 20: **أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة**

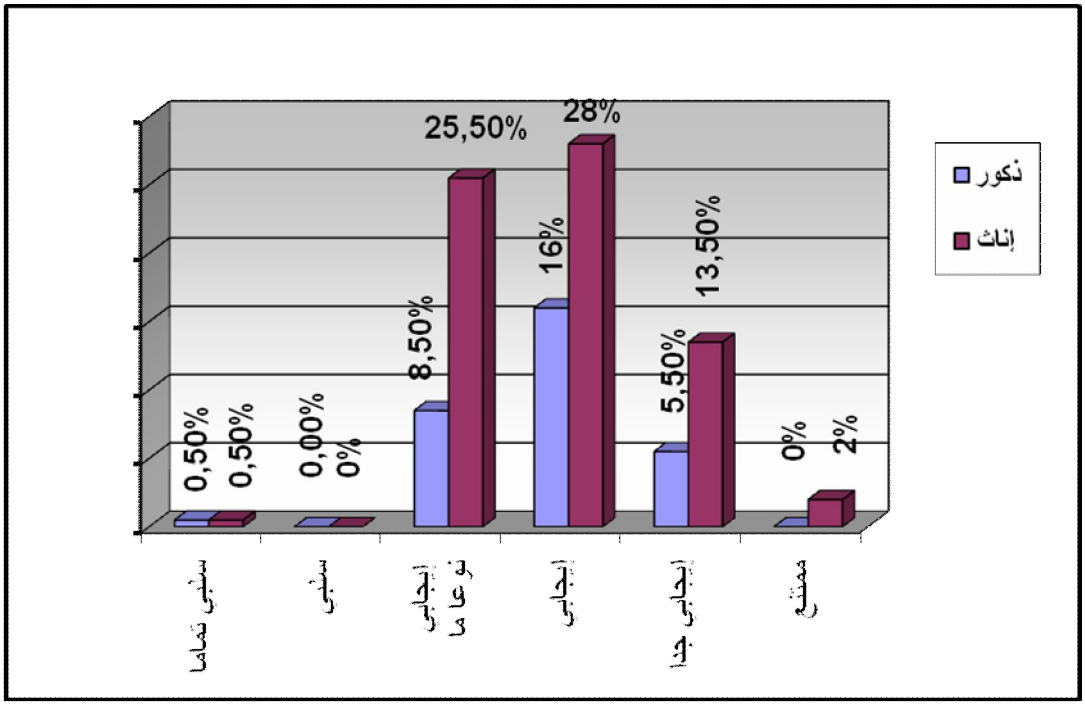
.

اثر التكوين / الجنس	سلبي تماما		سلبي		ايجابي نوعا ما		ايجابي		ايجابي جدا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
ذكور	01	0.5	00	00	17	8.5	32	16	11	5.5	00	00
إناث	01	0.5	00	00	51	25.5	56	28	27	13.5	04	02
المجموع	02	01	00	00	68	43	88	44	38	19	04	02

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الإستبيان

ولنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 27: **اثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

تمثل العينة هنا مجموع أساتذة الطور المتوسط 200 أستاذ.يمثل الذكور نسبة 30.5% من مجموع أساتذة التعليم المتوسط في حين تمثل الإناث نسبة 69.5%.

يتبين من خلال الجدول أن أكبر نسبة 63% من مجموع المستجوبين يعتبرون اثر التكوين على مسارهم المهني ايجابيا، منهم 21.5% معلمون ذكور و41.5% معلمات إناث .
و يعتبر 70.49% من مجموع الأساتذة الذكور أن أثر التكوين كان ايجابيا على مسارهم المهني مقابل 59.71% من مجموع الأساتذة الإناث،اذا ما قمنا بعملية التحليل بالنسبة لحجم كل جنس في العينة، و هنا نجد أن نسبة الذكور الذين يعتبرون أن التكوين كان له أثرا ايجابيا على المسار المهني هو أكثر من نسبة الإناث.

ان نسبة المعلمين و الأساتذة الذين يعتبرون أثر التكوين على مسارهم المهني ايجابيا في الطور المتوسط 63% أكبر منه في الطور الابتدائي 52.6%، ويرجع ذلك إلى ارتفاع الوعي و المستوى

التعليمي لدى أساتذة التعليم المتوسط وإدراكهم للايجابيات التي تتأتى من عملية التكوين مقارنة مع معلمي الطور الابتدائي.

يوجد ما نسبته 8.5% من المعلمين الذكور يتجهون إلى اعتبار التكوين له أثر ايجابي على مسارهم المهني مقابل 25.5% من المعلمات الإناث بمجموع قدره 34% من العينة ككل.

أما أقل نسبة 1% من أساتذة الطور المتوسط يعتبرون أن التكوين الأولي كان له أثرا سلبيا على مسارهم المهني.

الطور الثانوي:

الجدول رقم 21 : **أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة**

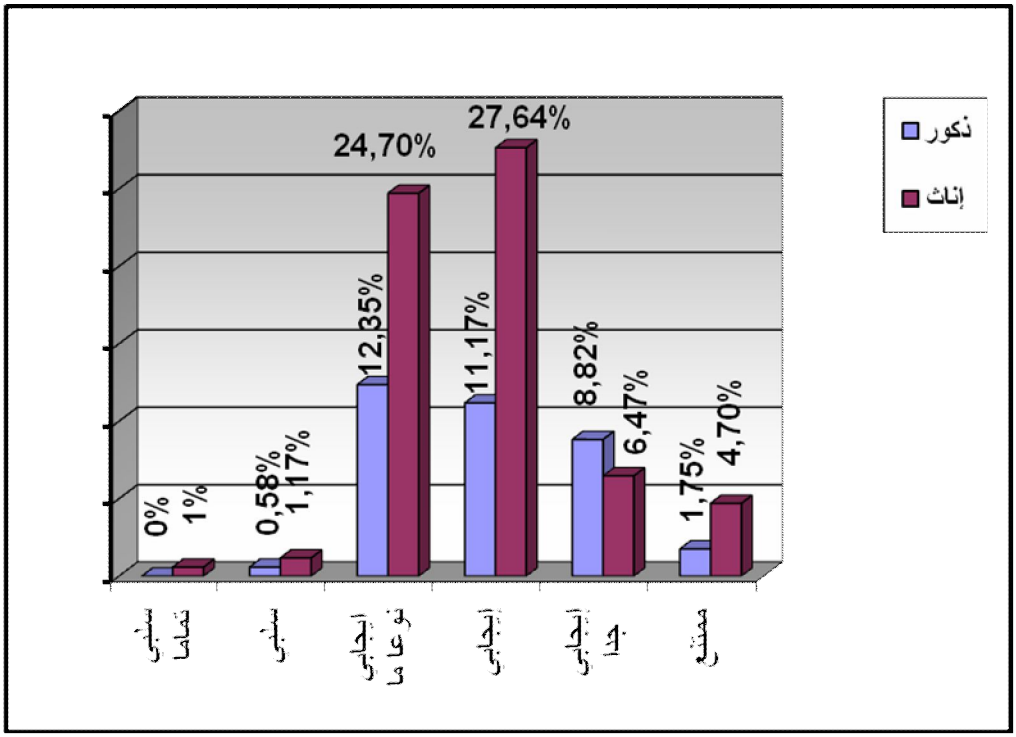
.

اثر التكوين / الجنس	سلبي تماما		سلبي		ايجابي نوعا ما		ايجابي		ايجابي جدا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
ذكور	00	00	01	0.58	21	12.35	19	11.17	15	8.82	0.3	1.75
إناث	01	0.58	02	1.17	42	24.70	47	27.64	11	6.47	08	4.70
المجموع	01	0.58	03	1.75	63	37.05	66	38.81	26	15.29	11	6.47

المصدر: من انجاز الطالبة حسب معطيات الإستبيان

ولنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 28 : **أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

تمثل العينة هنا مجمع أساتذة الطور الثانوي 170 أستاذ.ويمثل الذكور نسبة 34.70% و يمثل الإناث نسبة 65.3%.

يتبين لنا من خلال الجدول بأن أكبر نسبة54.1% من مجموع المستجوبين يعتبرون أن التكوين كان له الأثر الايجابي على مسارهم المهني، منهم 20% أساتذة ذكور و22% أساتذة إناث..بمجموع قدره 42 %

و بالنظر لحجم كل جنس داخل العينة نجد أن 57.63% من مجموع الأساتذة الذكور يعتبرون أن التكوين له أثر ايجابي على مسارهم المهني ، وهي أكبر من نسبة الإناث 52.22% من مجموع الأساتذة الإناث اللواتي يعتبرن أن التكوين له أثر ايجابي على المسار المهني.

تمثل النسبة 12.35% مجموع الأساتذة الذكور الذين يتجهون إلى اعتبار التكوين له اثر ايجابي على المسار المهني مقابل 24.70% بالنسبة للأساتذة الإناث بمجموع 37.05%.أما أقل نسبة 2.33% من أساتذة الطور الثانوي يعتبرون التكوين كان له أثر سلبي على المسار المهني.

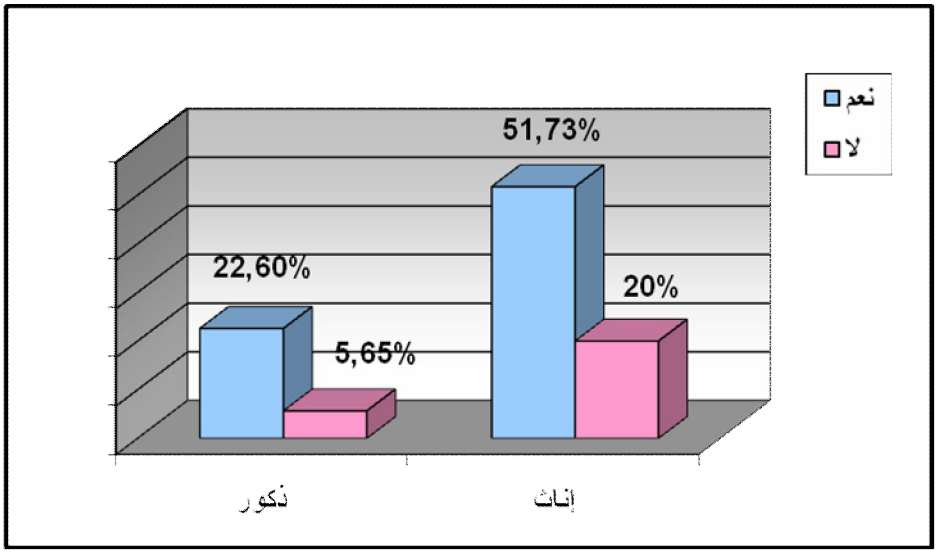
بعد تعرفنا على أسباب ممارسة المعلمين و الأساتذة لمهنة التعليم وكذا المؤسسات التي خضع فيها هؤلاء المعلمون و الأساتذة لمختلف التكوينات، وكذا مدة التكوين الأولي و محتوياته وأثره على المسار المهني للمكونين، وعلى طريقة تدريسهم نتطرق الآن إلى محور التكوين أثناء الخدمة.

II-2 / **التكوين أثناء الخدمة:** نتعرض في هذا العنصر الى التكوين أثناء الخدمة الذي يخضع له المكونون، و كذا ماهية هذه التكوينات و مدتها و محتوياتها و أثرها في زيادة الأداء و المهارات العلمية و كذلك دورها في تحسين العلاقة مع التلاميذ.

II-2-1 / **الإستفادة من التنكوين أثناء الخدمة و علاقتها بالجنس:** ولمعرفة نسبة المعلمين و الأساتذة الذين استفادوا من تلك التكوينات المستمرة وهؤلاء الذين لم تكن لهم فرصة الاستفادة نورد الشكل البياني الآتي:

الطور الإبتدائي:

الشكل البياني رقم 29 : **الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب الجنس**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

لقد استفاد ما يقارب 74.34% من مجموع معلمين الطور الابتدائي من التكوينات أثناء الخدمة، وهي أكبر من نسبة غير المستفيدين والمقدرة ب25.65%.

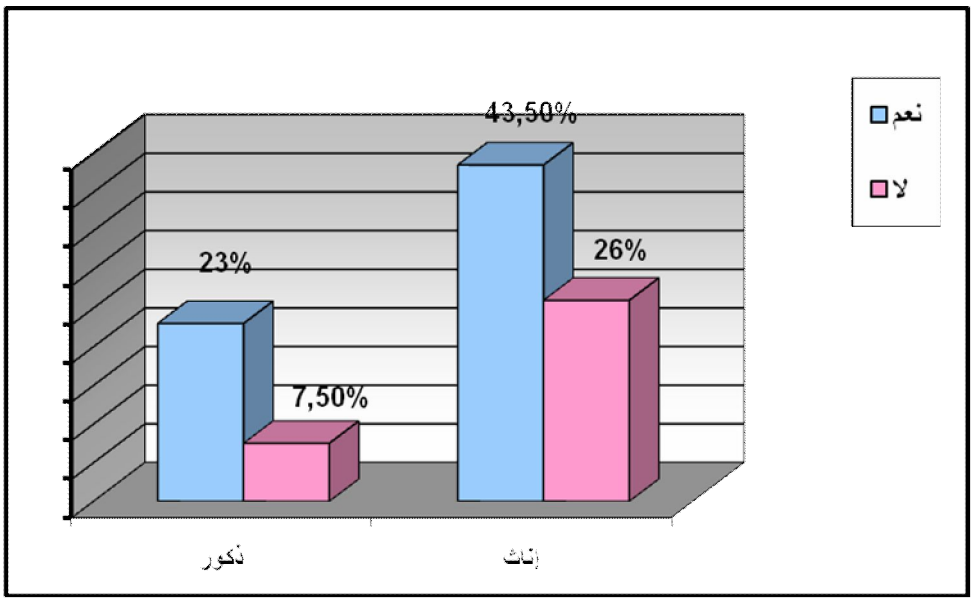
ونلاحظ من خلال الشكل أن نسبة المعلمات الإناث قد استفدن من التكوين بما نسبته 51.73% من مجموع أفراد العينة مقابل 20 % لم يستفدن من التكوين.
وأن المعلمين الذكور قد استفادوا من التكوين بما نسبته 22.6% من مجموع أفراد العينة مقابل 5.65% لم يستفيدوا من التكوين.

وعند قيامنا بالتحليل وجدنا بأن نسبة المعلمين الذكور المستفيدين من التكوين أكبر من نسبة المعلمات المستفيدات ، وذلك بالنظر إلى حجم كل جنس داخل العينة ويمكن توضيح ذلك كالأتي:
نسبة المعلمين الذكور المستفيدين من التكوين هو 22.6% من إجمالي العينة، ويمثل الذكور نسبة 28.26% من العينة، وبالتالي فإن نسبة المعلمين الذكور المستفيدين من التكوين تمثل 80% من مجموع الذكور.
نسبة المعلمات الإناث المستفيدات من التكوين هو 51.73% من إجمالي العينة، ويمثل الإناث نسبة 71.73% من العينة، وبالتالي قارن نسبة المعلمات الإناث المستفيدات من التكوين يمثل 72.12% من مجموع الإناث.

استفادت أكبر نسبة من المعلمين في الطور الابتدائي من التكوينات أثناء الخدمة 74.34%، ويرجع ذلك إلى القصور و العجز الذي يشوب التكوين الأولي لهؤلاء المكونين ،والذي كان منعدما في السنوات الأولى للاستقلال، فقد كان توظيف هذه الفئة يعتمد على مؤهلات علمية ضعيفة، وبالتالي فإن معظم المعلمين كان لهم مستوى تعليمي غير مؤهل لممارسة مهنة التعليم، مما استدعى ضرورة إخضاعهم لدورات تكوينية أثناء الخدمة، بهدف الارتقاء بمستواهم التعليمي و العلمي و البيداغوجي.

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 30 : **الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب الجنس**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان.

لقد استفاد ما يقارب 66.5% من مجموع أساتذة الطور المتوسط من التكوينات أثناء الخدمة، هي أكبر من نسبة غير المستفيدين و المقدرة ب33.5%.

ونلاحظ من خلال الشكل أن نسبة الأساتذة الإناث قد استفدن من التكوين بما نسبته 43.5% من مجموع أفراد العينة مقابل 26% لم يستفدن من التكوين.وأن الأساتذة الذكور قد استفادوا من التكوين بما نسبته 23% من مجموع أفراد العينة مقابل 7.5% لم يستفيدوا من التكوين.

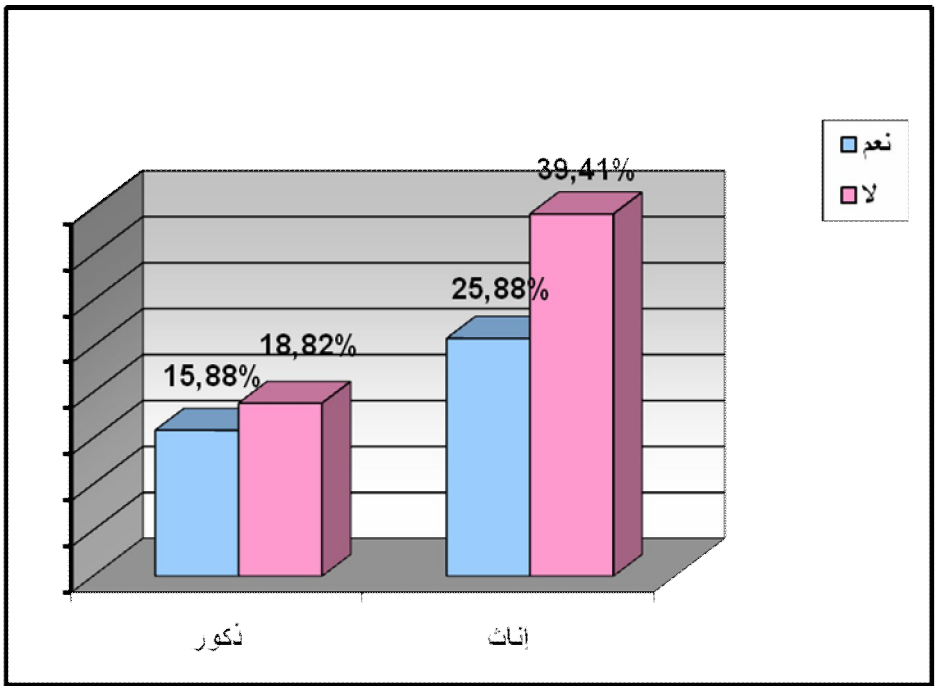
وعند التحليل، تبين أن نسب الأساتذة الذكور المستفيدين من التكوين 23% أكبر من نسبة الأساتذة المستفيدات 43.5% وذلك بالنظر إلى حجم كل جنس داخل العينة، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

نسبة المعلمين الذكور المستفيدين من التكوين هو 22.6% من إجمالي العينة، ويمثل الذكور نسبة 30.5% من العينة، وبالتالي فنسبة المعلمين الذكور المستفيدين من التكوين يمثل 75.40% من مجموع الذكور بينما نسبة المعلمات الإناث المستفيدات من التكوين هو 43.5% من إجمالي العينة،ويمثل الإناث نسبة 69.5 % من العينة، وبالتالي فإن نسبة الأساتذة الإناث المستفيدات من التكوين يقدر 62.58% من مجموع الإناث.

ويتبين بأن نسبة الأساتذة المستفيدين عموما من التكوين أثناء الخدمة في الطور المتوسط 66.5% كان أقل من نسبة المعلمين المستفيدين، ويرجع ذلك إلى كون المستوى التعليمي الأولي قبل الخدمة لأساتذة الطور المتوسط هو أحسن من المستوى التعليمي لزملائهم في الطور الابتدائي.

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 31: **الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب الجنس**



المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

إن نسبة غير المستفيدين من التكوين أثناء الخدمة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي والمقدرة ب 58.23% هي أكبر نسبة من المستفيدين 41.76%.

أن نسبة الأساتذة الذكور المستفيدين من التكوين أثناء الخدمة 15.88% من مجموع أفراد العينة مقابل 18.82% لم يستفيدوا من التكوين، ونسبة الأساتذة الإناث المستفيدات من التكوين أثناء الخدمة هي 25.88% من مجموع أفراد العينة مقابل 39.41% لم يستفدن من التكوين

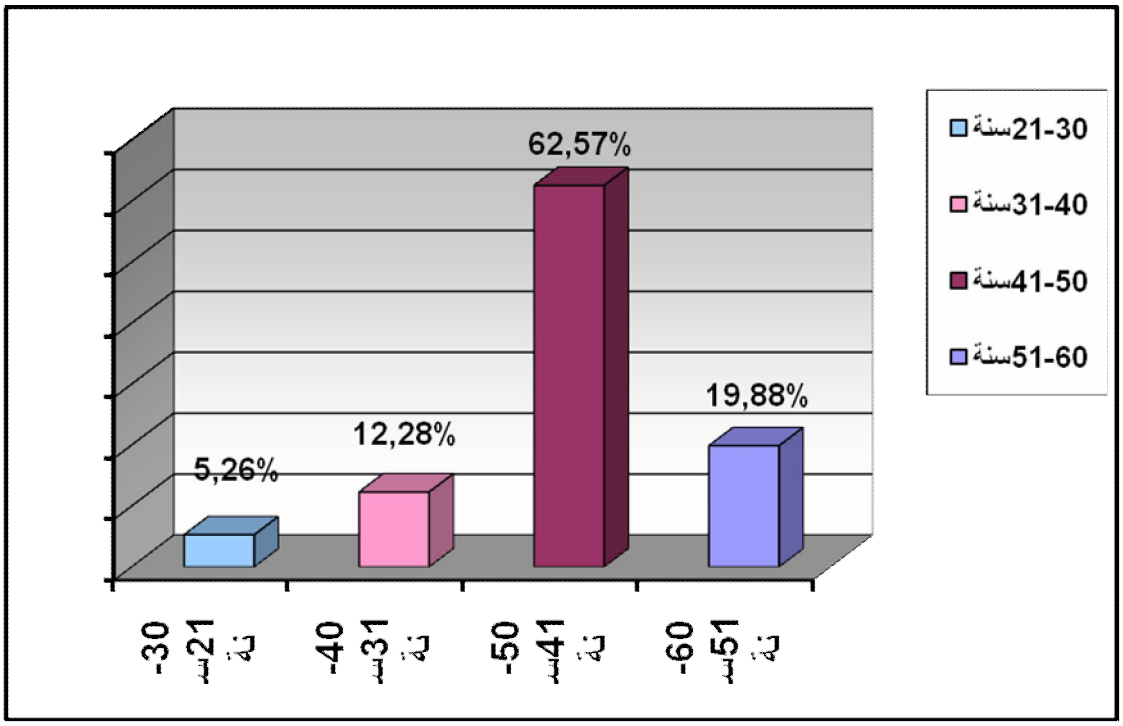
وتبقى نسبة الأساتذة الذكور المستفيدين من التكوين 15.88% أكبر من نسبة الأساتذة الإناث المستفيدات 25.88% وذلك بالمقارنة مع حجم كل جنس داخل العينة ويمكن توضيح ذلك كالتالي:
نسبة الأساتذة الذكور المستفيدين من التكوين 15.88% من إجمالي العينة، ويمثل الذكور نسبة 34.70% من العينة، وبالتالي فنسبة الأساتذة الذكور المستفيدين من التكوين يمثل 45.76% من مجموع الذكور، بينما نسبة الأساتذة الإناث المستفيدات من التكوين هو 25.88% من مجموع العينة، وتمثل الإناث نسبة 65.3% من العينة، وبالتالي فإن نسبة الأساتذة الإناث المستفيدات من التكوين يقدر ب39.63%.

وعموما فإن نسبة أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من التكوينات أثناء الخدمة 41.76% كانت أقل منها في الطور المتوسط 66.5% وأقل منها بكثير في الطور الابتدائي 74.34%، ويرجع ذلك إلى المستوى التعليمي لأساتذة التعليم الثانوي في بداية الخدمة كان أعلى منه في الطور المتوسط وكذلك بالنسبة للطور الابتدائي والذي يتمثل عادة في المؤهل الجامعي، مما لا يجعل إخضاع المكونين لفترات تكوينية ضرورة حتمية في المدى القصير.و تبقى نسبة المستفيدين من التكوين في الطور الثانوي من بين الذين لديهم رغبة في تحسين مستواهم التعليمي أكثر بصفة اختيارية.

II.-2-2 / **الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة و علاقتها بالسن.**: ولمعرفة العلاقة بين الاستفادة من التكوين و سن المعلمين و الأساتذة نورد الأشكال البيانية الآتية:

الطور الإبتدائي:

الشكل البياني رقم 32: **الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب السن**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

تقتصر الدراسة هنا على المعلمين المستفيدين من التكوين أثناء الخدمة بمجموع 171 معلم

يتبين لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة من المستفيدين في التكوين أثناء الخدمة تتواجد في الفئة العمرية [41-50 سنة] بنسبة 62.57% من مجموع المستفيدين، تليها بعد ذلك فئة المعلمين الذين يتواجدون في المجال [51-60 سنة] بنسبة 19.88%، بعد ذلك تأتي الفئة [31 - 40 سنة] بنسبة استفادة حوالي 12.28%، وأخيرا اضعف نسبة 5.26% للمعلمين الذين ينتمون للفئة العمرية [21-30 سنة].

إن أكبر نسبة من المعلمين الذين استفادوا من التكوينات أثناء الخدمة تتراوح أعمارهم ما بين 41 سنة و50 سنة،ويمكن تفسير هذه النسبة نتيجة لآلية توظيفهم في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث

لم يكن يشترط في تلك الفترة أي فترة الثمانينات ،توفر المعلمين في الطور الابتدائي على مؤهلا ت تعليمية عالية وبقدوم فترة الإصلاحات في مجال تكوين المكونين أصبح خضوعهم لتكوينات مستمرة هو السبيل الوحيد للتخفيف من قصورهم في الأداء المهني،ولقد وردت في هذه السياسة الجديدة قوانين تقتضي إجبارية هذه التكوينات للمعلمين الذين تقل أعمارهم عن سن 45 سنة، وغير الحاملين لشهادات جامعية.

وكذلك الحال بالنسبة للمعلمين تتراوح أعمارهم ما بين [51-60 سنة] قد خضعوا فيما سبق لنفس سياسة التوظيف التي تهدف إلى تحقيق الكمية على حساب الكيفية وفقا لمتطلبات تلك الفترة الزمنية، إن سياسة تكوين المكونين في المرحلة الحالية لم تجعل خضوع المعلمين الذين تزيد أعمارهم عن 50 سنة إلى التكوين أثناء الخدمة أمرا ضروريا و إنما اختياريا.

تمثل نسبة المعلمين الذين خضعوا لتكوين أثناء الخدمة و الذين تتراوح أعمارهم ما بين
[31 -40 سنة] حوالي 12.28% وهي نسبة ضئيلة، ويمكن تفسير ذلك بكون شروط توظيف تلك الشريحة كانت أحسن من سابقيهم، حيث أصبحت تشترط تكوينا أوليا على مستوى معاهد تكوين المعلمين كأساس لولوج مهنة التعليم، وحسب السياسة المنتهجة حاليا فإن تكوين المكونين في هذه الفئة العمرية اختياري لحاملي الشهادة الجامعية وإجباري لمن ليس لهم مؤهل علمي جامعي

وأخيرا بالنسبة للفئة العمرية [21-30 سنة] فقد استفاد المعلمون بتكوين أثناء الخدمة بنسبة 5.26% وهي أقل نسبة في عينة المعلمين المستفيدين ،ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة التمست السياسة الجديدة لتكوين المكونين، وقد خضع فيها المعلمون إلى شروط توظيف جديدة منها شهادة البكالوريا وثلاث سنوات تكوين جامعي أو على مستوى معاهد تكوين المعلمين مما ساهم بنسبة كبيرة في ارتقاء المستوى التعليمي لمعلمو الطور الابتدائي مقارنة بمن سبقوهم، كما أن هذه التكوينات أثناء الخدمة اختيارية بالنسبة لحاملي الشهادات الجامعية.

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 33: **الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب السن**

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

تقتصر الدراسة على فئة الأساتذة المستفيدين من التكوين بمجموع 133 أستاذ

يتبين لنا من خلا ل الشكل بأن أكبر نسبة من المستفيدين في التكوين أثناء الخدمة يتواجدون قي الفئة العمرية [41سنة –50 سنة] بنسبة 57.89% من مجموع المستفيدين، تليها فئة المعلمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 سنة و 40 سنة بنسبة 27.06%، بعد ذلك تأتي فئة المعلمين الذين تنحصر أعمارهم ما بين [51 سنة–60 سنة] تستفيد بنسبة 9.77%، وأخيرا أضعف نسبة وهم المكونون الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة يستفيدون بحوالي 5.26% .

ان فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة قد توظفوا من خلال السياسة التكوينية الجديدة التي تشترط توافرهم على شهادة جامعية، مما يجعل من إمكانية استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة أمرا اختياريا، أما بالنسبة للفئة التي تتراوح أعمارهم ما بين 41 سنة و 50 سنة فقد استفادوا

بأكبر نسبة من التكوينات نتيجة ظروف توظيفهم، حيث لم يكن يشترط توفرهم على مؤهلات علمية عالية مما يجعل استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة أمرا إجباريا، وكذلك بالنسبة للفئة العمرية [31-40 سنة] ولكن بنسبة أقل من سابقتها.

أما بالنسبة للفئة العمرية من المعلمين [51-60 سنة] فهم يستفيدون من التكوين أثناء الخدمة بأضعف نسبة وذلك لقربهم من سن التقاعد، فهم غير متحفزين للاستفادة من التكوين من جهة وكذلك هم غير مستهدفين من السياسة التكوينية الجزائرية الحالية التي ركزت جهودها على فئة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن 45 سنة.

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 34: **الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب السن**

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الإستبيان

تقتصر الدراسة على فئة الأساتذة المستفيدين من التكوين بمجموع 71 أستاذ

يستفيد أساتذة التعليم الثانوي الذين تنحصر أعمارهم ما بين [40-51سنة] بأكبر نسبة من التكوين أثناء الخدمة بحوالي 53.52% وذلك لتقادم المعارف و المهارات لدى هذه الفئة ولو أنها قد

وظفت على أساس شهادات جامعية أي شهادة الليسانس في معظمها، إلا أن هذه الفئة لا بد أن تعمل على تجديد وتحيين مهاراتها ومعلوماتها بما يتوافق مع التطور الاقتصادي والمعرفي و البيداغوجي الهائل، وأضعف نسبة من الأساتذة اللذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة بنسبة 5.63% تتراوح أعمارهم مابين [21-30 سنة] وذلك كونهم توظفوا وفق شروط ومعايير توظيف أساتذة التعليم الثانوي الجديدة والتي تستلزم توافرهم ليس على الشهادة الجامعية فحسب بل وكذلك استفادتهم من التكوينات البيداغوجية والتكوينات في علوم النفس وعلوم التربية الحديثة والتي تنسجم مع متطلبات العصر الحديث.

II.-2-3 / **الإستفادة من التكوين و علاقتها بالحالة الإجتماعية و الجنس:** لمعرفة مدى تأثير الحالة الاجتماعية والجنس على الاستفادة من التكوين نورد الجدول الآتي:

الطور الابتدائي:

الجدول رقم 22: **الإستفادة من التكوين حسب الجنس و الحالة الإجتماعية**

الجنس / الحالة الاجتماعية	الذكور				الإناث			
الاستفادة	نعم		لا		نعم		لا	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
أعزب	12	5.21	08	3.47	22	9.56	15	6.52
متزوج وله أطفال	37	16.08	03	1.3	80	34.78	23	10
متزود دون أطفال	01	0.43	00	00	05	2.17	05	2.17
أرمل	01	0.43	02	0.87	05	2.17	01	0.43
مطلق	01	0.43	00	00	07	3.04	02	0.87
المجموع	52	22.6	13	5.65	119	51.73	46	20

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

يتبين لنا من خلال الجدول أن فئة المتزوجين الذين لديهم أطفال يشكلون أكبر نسبة من المستفيدين من التكوين ب50.86% من إجمالي العينة 50.86%، ويرجع ذلك إلى كون هذه الفئة تشكل أكبر نسبة داخل العينة 62.17%.ونلاحظ كذلك أن نسبة المعلمات الإناث المتزوجات ولديهن أطفال استفدن بنسبة 34.78% مقابل 16.08% للمعلمين المتزوجين ولديهم أطفال من إجمالي العينة .ولكن بالنظر لكل جنس على حدى فنجد أن الذكور المتزوجين ولهم أطفال قد استفادوا من التكوين بنسبة 92.5% من إجمالي الذكور وهي أكبر من نسبة الإناث المتزوجات ولهن أطفال استفدن من التكوين بنسبة 77.66 % من إجمالي الإناث.

وهنا يمكن أن نستنتج بأن الجنس له علاقة بالإستفادة من التكوين ويرجع ذلك إلى إمكانية كون الزواج عائقا أما فرص الاستفادة من التكوين بالنسبة للإناث نتيجة كثرة المسؤوليات في تربية الأطفال وتحمل أعباء الأسرة أكثر من الذكور.

الطور المتوسط:

الجدول رقم 23 : **الإستفادة من التكوين حسب الجنس و الحالة الإجتماعية**

الجنس / الحالة الاجتماعية	الذكور				الإناث			
الاستفادة	نعم		لا		نعم		لا	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
أعزب	01	0.5	01	0.5	22	11	17	8.5
متزوج وأطفال	44	22	14	07	57	28.5	30	15
متزوج دون أطفال	01	0.5	-	-	07	3.5	03	1.5
أرمل	-	-	-	-	01	0.5	01	0.5
مطلق	-	-	-	-	-	-	01	0.5
المجموع	46	23	15	7.5	87	43.5	52	26

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

يتبين لنا من خلال الجدول بأن المتزوجين الذين لديهم أطفال يشكلون أكبر نسبة من المستفيدين من التكوين 50.5% ، منهم 28.5% إناث و 22 % ذكور، ويرجع ذلك إلى كون هذه الفئة تمثل أكبر نسبة داخل العينة 72.5%.

و حسب الجنس فنجد الأساتذة الذكور المتزوجين ولديهم أطفال استفادوا من التكوين بنسبة 75.86% من إجمالي الذكور وهي أكبر من نسبة الأساتذة الإناث المتزوجات ولديهن أطفال واللاتي استفدن من التكوين ب 65.61% .

كما نلاحظ كذلك من خلال الجدول بأن نسبة الأساتذة الإناث اللواتي لا يمتلكن أطفالا استفدن من التكوين بنسبة 70% أكثر من نسبة الأساتذة الإناث اللواتي يمتلكن أطفالا 65.51%،وهنا كذلك في هذه الحالة تؤكد بأن الزواج وأعباء مسؤوليات الأسرة التكوين، فالزواجقد قلصت من فرص الاستفادة من التكوين وخاصة بالنسبة للمتزوجات و لديهن أطفالا.

الطور الثانوي:

الجدول رقم 24: **الإستفادة من التكوين حسب الحالة الاجتماعية و الجنس.**

الجنس / الحالة الاجتماعية	الذكور				الإناث			
الاستفادة	نعم		لا		نعم		لا	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
أعزب	00	00	03	1.76	16	3.41	15	8.82
متزوج و له طفال	25	14.70	25	14.70	28	16.47	41	24.11
متزوج دون أطفال	01	0.58	03	1.76	-	-	07	4.11
أرمل	01	0.58	01	0.58	-	-	02	1.17
مطلق	-	-	-	-	-	-	02	1.17
المجموع	27	15.88	32	18.82	44	25.88	67	39.41

المصـــدر: من انجاز الطالبة.وفقا لمعطيات الإستبيان.

يتبين لنا من خلال الجدول بأن فئة المتزوجين الذين لديهم أطفال يشكلون أكبر نسبة من المستفيدين من التكوين من إجمالي العينة 31.17% منهم 14.7% ذكور و16.47 % إناث ويرجع ذلك إلى كون هذه الفئة تمثل أكبر نسبة داخل العينة بـــ: 70%.

و عند التحليل حسب الجنس نجد أن نسبة الأساتذة الذكور المتزوجين ولديهم أطفال قد استفادوا من التكوين بنسبة 50% من اجمالي الذكور أكبر من نسبة الأساتذة الإناث المتزوجات ولديهن أطفال بـــ 40.58% من اجمالي الإناث.

.

II.-2-4 / **ماهية التكوينات اثناء الخدمة:** ولمعرفة ماهية التكوينات أثناء الخدمة التي يخضع لها المعلمون والأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 25: **ماهية التكوين أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاثة.**

الطور التعليمي / ماهية التكوين	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
أيام دراسية	56	34	08	98	23.11
تكوين تحسين المستوى (أثناء الخدمة)	36	23	04	63	14.85
تكوين المعلمين	37	03	-	40	9.43
تكوين إداري	02	-	-	02	0.47
تكوين في الإعلام الآلي	03	16	12	31	7.31
ورشات تكوينية	06	-	01	07	1.65
تكوين بيداغوجي	02	-	02	04	0.94
ندوات تربوية تكوينية	14	40	18	72	16.98
ملتقيات تكوينية	03	17	08	28	6.6
تربص بالخارج	-	04	03	07	1.65
تكوين مع مفتشي المادة	-	02	04	06	1.41
تكوين تطبيقي	-	-	01	01	0.23
تربص داخل الثانوية	06	-	01	07	1.65
ممتنع	28	12	18	58	13.67
المجموع	193	151	80	424	100

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

يخضع المعلمون والأساتذة إلى التكوين من خلال الأيام الدراسية بأكبر نسبة 23.11% من الإجابات من بين أنواع التكوينات الأخرى، تليها مباشرة الندوات التربوية التكوينية بنسبة 16.98% ، ثم بعد ذلك تكوينات تحسين المستوى بنسبة 14.85% وكذلك تكوين المعلمين بنسبة 9.43%.

ونلاحظ بأن هناك 12.86% من الإجابات لمعلمي الطور الابتدائي يخضعون لأكثر من تكوين في نفس الوقت، وما يقارب 13.53% من الأجوبة لأساتذة الطور المتوسط يخضعون لأكثر من تكوين كذلك بالنسبة لأساتذة الطور الثانوي نسبة 12.67%.من الإجابات.

II.-2-5/ **مدة التكوين أثناء الخدمة:** ولمعرفة مدة التكوينات أثناء الخدمة التي يخضع لها المعلمون والأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية الثلاث نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 26: **مدة التكوينات أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاثة.**

الأطوار التعليمية / المدة التكوينية	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	% من المجموع
< من أسبوع	35	30	21	86	22.93
أسبوع	37	47	10	94	25.06
2 أسبوع	08	01	01	10	2.66
3 أسبوع	05	-	01	06	1.6
شهر	17	09	05	31	8.26
2شهر	01	01	-	02	0.53
3 شهر	01	11	02	14	3.73
6اشهر	02	02	01	05	1.33
7 أشهر	-	-	01	01	0.26
8 أشهر	-	-	01	01	0.26
9 أشهر	-	01	-	01	0.26
عام	16	07	07	30	08
عام ونصف	-	01	-	01	0.26
سنتين	01	02	-	03	0.8
3 سنوات	19	05	-	24	6.4
4 سنوات	01	-	-	01	0.26
ممتنع	28	16	21	65	17.33
المجموع	171	133	71	375	100

المصدر: من انجاز الطالبة.وفقا لمعطيات الإستبيان

نلاحظ من خلال الجدول بأن أطول مدة زمنية للتكوين أثناء الخدمة هي مدة أسبوع بنسبة 25.06% وهي تتعلق بالأيام الدراسية المنجزة على مستوى كل الأطوار التعليمية، تليها بعد ذلك مدة الأقل من أسبوع بـــ: 22.93% وهي تخص كل من الندوات التربوية التكوينية وكذا الورشات التكوينية و الملتقيات التكوينية على مستوى كل الأطوار التعليمية الثلاث، ثم بعد ذلك فترة الشهر بـــ:8.26% وهي تخص تكوين تحسين المستوى للمعلمين وتختص بها التكوينات في الإعلام الآلي، والتكوينات البيداغوجية بعدها تأتي مدة السنة بنسبة 8% وهي تخص تكوين المعلمين.

كما أننا وجدنا بأن فترات التكوين الطويلة يختص بها كل من معلمو الأطوار الابتدائية والمتوسطة على عكس الطور الثانوي الذي يختص بفترات التكوين أثناء الخدمة القصيرة، فمثلا نجد أنه في تكوين المعلمين فان معلمي الطور الابتدائي يستفيدون من هذه التكوينات التي تمتد على فترة 03 سنوات تقريبا بنسبة 11.11% من مجموع المستفيدين على مستوى هذا الطور، في حين زملائهم في الطور المتوسط يستفيدون من هذه التكوينات بنسبة 3.75% من مجموع المستفيدين على مستوى هذا الطور، أما على مستوى الطور الثانوي نجد أن نسبة المستفيدين من هذا النوع من التكوين هو 00% منعدم تماما.

وكذلك في التكوينات التي تمتد لفترة أيام وأقل من أسبوع، فنجد ن معلمي الطور الابتدائي يستفيدون من الندوات التربوية التكوينية والو رشات التكوينية والملتقيات التكوينية بنسبة 20.46% من مجموع معلمي هذا الطور، وزملائهم من الطور المتوسط يستفيدون بنسبة 22.55% من مجموع المستفيدين، في حين أساتذة الطور الثانوي فنسبة الإستفادة لديهم هي 23.57% من مجموع المستفيدين ، و بالتالي كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى المستوى الثانوي تقل مدة التكوين والعكس صحيح.

II-2-6 / **محتويات التكوين أثناء الخدمة:** ولمعرفة محتويات التكوينات أثناء الخدمة التي يخضع لها هؤلاء المعلمون والأساتذة نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 27: **محتويات التكوين أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاثة**

الطور التعليمي / محتوى التعليمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
بيداغوجيا التعليم	08	07	08	23	4.41
طرق التدريس الحديثة	38	30	14	82	15.73
دراسة المناهج التربوية الجديدة	10	14	06	30	5.75
الاطلاع على الإصلاحات التربوية الجديدة	05	08	/	13	2.50
الكتاب المدرسي	03	01	01	05	0.95
التقويم والتنقيط(للتلاميذ)	05	04	02	11	2.11
اللغة العربية	18	07	01	26	5
دراسة البرامج الجديدة	23	30	02	55	10.55
الإعلام الآلي	05	17	14	36	6.90
اللغة الفرنسية	10	01	/	11	2.11
اللغة الانجليزية	02	01	/	03	0.57
علم النفس	20	05	/	25	4.80
تربية عامة وخاصة	15	/	/	15	2.87
تكوين المعلم على المناهج والبرامج الجديدة(الكفاءة)	05	/	/	05	0.95
الأهداف التربوية الإجرائية	03	01	/	04	0.76
تكنولوجيا	02	/	/	02	0.38
علوم قانونية إدارية	02	/	/	02	0.38
علوم التربية	08	02	/	10	1.91
علوم شرعية	01	/	/	01	0.2
التشريع المدرسي	01	/	/	01	0.2
تكوين المؤطرين	01	/	/	01	0.2
رياضيات	32	02	01	35	6.71
فيزياء + كيمياء	10	01	/	11	2.11
تاريخ + جغرافيا	01	01	01	03	0.57
البرامج المتخصصة بلغة التدريس	/	02	/	02	0.38
استعمال الوسائل البيداغوجية	/	01	/	01	0.2
دراسة منهجيات الأداء التربوي	/	02	/	02	0.38
تربية بدنية	/	01	/	01	0.2
كيفية استعمال الإعلام الآلي في التدريس	/	01	/	01	0.2
المشاكل البيداغوجية حول تطور مهنة التعليم	/	01	02	03	0.57
التكوين التربوي العلمي (دروس نظرية وتطبيقية)	/	/	03	03	0.57
برنامج عام	01	/	/	01	0.2
ممتنع	45	27	25	97	18.61
المجموع	274	167	80	521	100

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن معظم التكوينات أثناء الخدمة التي يخضع لها المعلمون والأساتذة على مستوى الأطوار التعليمية الثلاثة تتعلق أساسا بمختلف المستجدات التي تطرأ على مختلف البرامج والمناهج والإصلاحات التربوية، وكذا دراسة بيداغوجية التعليم وطرق التدريس الحديثة، وكذا محاولة تكوين المعلمين على التحكم في استخدام وسائل الإعلام الآلي، والوسائل البيداغوجية، ودراسة عمليات التقويم والتنقيط الخاصة بالتلاميذ، كما يتناول المعلمون والأساتذة جميع المشاكل المهنية والبيداغوجية التي يتعرضون بها أثناء ممارستهم لمهنة التعليم عن طريق مختلف التكوينات قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى، وهي تكوينات سنوية ومتكررة عدة مرات في السنة.

II-2-7 /**أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني:** ولمعرفة أثر هذه التكوينات أثناء الخدمة على طريقة التدريس وعلى المسار المهني للمعلمين والأساتذة نورد الجداول الآتية:

ستكون الدراسة هنا حسب كل طور تعليمي على حدى.

الطور الابتدائي:

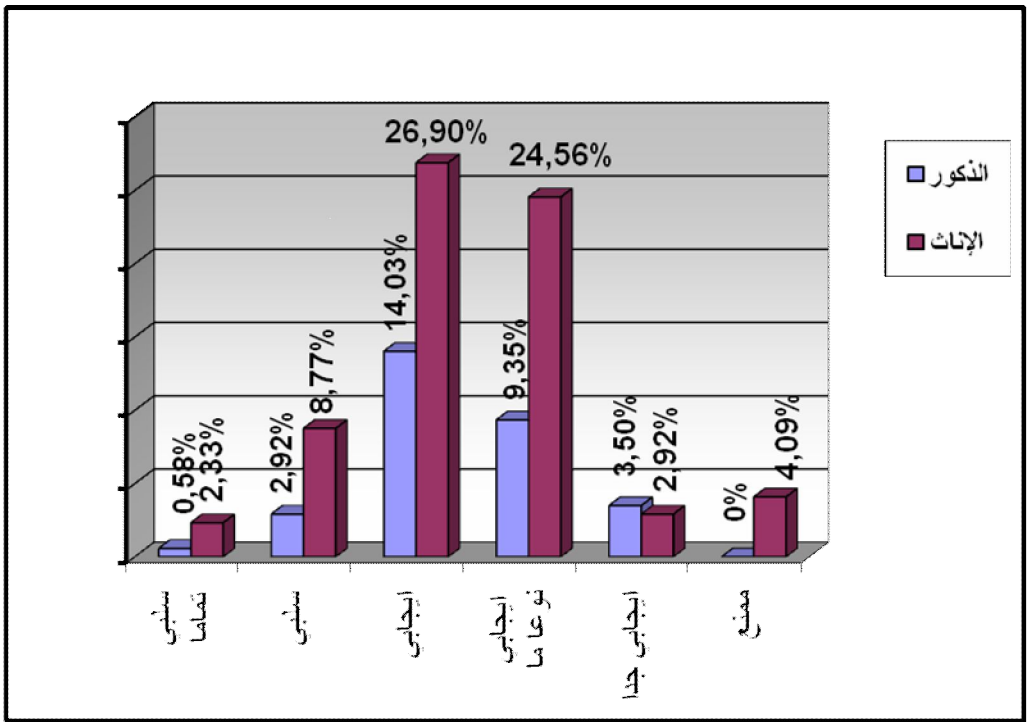
الجدول رقم28 : **أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني**

اثر التكوين الجنس	سلبي تماما		سلبي		ايجابي نوعا ما		ايجابي		ايجابي جدا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
ذكور	01	0.58	05	2.92	24	14.03	16	9.35	06	3.5	00	00
إناث	04	2.33	15	8.77	46	26.90	42	24.56	05	2.92	07	4.09
المجموع	05	2.92	20	11.69	70	40.93	58	33.91	11	6.43	07	4.09

المصدر: من إنجاز الطالبة.وفقا لمعطيات الإستبيان

ولنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي :

الشكل البياني رقم35 : **أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني**



المصدر: من انجاز الطالبة وفق لمعطيات الإستبيان

نلاحظ من خلال الجدول بأن نسبة المعلمين الذين يعتبرون أثر التكوين أثناء الخدمة ايجابيا على مسارهم المهني هي 40.34% من مجموع المعلمين المستفيدين منهم 12.85% من الذكور 27.48% من الإناث.

نلاحظ كذلك بأن نسبة المعلمات الإناث اللاتي يتجهن الى اعتبار أن التكوين له أثر ايجابي على المسار المهني هي 26.9% وهي أكبر من نسبة المعلمين الذكور الذين يعتبرون أن أثر التكوين ايجابي بـــ:14.03% وهذا من إجمالي العينة.

أما عند التحليل بالنظر لحجم كل جنس داخل العينة [30.40 % ذكور و 69.6% اناث] فنجد أن نسبة المعلمين الذكور الذين يعتبرون أن التكوين له أثر ايجابيا هو 42.26% من إجمالي الذكور وهي أكبر من نسبة المعلمات الإناث 39.48% اللاتي يعتبرن أن التكوين كان له الأثر الأيجابي على مسارهن المهني وأقل نسبة 14.61% يعتبرون أثر التكوين أثناء الخدمة كان سلبيا

على مسارهم المهني.وعموما فان أكبر نسبة من المعلمين في الطور الابتدائي يعتبرون أن التكوين أثناء الخدمة له آثار ايجابية على مسارهم المهني وعلى طريقة تأدية دروسهم

الطور المتوسط:

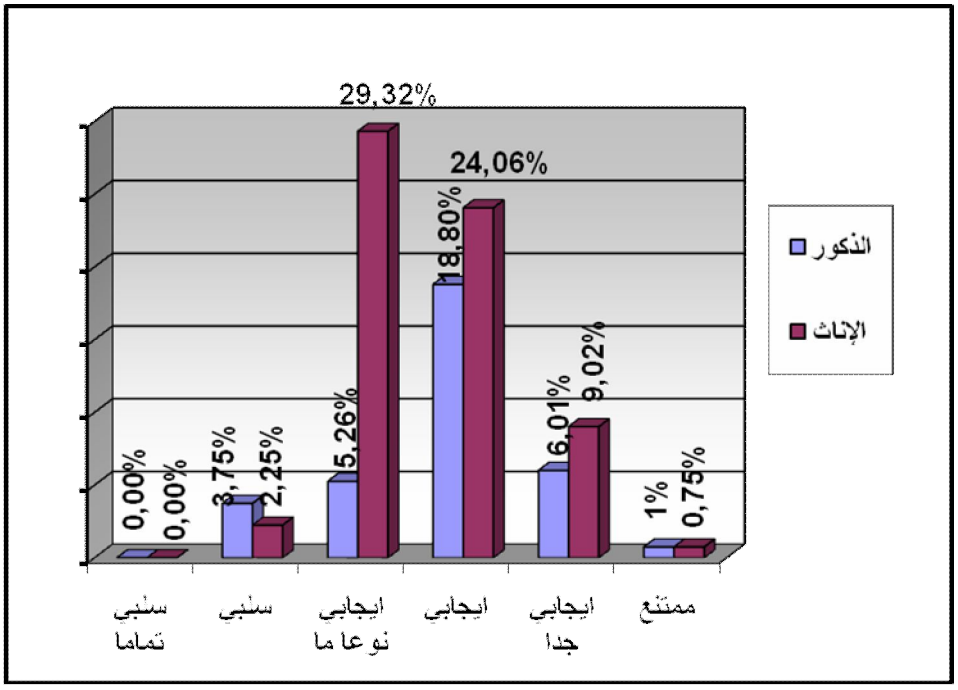
الجدول رقم 29: **أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة.**

اثر التكوين / الجنس	سلبي تماما		سلبي		ايجابي نوعا ما		ايجابي		ايجابي جدا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
ذكور	00	00	05	3.75	07	5.26	25	18.8	08	06	01	0.75
إناث	00	00	03	2.25	39	29.32	32	24.06	12	09	01	0.75
المجموع	00	00	08	06	46	34.58	57	42.85	20	15.03	02	1.5

المصدر: من إنجاز الطالبة وفقا للبيانات المستقاة من الإستبيان

ولنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 36 : **أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

تمثل العينة هنا عينة المستفيدين من التكوين في الطور المتوسط والمقدرة بـــ: 133 فرد حوالي 34.58% ذكور وحوالي 65.41 % إناث.

يتبين لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة من أساتذة الطور المتوسط يعتبرون أثر التكوين أثناء الخدمة ايجابيا على مسارهم المهني نسبة 57.88% منهم 24.8% ذكور و33.06% إناث.

و حسب الجنس نجد أن الأساتذة الذكور الذين يعتبرون أثر التكوين ايجابيا على مسارهم المهني هو 71.71% من إجمالي الذكور، وهي أكبر من نسبة الأساتذة الإناث اللاتي يعتبرون أثر التكوين ايجابيا على مسارهن المهني 50.54%.

أما أقل نسبة من الأساتذة يعتبرون أثر التكوين سلبيا على مسارهم المهني وهي 06% منهم 3.75% ذكور و2.25% إناث.

نلاحظ بأن نسبة أساتذة الطور المتوسط الذين يعتبرون أثر التكوين أثناء الخدمة ايجابيا على مسارهم المهني أكبر من نسبة معلمي الطور الابتدائي أي [57.88%>40.34%].

بالنسبة للطور الثانوي:

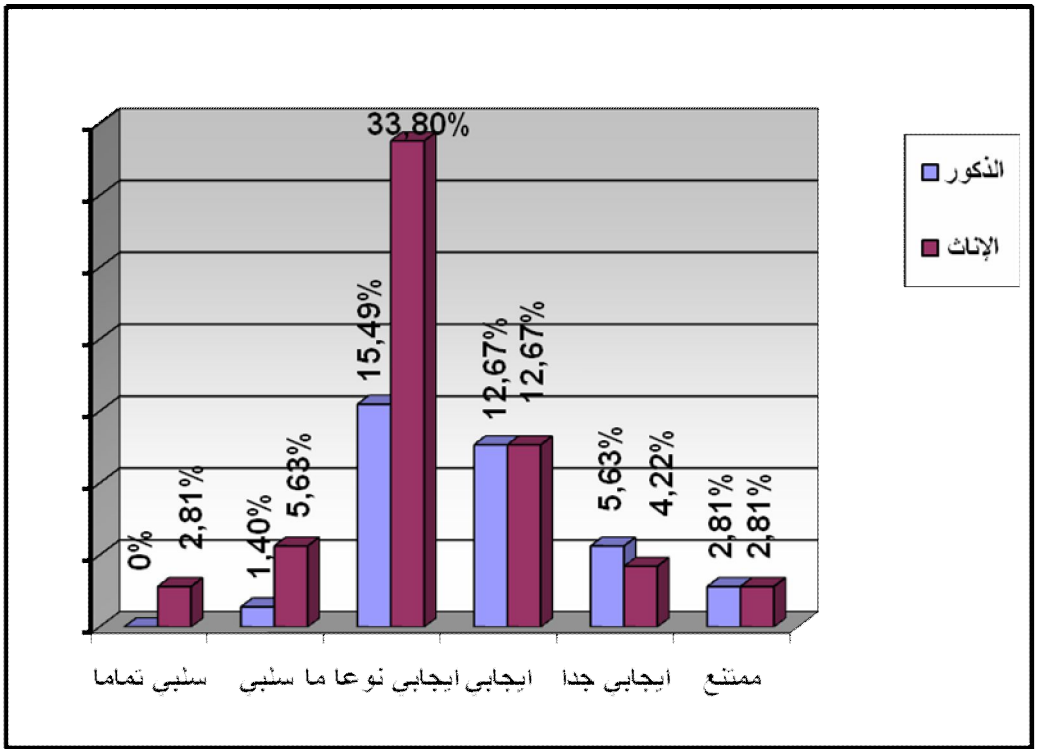
الجدول رقم 30: **أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة.**

اثر التكوين / الجنس	سلبي تماما		سلبي		ايجابي نوعا ما		ايجابي		ايجابي جدا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
ذكور	00	00	01	1.4	11	15.49	09	12.67	04	5.36	02	2.81
إناث	02	2.81	04	3.63	24	33.8	09	12.67	03	4.22	02	8.81
المجموع	02	2.81	05	7.03	35	49.29	18	15.35	07	9.85	04	5.36

المصدر: من إنجاز الطالبة.وفقا لمعطيات الإستبيان

ولنوضح البيانات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم37: **أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

تمثل العينة هنا عينة المستفيدين من التكوين في الطور الثانوي والمقدرة عددهم ب71فرد حوالي 38.02% ذكور و61.97% إناث.

ونجد أن نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أثر التكوين أثناء الخدمة ايجابيا على مسارهم المهني يمثل 35.2% من مجموع العينة منها 18.3% ذكور و16.89% إناث.
أما نسبة الأساتذة الذين يتجهون إلى اعتبار التكوين أثناء الخدمة ايجابيا على مسارهم المهني هي 43.29% من إجمالي العينة، وعموما نجد أن الاتجاه العام لهؤلاء الأساتذة هو اعتبار أثر التكوين أثناء الخدمة ايجابيا على المسار المهني.

وحسب الجنس نجد دوما أن الأساتذة الذكور يستفيدون من التكوين بنسبة 48.13 % وهي اكبر من نسبة الأساتذة الإناث اللواتي يستفدن من التكوين بنسبة 27.25%

إن نسبة الأساتذة الذين يعتبرون اثر التكوين على المسار المهني ايجابيا هي أقل من نسبة الأساتذة في الطورين المتوسط والابتدائي ويمكن أن نوضح ذلك بكون نسبة من الأساتذة التعليم الثانوي يعتبرون أن التكوين الأولي العام الذي يخضعون له هو لوحده كاف لمزاولة مهنة التدريس دون ضرورة الخضوع لتكوينات أخرى أثناء الخدمة.أما أقل نسبة للأساتذة الذين يعتبرون أثر التكوين سلبيا على مسارهم المهني هي 9.84% من مجموع العينة.

II-2-8 / التقييم بعد التكوين:

ولمعرفة ما إذا كان المكونون الذين يستفيدون من التكوينات أثناء الخدمة يخضعون لعمليات التقييم نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 31: **عملية التقييم بعد التكوين**

التقييم / الطور التعليمي	نعم		لا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%
الابتدائي	95	25.33	67	17.86	09	2.4
المتوسط	60	16	68	18.13	05	1.33
الثانوي	31	8.26	34	9.06	06	1.6
المجموع	186	49.59	169	45.06	20	5.33

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقة من الإستبيان

تخص الدراسة هنا فئة المستفيدين من التكوين أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاث وهي تضم 375 فرد منها 45.6% في الطور الابتدائي، و35.46% في الطور المتوسط، و18.93% في الطور الثانوي.

يتبين لنا من خلال الجدول بأن أكبر نسبة من المستفيدين من التكوين قد خضعوا لعملية التقييم بعد إنهاء فترة التكوين أثناء الخدمة بـــ: 49.59% مقابل 45.06% لم يخضعوا لعملية التقويم.

وعند إجراء الدراسة على مستوى كل طور على حدى نجد أن نسبة المعلمين والأساتذة الذين خضعوا لعملية التقويم في الطور الابتدائي أكبر من زملائهم في الطور المتوسط وكذلك في الطور الثانوي. [55.54%>45.12%>43.63%] .

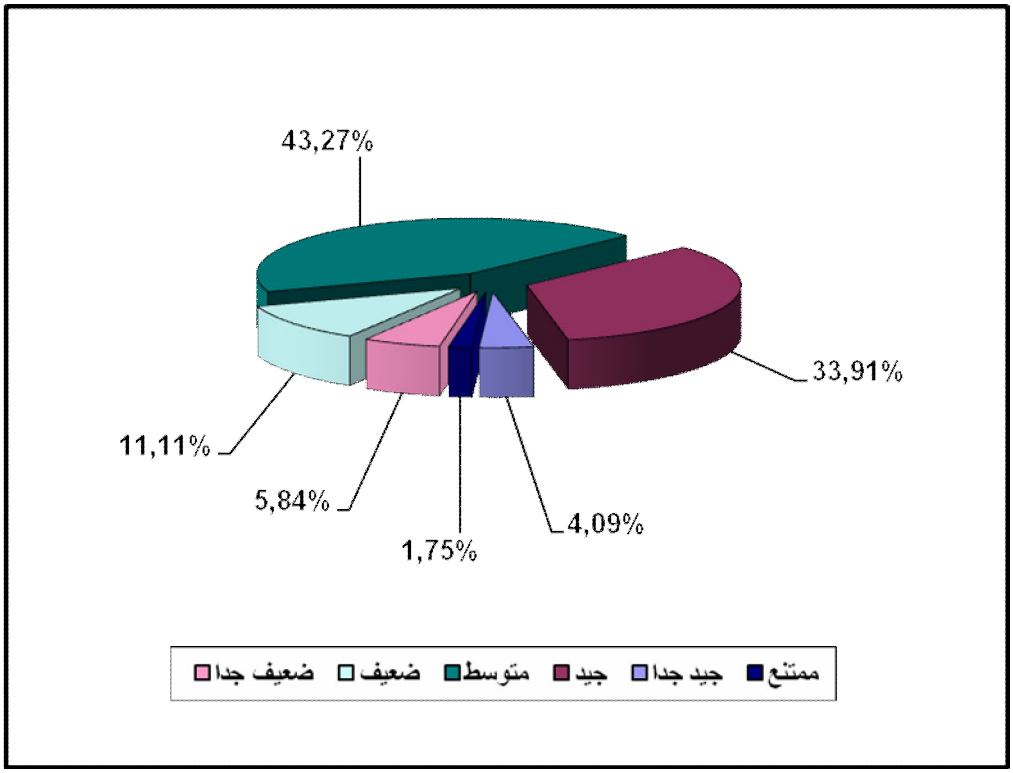
ويمكن أن نفسر ذلك بكون معلمي الطور الابتدائي بحاجة لتقييم عملية التكوين بعد انتهائها لمعرفة الأثر الذي تركه هذا التكوين على مستوياتهم التعليمية والتي تتسم في معظمها بأنها مستويات تعليمية ضئيلة لتمكنهم من معالجة النقائص و القصور في أدائهم المهني والعلمي أكثر من زملائهم على مستوى الأطوار التعليمية الأخرى.

II-2-9 / أثر التكوين أثناء الخدمة على الآداء :

ولمعرفة مدى مساهمة التكوين في زيادة الأداء بالنسبة للمعلمين وأساتذة الأطوار التعليمية الثلاث نورد الأشكال البيانية التالية:

الطور الابتدائي:

الشكل البياني رقم 38 : **أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة الأداء**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

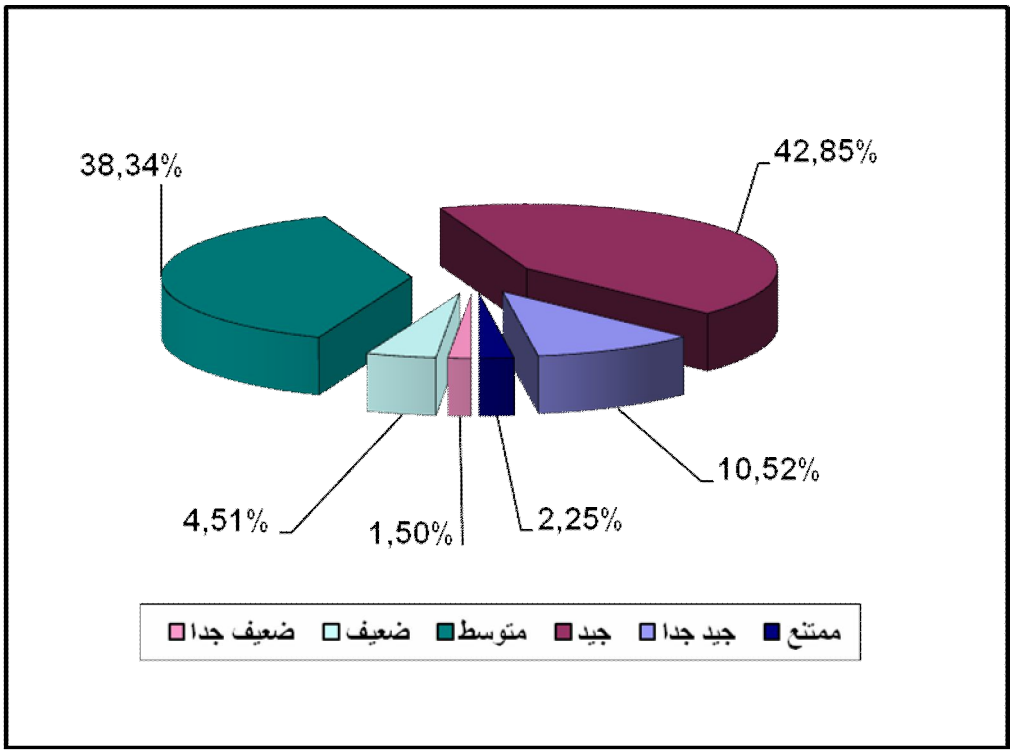
نلاحظ من خلال الشكل بأن أكبر نسبة من معلمي الطور الابتدائي يعتبرون أن التكوين أثناء الخدمة قد ساهم بدرجة متوسطة في زيادة الأداء بنسبة 43.27% من إجمالي العينة و نسبة المعلمين الذين يعتبرون أن التكوين قدساهم في زيادة أدائهم بدرجة جيدة هي 38%.

وذلك يمكن تفسيره بكون معظم معلمي الطور الابتدائي لا يمتلكون مؤهلات علمية عالية تمكنهم من إدراك الايجابيات التي تتأتي من التكوين أثناء الخدمة.

أما أقل نسبة من المعلمين 16.95 % يساهم بدرجة ضعيفة فغي زيادة الأداء المهني.

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 39 : **أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة الأداء**



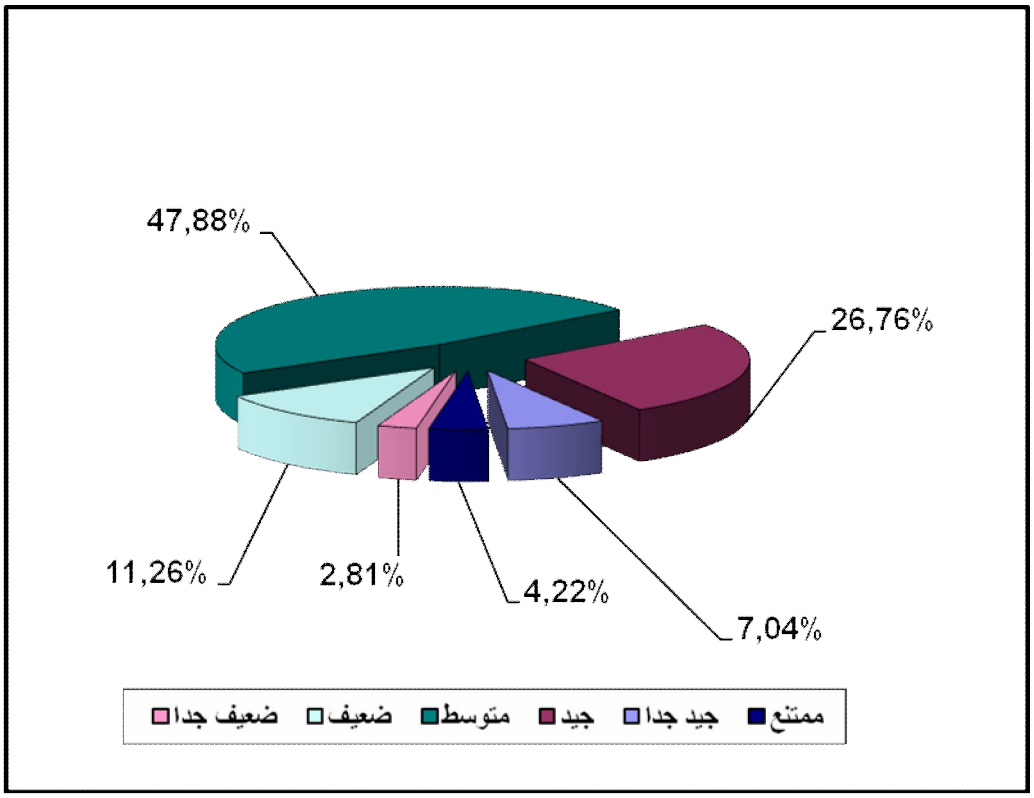
المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

نلاحظ من خلال الشكل أن أكبر نسبة من أساتذة الطور المتوسط 53.37% يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في زيادة الأداء من إجمالي العينة وحوالي 38.34% من إجمالي العينة يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة متوسطة في زيادة الأداء أما أقل نسبة من أساتذة الطور المتوسط 06% يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة ضعيفة في زيادة الأداء.

ونلاحظ أن نسبة الأساتذة في الطور المتوسط الذين يعتبرون أن التكوين يساهم في زيادة الأداء بدرجة جيدة 53.37% هي أكبر من نسبة المعلمين الذين يعتبرون أن التكوين يساهم بدرجة جيدة 38%.

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 40 : **أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة الأداء**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

نلاحظ من خلال الشكل بأن أكبر نسبة من أساتذة الطور الثانوي 47.88% يعتبرون أن التكوين ساهم بدرجة متوسطة في زيادة الأداء و 33.8 % من إجمالي العينة يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في زيادة الأداء.

وأقل نسبة من العينة يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة ضعيفة في زيادة الأداء 14.07%.

ولقد جاءت هذه النتائج متناسقة مع النتائج السابقة حول أثر التكوين الأولي على المسار المهني لأساتذة الطور الثانوي أين سجلنا أقل نسبة من الأساتذة الذين يعتبرون أن التكوين كان له الأثر الايجابي على مسارهم المهني 35.2% فقط، وهذا راجع إلى اقتناع البعض من أساتذة التعليم

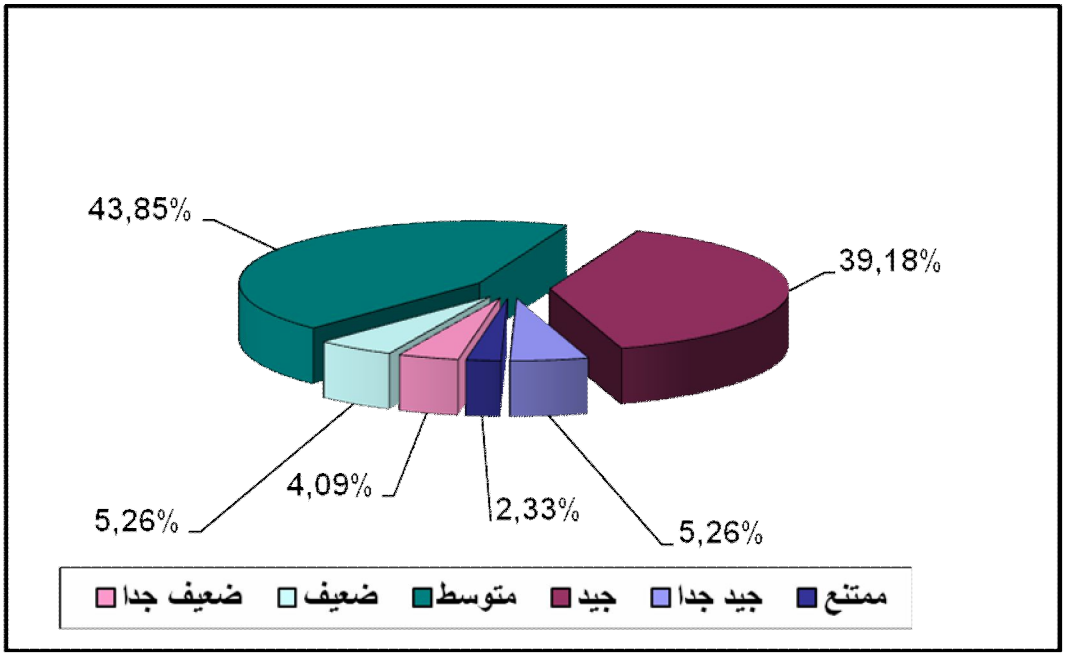
الثانوي بأن التكوين أثناء الخدمة لا يضفي قيمة مضافة على الأداء، وبأن التكوين الأولي قبل مزاولة المهنة هو لوحده كاف لزيادة الأداء والتأثير ايجابيا على المسار المهني.

II-2-10 / أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة البيداغوجية:

ولمعرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين نورد الأشكال الآتية:

الطور الابتدائي:

الشكل البياني رقم 41 : **أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين**



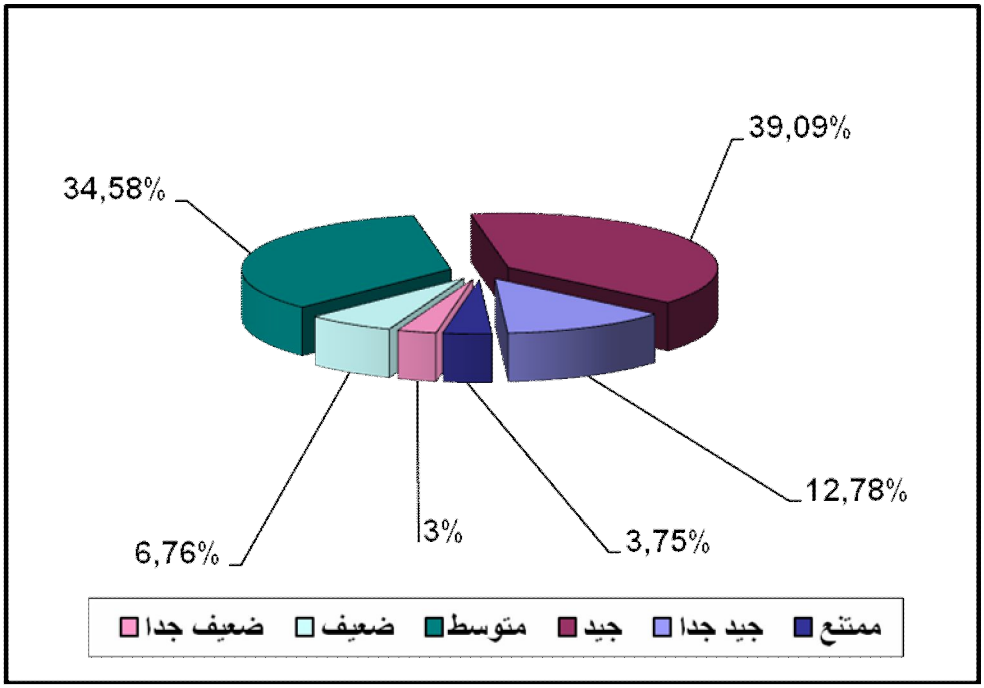
المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

نلاحظ من خلال الشكل بأن أكبر نسبة من معلمي الطور الابتدائي 44.44% يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين ،و 43.85% من العينة يعتبرون

أن التكوين قد ساهم بدرجة متوسطة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين، وأقل نسبة من المعلمين 9.35% يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة ضعيفة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين.

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 42 : **أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للبيانات المستقاة من الاستبيان

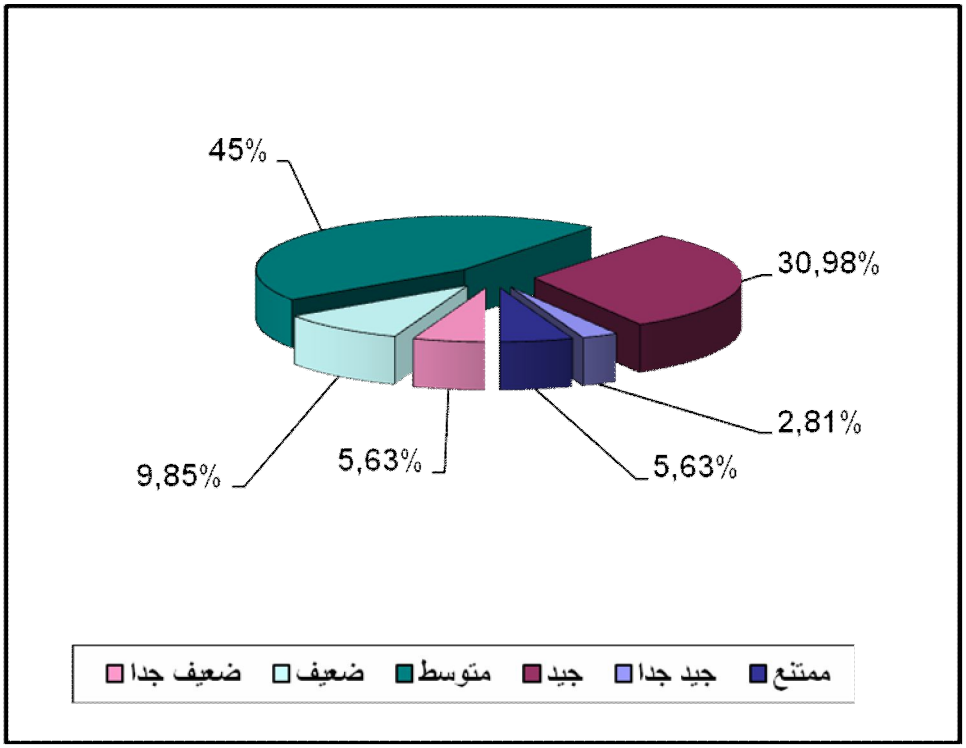
نلاحظ من خلال الشكل بأن أكبر نسبة من أساتذة الطور المتوسط 51.87% يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين ، و 34.58% من العينة يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة متوسطة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين في حين أن اقل نسبة من العينة 9.76% يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة ضعيفة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين.

ونلاحظ بأن نسبة الأساتذة في الطور المتوسط الذين يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في تحسين العلاقة مع التلاميذ هي 51.87% أكبر من نسبة المعلمين في الطور الإبتدائي الذين يعتبرون

أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين 44.44% ويرجع ذلك إلى خضوع أساتذة الطور المتوسط إلى تكوينات بيداغوجية في تكوينهم الأولي بنسبة أكبر من زملائهم في الطور الابتدائي، مما يمكنهم من إدراك الفوائد التي تتأتى من هذه التكوينات في تحسين التعامل مع التلاميذ وكذا الارتقاء بتحصيلهم العلمي.

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 43.: **أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

نلاحظ من خلال الشكل أن نسبة أساتذة الطور الثانوي الذين يعتبرون أن التكوين يساهم بدرجة متوسطة 45% من العينة وهي أكبر من نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن التكوين يساهم بدرجة جيدة في تحسين العلاقة مع المتتلمذين بنسبة 33.79% ويرجع ذلك إلى اقتناع البعض من أساتذة الطور الثانوي أن التكوين أثناء الخدمة ليس له أكبر الأثر في تحسين العلاقة مع المتتلمذين و أن

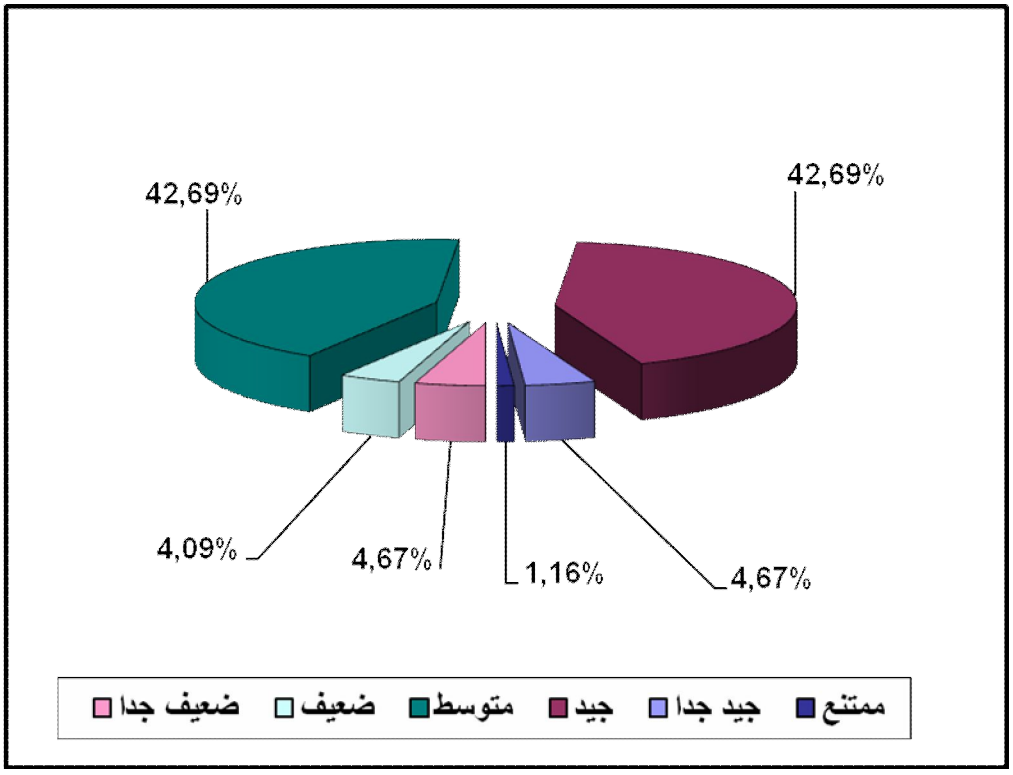
التكوين البياغوجي الذي خضع له هؤلاء في تكوينهم الأولي لوحده كاف لإمكانية التعامل مع المتتلمذين وتحسين العلاقة معهم.

II-2-11 / أثر التكوين أثناء الخدمة على زيادة المهارات العلمية و الفنية و البيداغوجية:

ولمعرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في زيادة المهارات الفنية والبيداغوجية والعلمية نورد الأشكال الآتية:

الطور الإبتدائي:

الشكل البياني رقم 44: **أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة المهارات الفنية و العلمية و البيداغوجية**

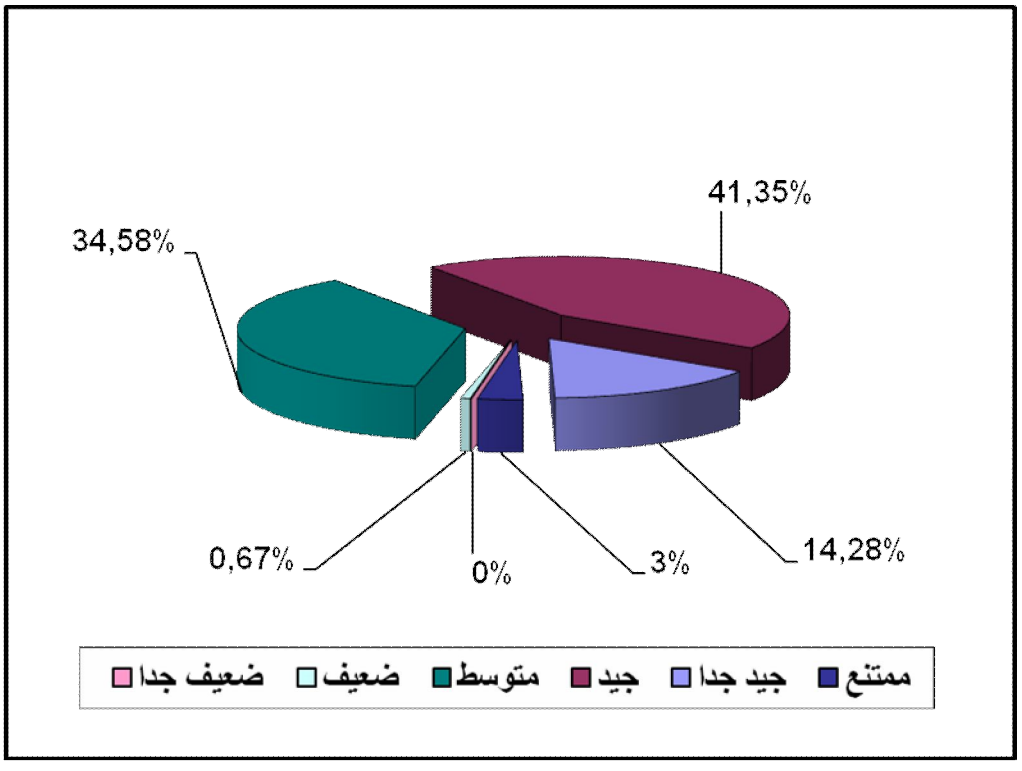


المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

نلاحظ ن خلال الشكل بأن نسبة المعلمين الذين يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة جيدة في زيادة المهارات الفنية والبيداغوجية والعلمية 47.36% هي أكبر من نسبة المعلمين الذين يعتبرون أن التكوين قد ساهم بدرجة متوسطة في زيادة المهارات الفنية والعلمية والبيداغوجية 42.69% وأقل نسبة من العينة يعتبرون أن التكوين يساهم بدرجة ضعيفة في زيادة المهارات الفنية والعلمية و البيداغوجية 8.76%.

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 45: **أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة المهارات الفنية و العلمية و البيداغوجية**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الإستبيان

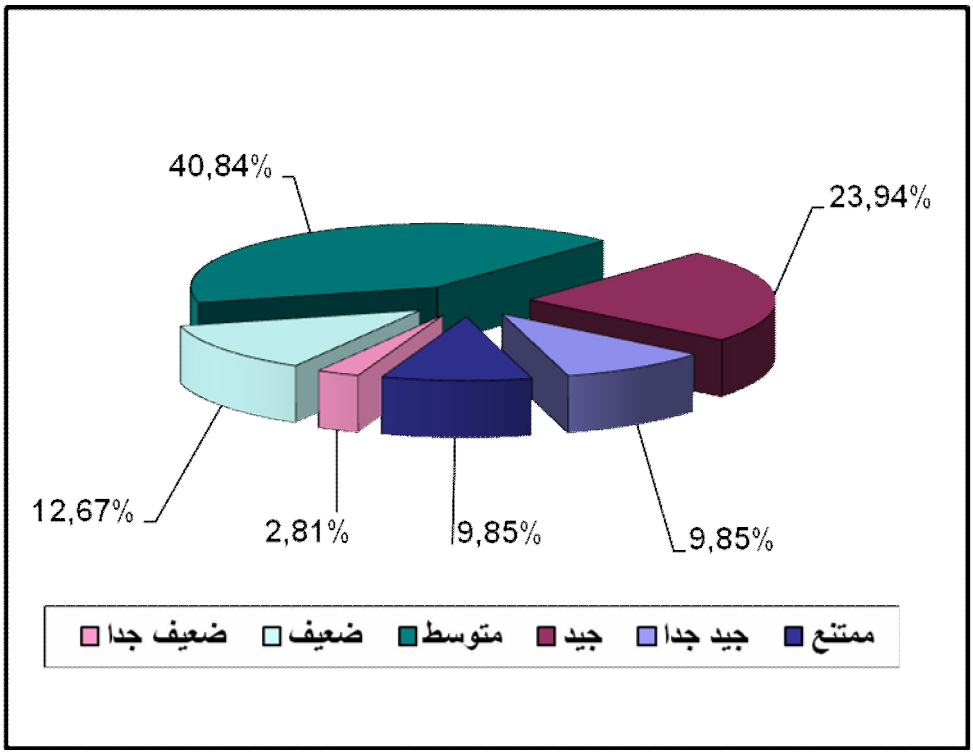
نلاحظ من خلال الشكل بأن نسبة أساتذة الطور المتوسط الذين يعتبرون أن التكوين يساهم بدرجة جيدة في زيادة المهارات الفنية والبيداغوجية والعلمية هي 55.63% وهي أكبر نسبة من

34.58% من العينة يعتبرون التكوين يساهم بدرجة متوسطة في زيادة المهارات الفنية وأقل نسبة هي 0.67% يعتبرون التكوين يساهم بدرجة ضعيفة في زيادة المهارات الفنية و العلمية و البيداغوجية.

ونلاحظ أن نسبة أساتذة الطور المتوسط الذين يعتبرون التكوين يساهم بدرجة جيدة في زيادة المهارات 55.6% وهي أكبر من نسبة معلمي الطور الابتدائي 47.36% الذين يعتبرون أن التكوين يساهم بدرجة جيدة في زيادة المهارات الفنية والبيداغوجية. و يمكن ارجاع ذلك الى المستويات التعليمية التي يتمتع بها مكونو كل طور.

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 46: **اثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة المهارات الفنية والعلمية و البيداغوجية**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الاستبيان

نلاحظ من خلال الشكل أن أكبر نسبة من أساتذة الطور الثانوي يعتبرون أن التكوين يساهم في زيادة المهارات الفنية و البيداغوجية بدرجة متوسطة 40.87% و هي أكبر من النسبة 33.79% من العينة الذين يعتبرون أن التكوين يساهم في زيادة المهارات الفنية بدرجة جيدة وأقل نسبة وهي 15.48% يعتبرون أن التكوين يساهم في زيادة المهارات بنسبة ضعيفة.

يمكن أن نفسر ذلك بكون بعض أساتذة التعليم الثانوي يمتلكون مؤهلات جامعية ، وبالتالي فهم يعتبرون أن التكوين الأولي الذي خضع له هؤلاء قبل مزاولة المهنة لوحده كاف لاكسابهم المهارات الفنية والبيداغوجية والعلمية، و أن التكوين أثناء الخدمة لا يساهم كثيرا في زيادة المهارات العلمية و الفنية و البيداغوجية.

II.-2-12/ **وتيرة الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة** : ولمعرفة عدد المرات التي خضع فيها هؤلاء المكونون لتكوينات أثناء الخدمة نورد الجدول الآتي:

عينة الدراسة هنا هي عينة المعلمين و الأساتذة المستفيدين من التكوين.و هي 375 معلم و أستاذ على مستوى الأطوار التعليمية الثلاثة:

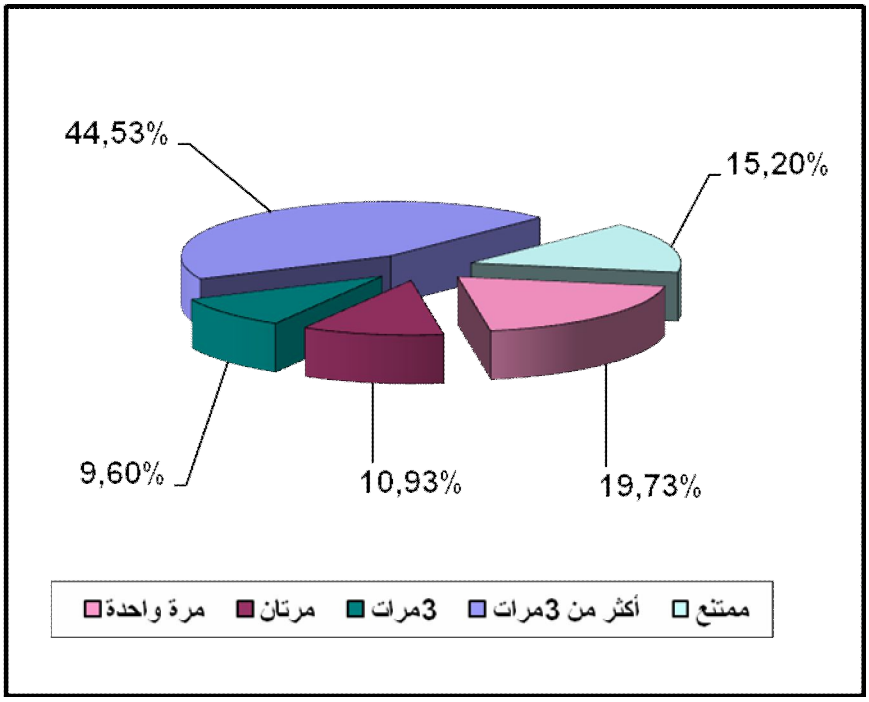
الجدول رقم32: **عدد مرات الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة**

الطور التعليمي / **عدد المرات**	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
مرة واحدة	36	15	23	74	19.73
مرتان	16	12	13	41	10.93
3 مرات	24	09	03	36	9.6
> 3 مرات	76	74	17	167	44.53
ممتنع	19	23	15	57	15.2
المجموع	171	133	71	375	100

المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للبيانا ت المستقاة من الإستبيان

ولنوضح البيانات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم47 : **عدد مرات الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

تمثل العينة هنا مجموع المعلمين و الأساتذة المستفيدين من التكوين بمجموع 375 فرد

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة من المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة تستفيد من التكوينات أثنا ء الخدمة بمعدل أكثر من 3 مرات سنويا. بنسبة 44.53% ، و هذا ما يبين و جود سياسة تكوينية منظمة لصالح المكونين في مختلف المستويات التعليمية تهتم بإخضاعهم لتكوينات أثناء الخدمة عدة مرات في السنة.

II.-3 / أسباب عدم استفادة بعض المكونين من التكوين:

ولمعرفة أسباب عدم استفادة بعض المكونين من التكوينات أثناء الخدمة نورد الجدول الآتي:

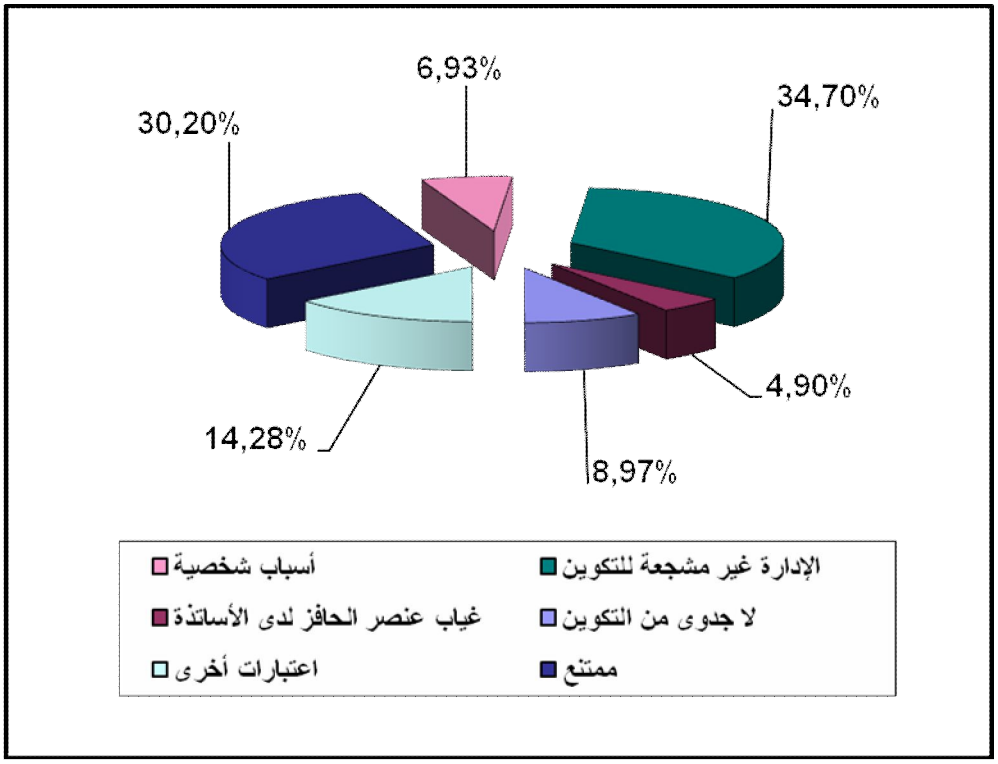
الجدول رقم33 : **أسباب عدم استفادة بعض المكونين من التكوين أثناء الخدمة**

الطور التعليمي / **أسباب عدم الاستفادة**	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
أسباب شخصية	06	04	07	17	6.93
الإدارة غير مشجعة للتكوين	13	19	53	85	34.7
غياب عنصر الحافز للأستاذ	05	03	04	12	4.90
لا جدوى من التكوين	07	11	04	22	8.97
اعتبارات أقوى	08	10	17	35	14.28
ممتنع	23	27	24	74	30.20
المجموع	62	74	109	245	100

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

ولنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 48: **أسباب عدم استفادة بعض المكونين من التكوين أثناء الخدمة**



المصدر:من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

إن نسبة الأساتذة المعلمين الذين لم يستفيدوا من التكوين هي 37.5% من إجمالي عينة البحث 600 معلم وأساتذة.

وأكبر نسبة من الإجابات تتجه إلى اعتبار أول سبب يعرقل هذه الفئة من الاستفادة من التكوين، هي الإدارة، حيث يرى هؤلاء المعلمون والأساتذة أن الإدارة غير مشجعة و محفزة لهذه التكوينات بعدها مباشرة نجد أن 14.28% من الإجابات تتجه إلى وجود عدة اعتبارات تحول دون استفادة بعض المعلمين من التكوين وذلك مثل المرض، وهناك ما يقارب 8.97% من الإجابات ترى بعدم جدوى هذا التكوين ، تليها مباشرة 6.93 % من الإجابات ترى بوجود أسباب شخصية و التي تقف حاجزا أمام استفادتهم من التكوين ، و 4.90 % من الإجابات ترى غياب عنصر الحافز لدى الأستاذ ، إذ أن بعض المعلمين و الأساتذة يمتنعون عن متابعة أي تكوين عندما لا تصاحبه

ترقيات في المنصب أو زيادة في الأجور ، و ما يقارب 30.20 % من أفراد العينة امتنعوا عن الإجابة وهي تعتبر نسبة كبيرة بالنسبة للعينة.

II.-4 / الصعوبات أثناء التدريس

ولمعرفة ما إذا كانت هناك بعض الصعوبات تعترض المعلمين والأساتذة أثناء ممارستهم للمهنة نورد الجدول الآتي:

عينة الدراسة هنا تشتمل على كل المعلمين و الأساتذة بمجموع 600 فرد

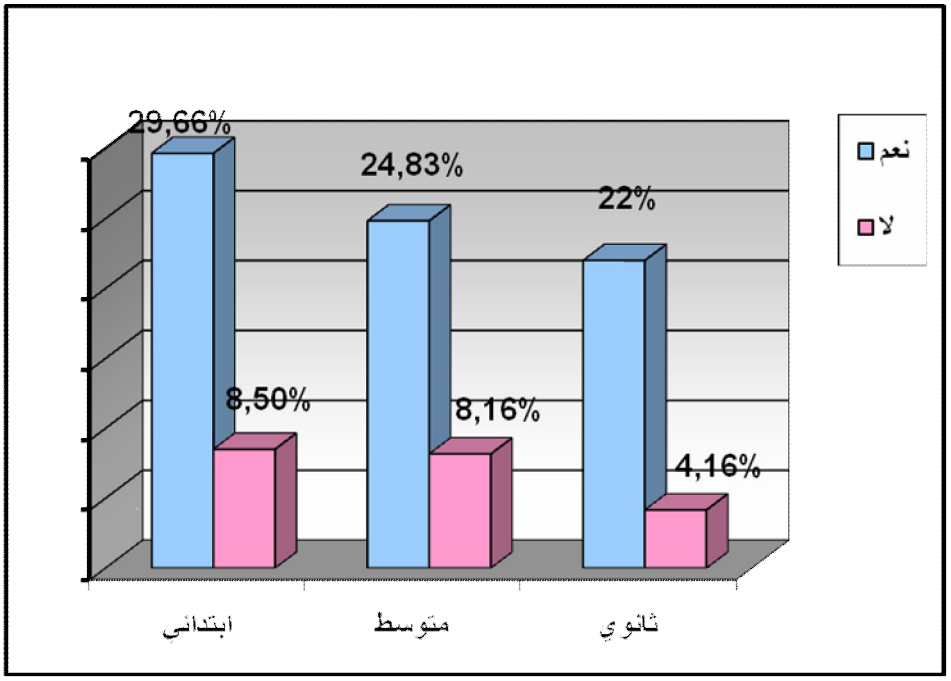
الجدول رقم 34: **الصعوبات أثناء التدريس**

الصعوبات / الطور	نعم		لا		ممتنع	
	fi	%	fi	%	fi	%
ابتدائي	178	29.66	51	8.5	01	0.16
متوسط	149	24.83	49	8.16	02	0.33
ثانوي	132	22	25	4.16	13	2.16
المجموع	459	76.5	125	20.83	16	2.66

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

و لنوضح المعطيات المتضمنة في الجدول نورد الشكل البياني الآتي:

الشكل البياني رقم 49 **الصعوبات أثناء التدريس**



المصدر: من انجاز الطالبة وفقا لمعطيات الإستبيان

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة 76.5% من المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة يتعرضون لمجموعة من الصعوبات أثناء التدريس.

وكلما انتقلنا من الطور الثانوي إلى الطور الابتدائي كلما ارتفعت نسبة المعلمين الذين يواجهون هذه الصعوبات أثناء مزاولة المهنة والعكس صحيح.

ونلاحظ أن أكبر نسبة 29.66% من المعلمين الذين يتعرضون للصعوبات هم معلمو الطور الابتدائي، ، تليها بعد ذلك أساتذة الطور المتوسط بنسبة 24.83% ثم بعد ذلك أساتذة الطور الثانوي بنسبة 22% من إجمالي العينة، كل هذه البيانات تعزز من اعتبار التكوين أثناء الخدمة هي ضرورة حتمية للتقليص من بعض الصعوبات التي يواجهها المعلمون والأساتذة في مختلف الأطوار أثناء ممارسة المهنة من جهة وتؤكد على أهمية خضوع المكونين في مختلف المستويات التعليمية إلى فترة تكوين أولي متكامل لإمكانية تذليل بعض العراقيل فيما يخص التمكن من المادة العلمية الدراسية و الإلمام بكل جوانبها من ناحية أخرى.

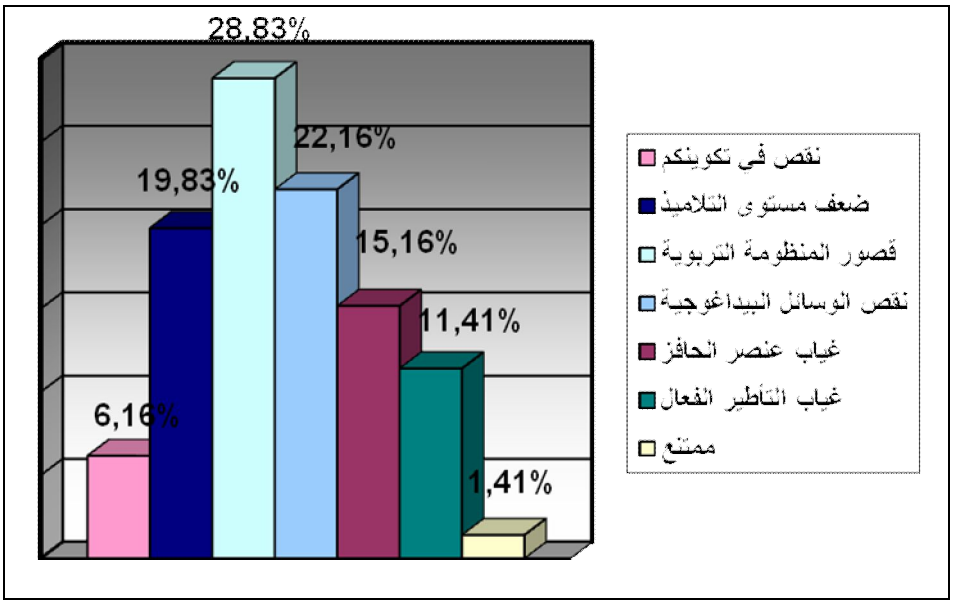
II.-1 / **أسباب الصعوبات أثناء التدريس:** ولمعرفة أسباب الصعوبات التي يتعرض لها المكونون نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 35: **أسباب الصعوبات في التدريس.**

الطور التعليمي / أسباب الصعوبات	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
نقص في تكوينكم	25	18	31	74	6.16
ضعف مستوى التلاميذ	52	95	91	238	19.83
قصور أو خلل في المنظومة التربوية	118	90	78	286	28.83
نقص الإمكانيات والوسائل البيداغوجية	126	80	60	266	22.16
غياب عنصر الحافز	57	71	54	182	15.16
غياب التأطير الفعال داخل المؤسسة	52	45	40	137	11.41
ممتنع	02	02	13	17	1.41
المجموع	432	401	367	1200	100

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

الشكل البياني رقم:50 : **أسباب الصعوبات في التدريس**



المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

نلاحظ من خلال الجدول بأن ما نسبته 28.83% من الإجابات، تعتبر قصور أو خلل المنظومة التربوية سببا رئيسيا في الصعوبات التي يواجهها المكونون ، وهي أكبر نسبة على مستوى العينة، تليها بعد ذلك نقص الإمكانيات والوسائل البيداغوجية بنسبة 22.16% من الإجابات ثم بعد ذلك يأتي سبب ضعف مستوى التلاميذ كصعوبة تواجه المعلمين في مهنتهم بنسبة 19.83% من الإجابات، يليها غياب الدافع لدى الأستاذ بنسبة 15.16% وهو يعتبر من الصعوبات الهامة والمعنوية والتي تعرقل أداء المهنة، بعد ذلك غياب التأطير الفعال داخل المؤسسة كأحد الصعوبات التي تفترض أداء مهنة التعليم بنسبة 11.41% من الإجابات، وأخيرا يأتي النقص في تكوين المعلمين كسبب من أسباب الصعوبات بنسبة 6.16% من مجموع الإجابات وهي أضعف نسبة على الإطلاق.

III.- / **نظرة المكونين للتكوين** :ولمعرفة نظرة المعلمين و الأساتذة إلى التكوين و إلى بعض القضايا المتعلقة به في مختلف الأطوار التعليمية نورد الجداول الآتية:

الجدول رقم 36 : **نظرة المكونين للتكوين**

الطور التعليمي / النظرة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	%
يساعد في الترقية	88	22	52	135	16.44
يعمل على زيادة الأدلاء التدريس	109	93	72	274	33.37
له مردودية فكرية وعلمية وبيداغوجية	90	92	62	244	29.71
ممتنع	43	59	66	168	20.46
المجموع	330	266	225	821	100

المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

العينة هنا هي العينة الإجمالية المكونة من 600 معلم و أستاذ.
هناك 33.83% من المعلمين الأساتذة كانت لهم أكثر من إجابة واحدة.

إن 33.37% من الإجابات ترى بأن التكوين يعمل على تحسين الأداء في التدريس و 29.71 % من الإجابات ترى بأن التكوين له مرد ودية فكرية و علمية و تربوية و بيداغوجية ،و 16.44% من الإجابات ترى بأن التكوين يساعد في الترقية والباقي من العينة قد امتنعوا عن الإجابة بنسبة 20.46%.

III.-1 / تقييم المكونين للبرامج التكوينية أثناء الخدمة:

ولمعرفة تقييم المكونين للبرامج التكوينية التي يخضعون لها في تكويناتهم نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 7 3: **تقييم البرامج التكوينية**

الدرجة / الطور التعليمي	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتنع
ابتدائي	06	06	88	34	00	37
متوسط	00	06	72	34	03	18
ثانوي	00	09	33	09	01	19
المجموع	06	21	193	77	04	74
% من المجموع	1.6	5.6	51.46	20.53	1.06	19.73

المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

تقتصر العينة هنا على عدد المعلمين و الأساتذة المستفيدين من التكوين بمجموع قدره 375 فرد.

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة من المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث ترى بأن البرامج التكوينية التي يخضعون لها في التكوين أثناء الخدمة هي متوسطة بنسبة 51.46% و 21.59% من العينة يرون بأن البرامج التكوينية التي يخضعون لها هي جيدة وأقل نسبة من العينة 7.2% ترى بأن مستوى هذه ا لبرامج ضعيف

ولمعرفة نظرة المعلمين والأساتذة إلى العلاقة بين مستوى تكوينهم ومستوى التحصيل العلمي للمتتلمذ تحصلنا على الجدول الآتي:
تخص العينة هنا جميع المعلمين و الأساتذة بمجموع 600 فرد

III.-2 / تقييم العلاقة بين مستوى المكونين التعليمي و التحصيل العلمي للمتكونين:

و لمعرفة تقييم المكونين للعلاقة التي تربط المستوى التأهيلي للمعلمين و مستوى التحصيل العلمي للمتتلمذين نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 38: **تقييم العلاقة بين مستوى تكوين المكونين ومستوى التحصيل العلمي للمتتلمذين**

الدرجة / الطور التعليمي	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتنع
ابتدائي	07	16	136	34	03	34
متوسط	02	17	127	22	02	30
ثانوي	03	20	85	12	01	49
المجموع	12	53	348	68	06	113
% من المجموع	2	8.83	58	11.33	01	18.83

المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان.

نلاحظ من خلال الجدول بأن أكبر نسبة 58% من معلمي و أساتذة الأطوار التعليمية الثلاثة ترى بأن مستوى تكوين المعلمين والأساتذة يؤثر بدرجة متوسطة عل التحصيل العلمي للمتتلمذين و 12.33% من العينة يرون بأن مستوى تكوين المكونين يؤثر بدرجة كبيرة وجيدة على مستوى التحصيل العلمي للمتتلمذين.

وأقل نسبة من العينة 10.83% يرون بأن مستوى تكوين المكونين يؤثر بدرجة ضعيفة على مستوى التحصيل العلمي للمتتلمذين.

III.-3 / تقييم المكونين لمدى اهتمام المنظومة التربوية بلمف تكوين المعلمين و الأساتذة:

ولمعرفة نظرة المعلمين و الأساتذة لمدى اهتمام المنظومة التربوية بتكوين المكونين نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 39: **تقييم المعلمين و الأساتذة لمدى اهتمام المنظومة التربوية بتكوينهم**

الدرجة / الطور التعليمي	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتنع
ابتدائي	30	39	112	36	04	09
متوسط	17	62	91	13	01	16
ثانوي	32	50	54	10	00	24
المجموع	79	151	257	59	05	49
% من المجموع	13.16	25.16	42.83	9.83	0.83	8.16

المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

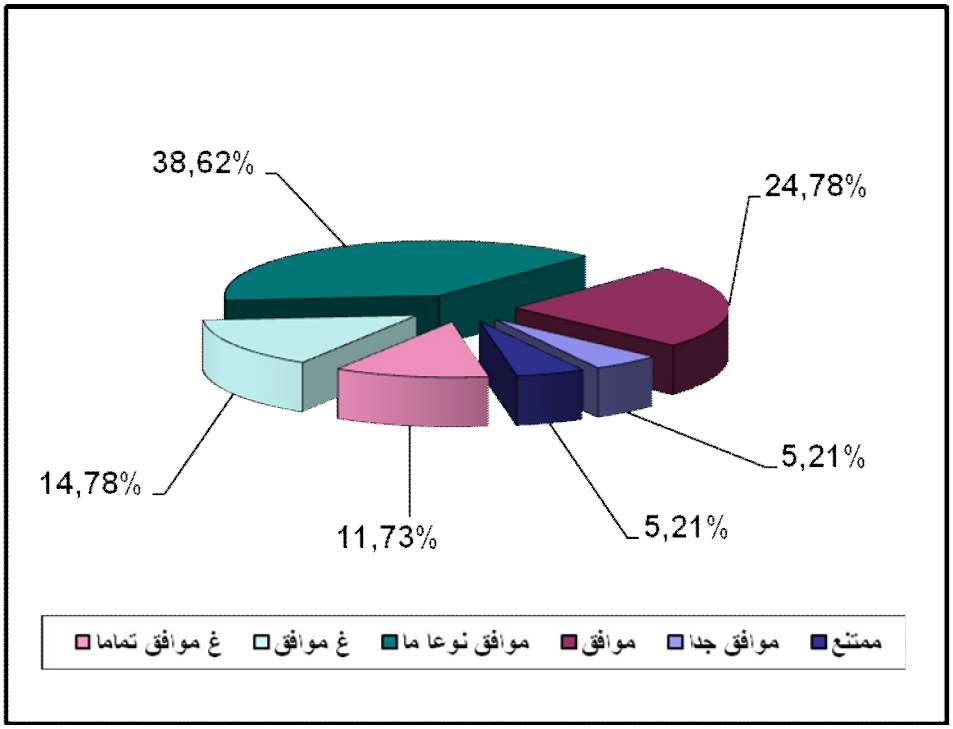
نلاحظ من خلال الجدول بأن أكبر نسبة 42.83% من المكونين في الأطوار التعليمية الثلاث ترى بأن اهتمام المنظومة التربوية بملف تكوين المكونين كان متوسطا، و10.66% من إجمالي العينة يرون بأن اهتمام المنظومة التربوية بتكوين المعلمين الأساتذة هو جيد وهي أقل نسبة .

ويرى ما يقارب 38.32% من إجمالي العينة بأن اهتمام المنظومة التربوية بتكوين المكونين كان ضعيفا.

III.-4 / مدى كفاية التكوين الأولي: ولمعرفة نظرة المعلمين والأساتذة إلى مدى كفاية التكوين الأولي لمزولة مهنة التدريس دون الحاجة لتكوينات متواصلة أخرى نورد الأشكال البيانية الآتية حسب كل طور تعليمي:

الطور الابتدائي:

الشكل البياني رقم 51: **مدى كفاية التكوين الأولي لمزاولة المهنة**



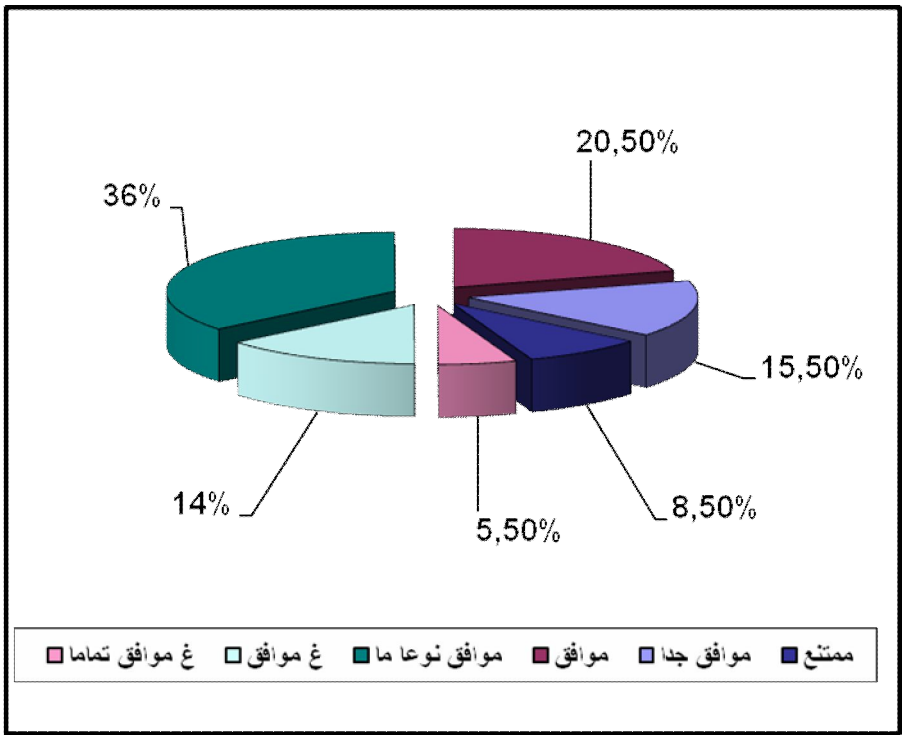
المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن أكبر نسبة من المكونين 38.26% يوافقون نوعا ما على اعتبار التكوين لوحده غير كاف لمزاولة مهنة التدريس ولابد من إخضاعهم لتكوينات متواصلة ،و 30% يوافقون على اعتبار التكوين الأولي لوحده غير كاف.

أما 26.51% من مجموع المعلمين غير موافقون على اعتبار التكوين الأولي لوحده غير كاف لمزاولة مهنة التدريس، و يمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى المستوى التعليمي لمعلمي الطور الابتدائي حيث حسب الدراسة التي توصلنا إليها ما يقارب 80% منهم ليست لهم شهادات جامعية، بالتالي فإدراكهم لضرورة التكوينات أثناء الخدمة لتحسين مستواهم التعليمي و العلمي هو ضعيف.

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 52 : **مدى كفاية التكوين الأولي لمزاولة المهنة**



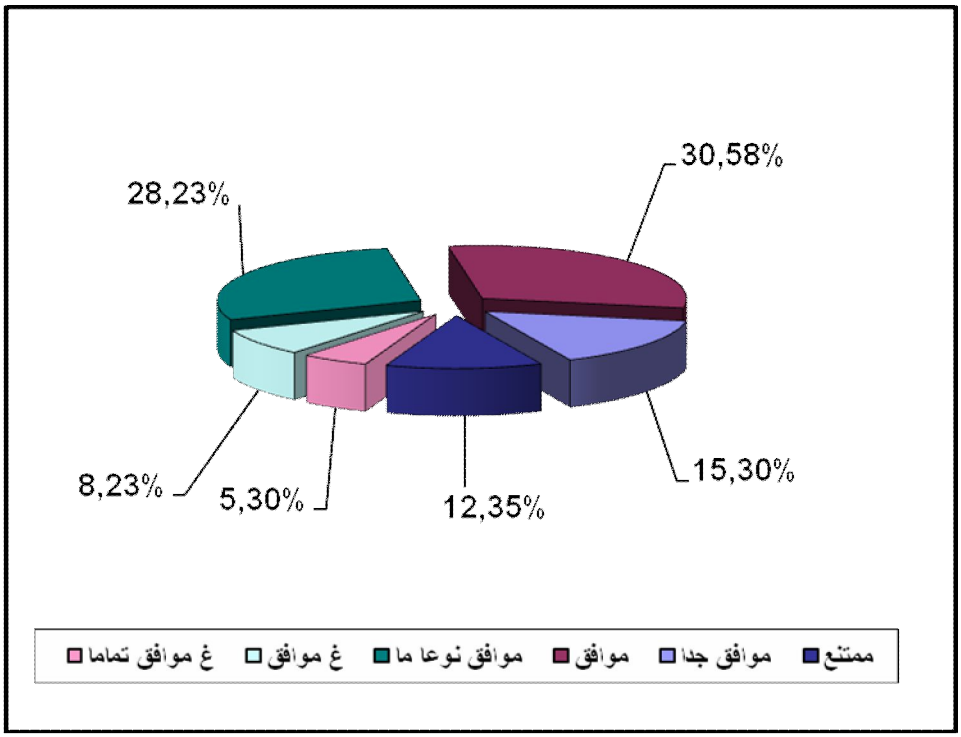
المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن نسبة المكونين الذين يعتبرون أن التكوين الأولي والعام لوحده غير كاف لمزاولة مهنة التدريس هي 36% و 36% كذلك من مجموع العينة يوافقون نوعا ما على عدم كفاية التكوين الأولي لوحده لمزاولة مهنة التدريس.

أما أقل نسبة من العينة 13.5% لا يوافقون تماما على عدم كفاية التكوين الأولي لممارسة مهنة التدريس .

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 53: **مدى كفاية التكوين الأولي لمزاولة المهنة**



المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

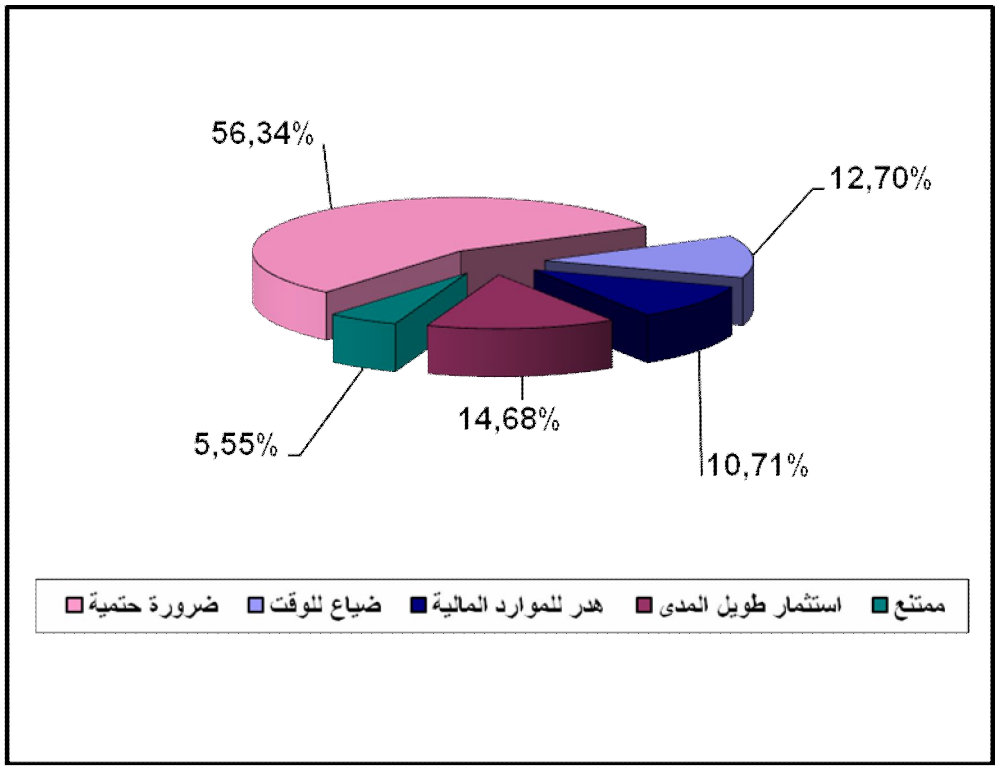
إن نسبة المكونين الذين يعتبرون أن التكوين الأولي هو لوحده غير كاف لمزاولة مهنة التدريس بل لابد من تكوينات متواصلة هي 45.88% من إجمالي العينة وهي أكبر نسبة و 28.23% من إجمالي العينة يوافقون نوعا ما على كون التكوين الأولي لوحده غير كاف لمزاولة مهنة التدريس، أما أقل نسبة 13.53% من أساتذة الطور الثانوي يعتبرون أن التكوين الأولي هو لوحده كاف لمزاولة مهنة التدريس.

لقد توصلنا إلى أنه كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور الثانوي كلما ارتفعت نسبة الموافقين على أن التكوين الأولي لوحده غير كاف لمزاولة التدريس طوال الحياة المهنية ، بل لابد من تكوينات متواصلة، وكلما انخفضت نسبة غير الموافقين والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى الوعي لدى المكونين في مختلف المستويات التعليمية وكذلك المؤهلات العلمية التي يتمتع بها هؤلاء المعلمون والأساتذة في الأطوار المختلفة فكلما ارتفع نسبة المؤهل التعليمي، كلما كان الإدراك أكبر بأن التكوين الأولي لا يمكن أن يكون كافيا لمزاولة المهنة مدى الحياة.

III.-5 / **نظرة المكونين للتكوين المتواصل:** ولمعرفة نظرة المكونين حول خضوعهم لتكوينات متواصلة نورد الشكل البياني الآتي:

الطور الابتدائي:

الشكل البياني رقم 54: **نظرة المعلمين حول خضوعهم للتكوين المتواصل**



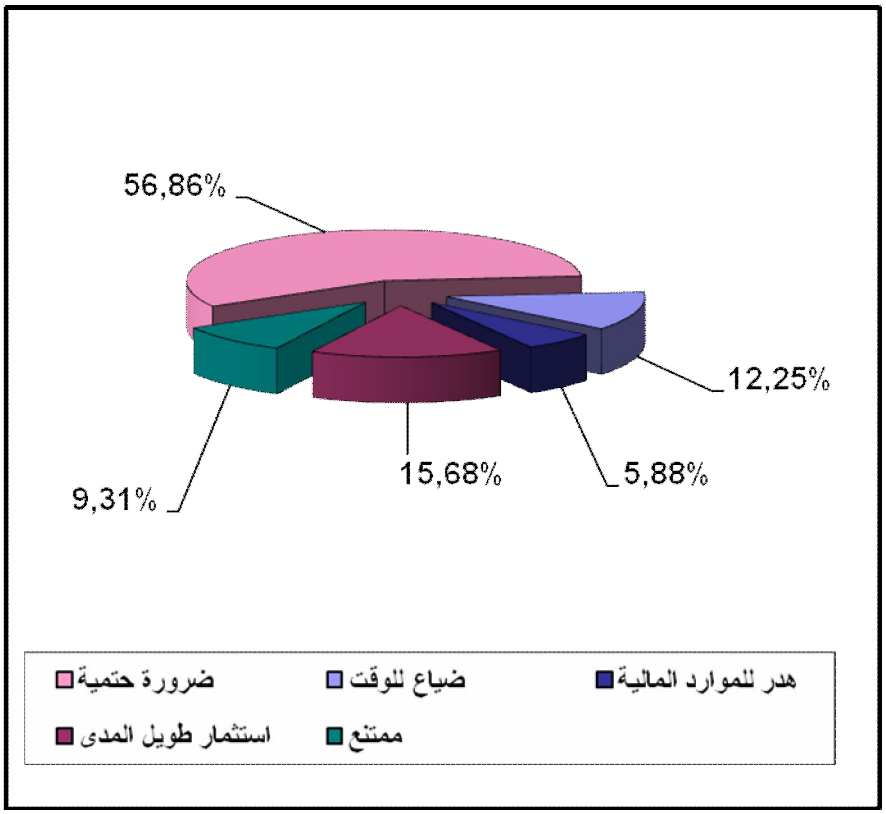
المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

هناك حوالي 14.28% من المعلمين قد أجابوا بأكثر من إجابة واحدة.

نلاحظ أن أكبر نسبة من المعلمين يعتبرون خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة هي ضرورة حتمية واستثمارا طويل المدى و يمثلون حوالي 71.02% من مجموع الإجابات، مقابل 23.41% من مجموع الإجابات التي تتجه حول اعتبار خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة هو مجرد هدر للمواد المالية وضياع للوقت .

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 55 **نظرة الأساتذة حول خضوعهم للتكوين المتواصل**



المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الإستبيان

هناك حوالي 11.27% من أساتذة الطور المتوسط تقدموا بأكثر من إجابة

نلاحظ أن المعلمين الذين يعتبرون خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة هي ضرورة حتمية واستثمارا طويل المدى يمثلون حوالي 72.72% من مجموع الإجابات، وهي أكبر نسبة مقابل 18.13% من مجموع الإجابات التي تتجه حول اعتبار خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة هو مجرد هدر للمواد المالية وضياع للوقت .

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم56: **نظرة المعلمين حول خضوعهم للتكوين المتواصل**

المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن نسبة الأساتذة الذين أدلوا بأكثر من إجابة واحدة هي 8.83%.

نلاحظ أن الأساتذة الذين يعتبرون خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة هو ضرورة حتمية واستثمارا طويل المدى يمثلون حوالي 84.52% من مجموع الإجابات، وهي أكبر نسبة مقابل 6.62% من مجموع الإجابات التي تعتبر خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة هو مجرد هدر للمواد المالية وضياع للوقت .

إن نسبة المكونين الذين يعتبرون خضوع المعلمين لتكوينات متواصلة فغي الطور الثانوي هي 84.52% هي أكبر منها في الطور المتوسط 72.72% والتي بدورها أكبر من نسبة المعلمين في الطور الابتدائي 71.02 %

III.-6/ اللغة المتقنة من طرف المكونين:

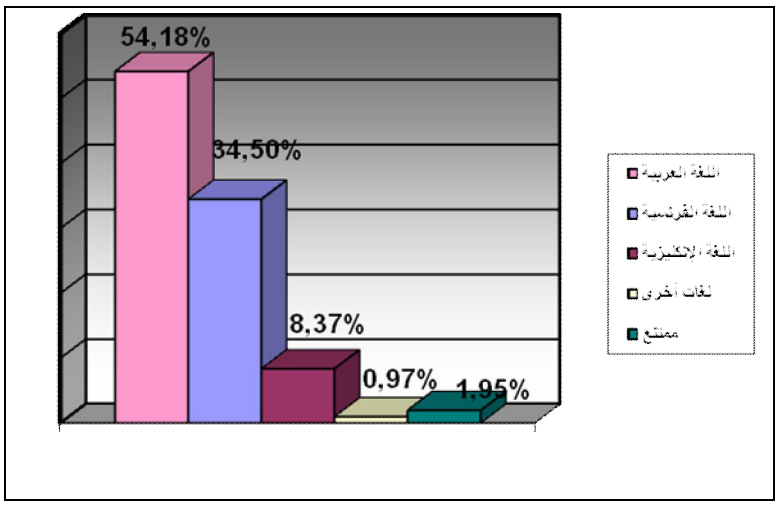
ولمعرفة اللغة المتقنة من طرف أساتذة ومعلمي مختلف الأطوار التعليمية نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 40: **اللغة المتقنة لدى المكونين**

اللغة المتقنة / **الطور التعليمي**	اللغة العربية	الفرنسية	الإنجليزية	لغات حية أخرى	ممتنع
ابتدائي	205	27	21	00	03
متوسط	158	121	35	05	07
ثانوي	135	99	21	04	08
المجموع	498	317	77	09	18
% من المجموع	54.18	34.5	8.37	0.97	1.95

المصدر : من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

الشكل البياني رقم57: **اللغة المتقنة من طرف المعلمين و الأساتذة**



المصدر من انجاز الطالبة و فقا لبيانات الإستبيان

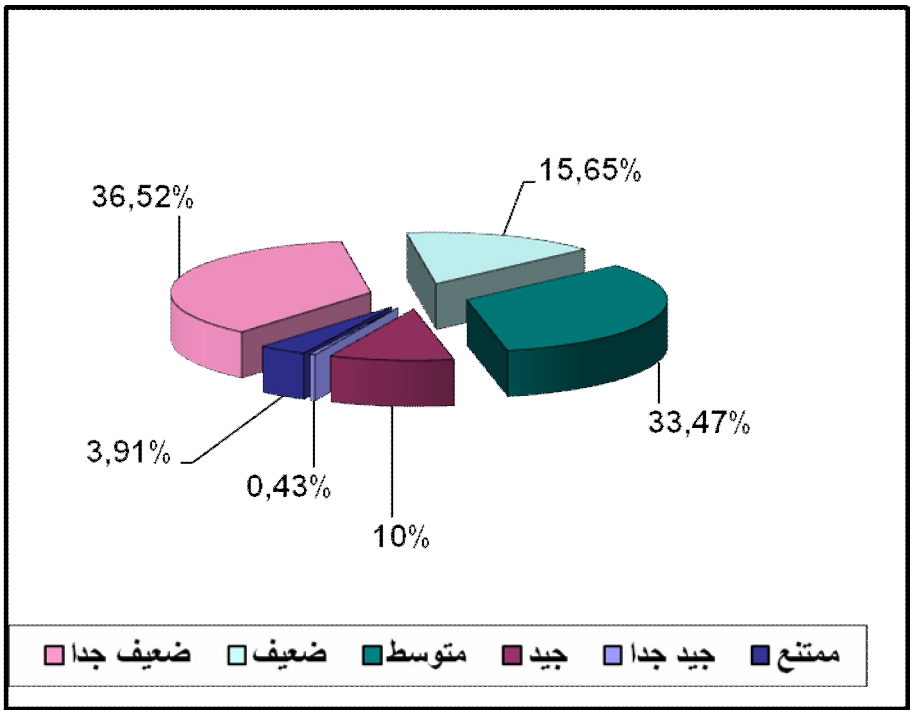
نلاحظ من خلال الجدول بأن المعلمين والأساتذة الذين يتقنون اللغة العربية يمثلون نسبة 54.18% من مجموع الإجابات وهي أكبر نسبة تليها بعد ذلك فئة المعلمين والأساتذة الذين يتقنون اللغة الفرنسية بنسبة 34.5% من مجموع الإجابات ،ويتقن المعلمون والأساتذة اللغة الانكليزية ولغات أخرى بنسبة 9.34% من مجموع الإجابات، وهذا ما يوضح لنا بأن النسبة الكبيرة من المعلمين والأساتذة لا يتقنون اللغات الحية الأخرى إلا بنسبة 9.34% وهي نسبة ضئيلة للغاية وهو ما يفسر إستراتيجية تكوين المكونين في المنظومة التربوية الجزائرية حول إخضاع أكبر نسبة من المكونين إلى تكوينات في اللغات الحية ، و ذلك لأن اللغة بمثابة وسيلة الاتصال الأساسية في العملية التربوية إضافة إلى أن هذه اللغات الحية هي لغة العلم و لغة تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة.

III.-7 /المكونون و الإعلام الآلي

ولمعرفة مدى تحكم و استخدام المكونين لوسيلة الإعلام الآلي نورد الأشكال البيانية الآتية:

الطور الابتدائي:

الشكل البياني رقم 58: **مستوى استخدام المكونين للإعلام الآلي**



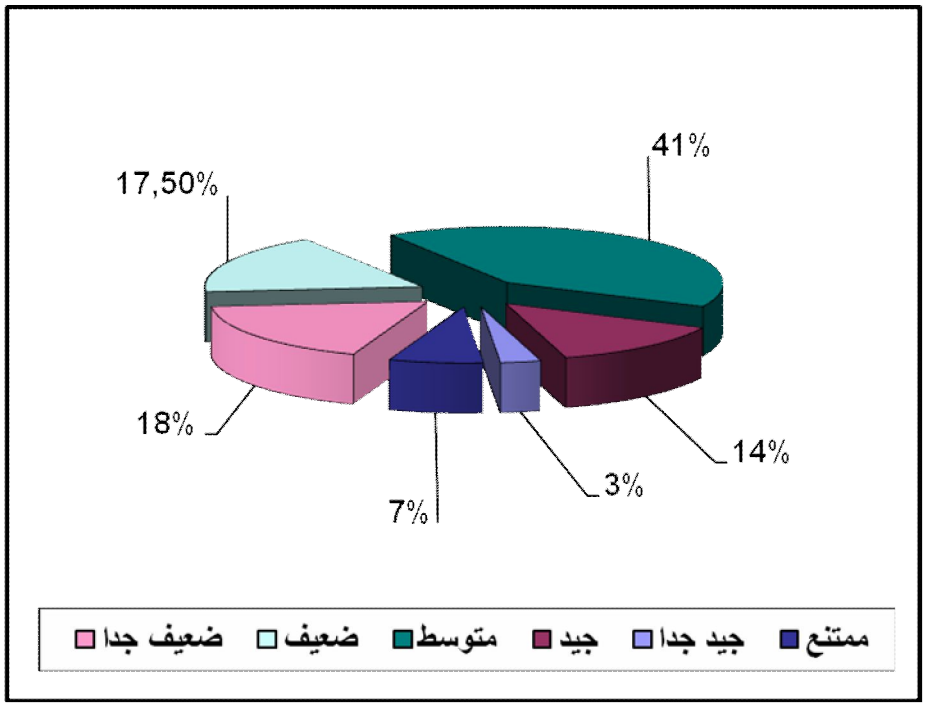
المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

نلاحظ أن أكبر نسبة 52.17% من معلمي الطور الابتدائي لا يحسنون استخدام الإعلام الآلي و 33.47% من المعلمين يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى متوسط، وأقل نسبة من معلمي الطور الابتدائي 10.43% فقط يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى جيد.

تعكس هذه المعطيات المتحصل عليها نوعية التكوين الأولي الذي يخضع له هؤلاء المعلمون ، حيث أن المقررات و البرامج التي يخضعون لها لا تحمل في مضامينها تكوينات مكثفة في الإعلام الآلي مما يفسر مستوى الاستخدام الضئيل لهم .

الطور المتوسط:

الشكل البياني رقم 59 : **مستوى استخدام المكونين للإعلام الآلي**



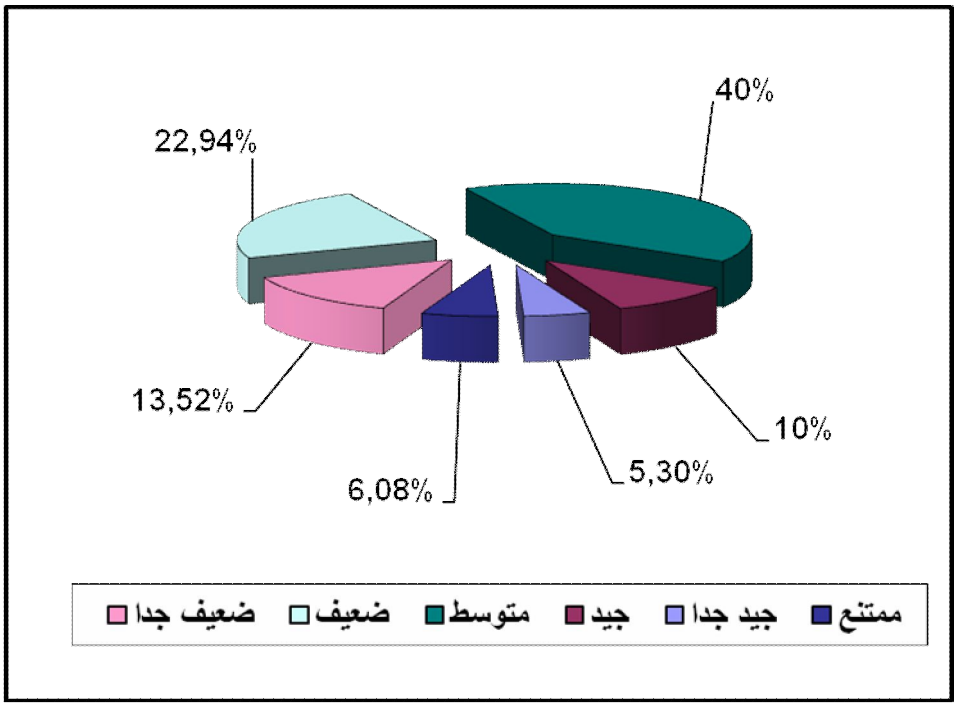
المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

نلاحظ أن أكبر نسبة من أساتذة الطور المتوسط يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى متوسط 41% من إجمالي العينة، و 16.5% من الأساتذة يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى جيد وهي أقل نسبة، و35.5% من أساتذة الطور المتوسط لا يحسنون استخدام الإعلام الآلي.

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يحسنون استخدام الإعلام الآلي في الطور المتوسط 16.5 % هو أكبر منه في الطور الإبتدائي 10.43%.

الطور الثانوي:

الشكل البياني رقم 60: **مستوى استخدام المكونين للإعلام الآلي**



المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن أكبر نسبة 36.46% من أساتذة الطور الثانوي لا يحسنون استخدام الإعلام الآلي ، مقابل 40% من الأساتذة يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى متوسط وأقل نسبة من الأساتذة 15.3% يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى جيد.

نلاحظ أن نسبة قليلة من المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث يحسنون استخدام الإعلام الآلي بنسب على التوالي 10.43% و 16.5% و 15.3% ، وهي نسب تعتبر ضئيلة جدا في عصر تكنولوجيا الإعلام والإتصالات الحديثة، وفي زمن يعتبر فيه الأمي من لا يحسن استخدام الإعلام الآلي، وهذا ما يفسر اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بوضع مخططات للتكوين في الإعلام الآلي بالنسبة لجميع الأساتذة والمعلمين على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث، بهدف الرفع في مستوى استخدام الإعلام الآلي لاستغلاله في الأغراض التعليمية والتعلمية.

III.-8 / مكانة المعلم داخل العملية التربوية:

ولمعرفة نظرة المكونين لمكانة المعلم داخل العملية التربوية نورد الجدول الآتي:

الجدول رقم 41: **مكانة المعلم داخل العملية التربوية.**

الدرجة / الطور التعليمي	غير موافق تماما	غير موافق	موافق نوعا ما	موافق	موافق جدا	ممتنع
ابتدائي	18	31	53	76	40	12
متوسط	18	18	63	38	42	21
ثانوي	16	28	48	40	22	16
المجموع	52	77	164	154	104	49
% من المجموع	8.66	12.83	27.33	25.66	17.33	8.16

المصدر :من انجاز الطالبة وفقا للمعطيات المستقاة من الاستبيان

إن أكبر نسبة من المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث يعتبرون أن المعلم هو أساس نجاح العملية التربوية بنسبة 43% من العينة، مقابل 27.33% من العينة يتجهون إلى اعتبار المعلم أساس نجاح العملية التربوية أو فشلها، وتمثل 21.49% نسبة المعلمين الذين لا يعتبرون المعلم أساس نجاح أو فشل العملية التربوية .و مما لا شك فيه هو أن المعلم يحتل المرتبة الأساسية في التحصيل العلمي للمتتلمذين و بأنه يلعب الدور الرئيسي في نجاح أو فشل العملية التربوية.

IV.- /نتائـــــج الاستبيان:

ترتفع نسبة الامتناع عن الإجابة خاصة في فئات المعلمين في الطور الابتدائي والطور المتوسط وتنخفض هذه النسبة خاصة بالنسبة لأساتذة الطور الثانوي، ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي الأطوار الابتدائية والمتوسطة لا يملكون شهادات تذكر ولذلك يكون الامتناع عن الإجابة.

و يلاحظ كذلك بأن أكبر نسبة من المعلمين والأساتذة يمارسون مهنة التدريس عن قناعة شخصية وحب للمهنة.

اعتبر معظم المكونين على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث بأن المعلم له مكانة محورية في العملية التربوية، و بأنه أساس نجاح أو فشل هذه العملية التعليمية.و بما أنه كذلك كان لزاما البحث في مستوى التأهيل العلمي لهؤلاء المكونين، و لقد ثبت انطلاقا من الدراسة أنه كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط فالطور الثانوي، نجد أن مستويات التعليم ترتقي، فنجد أكبر نسبة من الأساتذة لهم مستوى جامعي وأقل نسبة منهم لهم مستوى دون الجامعي والعكس صحيح، نجد أن المعلمين في الطور الابتدائي والطور المتوسط لهم مؤهلات ضئيلة والقليل فقط منهم لهم شهادات جامعية.

أما بالنسبة لطبيعة المؤسسات التكوينية التي تم فيها خضوع هؤلاء المكونين إلى تكوينات أولية ،فنجد أنه كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط فالطور الثانوي يرتفع عدد المعلمين و الأساتذة الذين تكونوا على مستوى الجامعة والمدارس العليا للأساتذة ، و ينخفض عدد المكونين الذين خضعوا لتكوين أولي على مستوى المعاهد التربوية الأخرى والعكس صحيح. وتتوزع معاهد التكوين للمعلمين وفق نسيج مكثف عبر التراب الوطني، فيوجد ما يقارب أربع مدارس عليا للأساتذة ومدارس عديدة لتكوين وتحسين المستوى IFPM ، وكذلك مدارس أخرى للتكوين المتواصل وهو ما يبين اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بتكوين المكونين عن طريق توفير عدد معتبر من هياكل التكوين .

وبالنسبة لمدة التكوين على مستوى هذه المؤسسات ، فنجد أنه كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط فالطور الثانوي تمتد وتطول فترة التكوين الأولي والعكس صحيح.
ترتكز محتويات التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة قبل مزاولة المهنة على دراسة علوم التربية وعلوم النفس وعلم النفس الطفل وعلم النفس التربوي وكذا بيداغوجية التعليم والتقويم لما لهذه التخصصات من علاقة وثيقة بمهنة التعليم.وكما اعتبرت أكبر نسبة من معلمي وأساتذة الأطوار التعليمية الثلاثة أن التكوين الأولي كان له الأثر الإيجابي على مسيرتهم المهنية.

أما فيما يخص التكوين أثناء الخدمة فلقد استفاد معظم المستجوبين من المعلمين والأساتذة من التكوين أثناء الخدمة على مستوى الأطوار التعليمية الثلاثة بنسب معتبرة . و هم يخضعون لهذه التكوينات بمعدل أكثر من 3 مرات سنويا وهذا يفسر الإستراتيجية التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية فيما يخص تكوين مكونيها.

وكلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور الثانوي كلما انخفض عدد المستفيدين من التكوينات أثناء الخدمة والعكس صحيح.ويرجع ذلك إلى ضعف مستويات التأهيل العلمي التي يمتلكها معلمو الطور الابتدائي والمتوسط وبالتالي فلابد من إخضاعهم لتكوينات مستمرة لمعالجة القصور والنقص الذي يشوب تكوينهم قبل مزاولة المهنة، وخاصة بعد الاستقلال مباشرة أين كان توظيف المكونين في الطور الابتدائي والمتوسط يعتمد على مؤهلات ضعيفة، كما لم يتم إخضاعهم لأي تكوينات أولية بخلاف وقتنا الحالي، أين أصبح المعلمون في الطورين الابتدائي والمتوسط يخضعون لتكوينات أولية ذات مستويات جامعية.

و لقد ثبت وجود علاقة ما بين جنس المكونين و الحالة الإجتماعية و الاستفادة من التكوين،حيث كانت نسبة المكونين الذكور المستفيدين من التكوين أكثر منه بالنسبة للمعلمات الإناث والمستفيدات من التكوين، وقد أرجعنا ذلك حسب النتائج التي تحصلنا عليها إلى الحالة الاجتماعية للإناث في حالة الزواج، وذلك لكثرة المسؤوليات والأعباء المترلية وتربية الأطفال و الذي هو بمثابة حاجز حقيقي أمام استفادتهن من التكوين.

و ثبت أيضا من خلال الدراسة وجود علاقة بين سن المكونين و الاستفادة من التكوين، حيث أنه كلما انخفض سن المعلمين والأساتذة كلما انخفضت نسبة استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة، ويرجع ذلك إلى أن المعلمين والأساتذة الذين توظفوا في السنوات الأخيرة لهم مستويات عالية نوعا ما وهي مستويات جامعية في معظمها ، مما يقلص حاجة هؤلاء إلى الاستفادة نوعا من التكوينات بنسبة كبيرة في المدى القصير.

تتنوع التكوينات أثناء الخدمة التي يخضع لها هؤلاء المكونون بين الأيام الدراسية وتكوينات تحسين المستوى والورشات التكوينية والتكوينات البيداغوجية والندوات التربوية والملتقيات والتربصات بالخارج، والتكوين مع مفتش التربية و مفتش المادة و كذا مختلف التكوينات الإدارية و التكوين في الإعلام الآلي.

معظم المكونين على اختلاف الأطوار التعليمية يجدون التكوين أثناء الخدمة يؤثر تأثيرا ايجابيا على مسارهم المهني ، وترتفع النسبة كلما اتجهنا نحو الطور الثانوي وتنخفض النسبة كلما اتجهنا نحو الطور الابتدائي، ويمكن تفسير ذلك بوعي الأساتذة ذوي المستويات التعليمية العليا بضرورة و نجاعة التكوينات المتواصلة أثناء مزاولة المهنة أكثر من زملائهم في الطور الابتدائي والمتوسط. كما تخضع النسبة الكبيرة منهم إلى عملية التقييم بعد التكوين.

إن أكبر نسبة من المعلمين و الأساتذة يعتبرون التكوين أثناء الخدمة قد ساهم في زيادة الأداء في ممارسة المهنة بالنسبة للطور الابتدائي و المتوسط، أما بالنسبة للطور الثانوي فكانت النسبة متوسطة نوعا ما مقارنة بالطورين السابقين. ويمكن أن نفسر ذلك بعدم اقتناع البعض من أساتذة الطور الثانوي بضرورة التكوين أثناء الخدمة طالما أنه تم إخضاعهم لتكوين أولي متخصص يمكنهم من ممارسة مهنتهم و مهامهم على أكمل وجه.

كذلك بالنسبة لأثر التكوين أثناء الخدمة في تحسين علاقة المكونين بالتلاميذ تتناسب مع النتائج السابقة للأداء، حيث كانت أكبر نسبة من المعلمين في الطور الابتدائي يعتبرون أن التكوين أثناء الخدمة كان له الأثر الإيجابي من حيث مساهمته في تحسين العلاقة مع المتتلمذين وزيادة المهارات

البيداغوجية و العلمية و الفنية ، على عكس أساتذة الطورالثانوي أين كانت النسبة متوسطة مقارنة بمثيلاتها في الطورين السابقين، و يمكن تفسير ذلك بكون أساتذة الطور الثانوي يخضعون أثناء تكوينهم الأولي في المدارس العليا للأساتذة لمقاييس علمية،كدراسة علم النفس وعلم النفس التربوي وعلم نفس الطفل ،وبالتالي يعتبرون هذه المقاييس لوحدها كافية لقدرتهم على تيسير المعاملات البيداغوجية مع التلاميذ دون الخضوع بالضرورة للتكوين أثناء الخدمة.

ويرجع معظم المستجوبين الذين لم تسنح لهم الفرصة من الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة سبب عدم استفادتهم إلى الإدارة التي لا تعمل على تحفيزهم أو تشجيعهم على الخضوع لهذه التكوينات،ويظهر ذلك خاصة بالنسبة لأساتذة الطور الثانوي.

إن معظم الأساتذة و المعلمين يواجهون مختلف الصعوبات أثناء قيامهم بعملية التدريس وتزداد هذه الصعوبات خاصة بالنسبة لمعلمي الطور الابتدائي وتنخفض هذه الصعوبات كلما اتجهنا نحو الطور الثانوي.وترجع أكبر نسبة من المعلمين و الأساتذة أسباب الصعوبات التي يتعرضون لها أساسا إلى القصور في المنظومة التربوية، ثم بعد ذلك نقص الإمكانيات و الوسائل البيداغوجية ، يليها بعد ذلك ضعف مستوى التلاميذ، أما فيما يخص عامل نقص التكوين فلقد كان أضعف نسبة.

اعتبر معظم المستجوبين على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث أن البرامج التكوينية التي يخضعون لها هي ذات مستوى متوسط في مجملها.
و اعتبر ما يقارب 58% من مجموع المستجوبين بأن مستوى الارتباط بين مستوى تكوين المكونين و مستوى التحصيل العلمي متوسط.في حين نجد أن أثر الأستاذ يظهر في التحصيل العلمي، وكلما كان مستواه العلمي التربوي والنفسي ذو نوعية كلما انعكس ذلك ايجابيا على مستوى تحصيل المعارف للتلاميذ بحسب آخر البحوث والدراسات في علوم التربية المتوصل إليها،مما يؤكد قوة الارتباط ما بين المستوى العلمي للمكونين و التحصيل التعليمي للتلاميذ.

يتفق المعلمون والأساتذة بأغلبية كبيرة على عدم كفاية التكوين الأولي لوحده في ممارسة المهنة ، وإنما لا بد من تعزيز هذا التكوين الأولي مهما بلغت نوعيته وجودته بتكوينات متواصلة أخرى، وترتفع نسبة الاقتناع بذلك كلما انتقلنا من الطور الابتدائي إلى الطور الثانوي، كما اعتبر معظمهم أن خضوع المكونين للتكوين المتواصل ليس ضياعا للوقت ولا هدرا للموارد المالية وإنما هو استثمار طويل المدى وهو ضرورة حتمية لا مناص منها.

أما بالنسبة للغات فلقد وجدنا بأن أكبر نسبة من المعلمين في الأطوار الثلاث يتقنون اللغة العربية، بعد ذلك تأتي اللغة الفرنسية بنسبة أقل منها، أما فيما يخص إتقانهم للغة ثالثة أو للغات أخرى فوجدنا بأن نسبة ضئيلة جدا تتقن اللغة الإنكليزية وهناك نسبة شبه معدومة من المكونين يتقنون لغات أخرى، وهم يتواجدون على مستوى الثانويات وهم أساتذة المادة نفسها أي أساتذة اللغات الأجنبية فقط، مما يفسر اهتمام وزارة التربية الوطنية بمجال اللغات واعتباره من أكبر التحديات أمام تحسين مستوى المعلمين والأساتذة فيما يخص تكوينهم اللغات الحية.

يوجد فقط عشر المعلمين والأساتذة الذين تم استجوابهم يستخدمون الإعلام الآلي بمستوى جيد، والبقية يستخدمونه بمستوى متوسط أولا يجيدون حتى استعماله، مما يفسر الاهتمام الكبير الذي أولته وزارة التربية الوطنية للملف تكوين المكونين عن طريق برامج إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة بإنفاق مبالغ باهظة لتجهيز المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها بأحدث التجهيزات من أجهزة الكمبوتر و أجهزة الإسقاط الرقمي و غيرها، و كذا تكوين المعلمين والأساتذة على محاولة التحكم فيها واستخدامها في عمليتي التعلم والتعليم، عن طريق برامج التكوين في الإعلام الآلي و كذا التعليم عن بعد.

الخـــاتمة:

مكنتنا الدراسة في هذا الموضوع إلى التأكيد على أن الثروة والتقدم الاقتصاديين لا يمكن تحقيقهما إلا عن طريق إعطاء الأولوية للموارد البشرية.

و لقد تبين لنا من خلال دراستنا في الفصل الأول ، أن الموارد البشرية المكونة و المؤهلة هي رأس مال بشري منتج ، و محقق لأرباح و عوائد تضاهي العوائد المحققة من الإستثمار في الموارد الأخرى المادية و المالية . كما أن تلك الموارد البشرية المتعلمة و الخاضعة للتكوين المستمر، تشكل قيمة مضافة تساهم في تحقيق النمو الإقتصادي عن طريق الإستثمار فيها ،بانفاق مبالغ مالية على التعليم و التكوين و محاولة ترشيد هذه النفقات لتحقيق أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة .

و بما أن النظام التربوي التعليمي من أهم الأنظمة التي تعمل على صناعة رأس المال البشري ،بواسطة المعلمين الذين يحملون على عاتقهم مهمة تكوين الكفاءات و المهارات ، فقد توصلنا من خلال دراستنا في الفصل الثاني إلى أن مهنة التعليم تكتسي أهمية كبيرة و تواجه تحديات أكبر في نفس الوقت ، في ظل الحجم الهائل للتقنيات العلمية المعاصرة وتوغل تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، وكذا التطور العلمي والمعرفي المذهل، كل تلك العوامل مجتمعة ألقت بمسؤوليات ضخمة على رجال التعليم و التربية ، ووضعتهم أمام أكبر التحديات وهو مدى إمكانية ممارسة المهنة بما يتواءم مع التقدم والتطور العلمي والاجتماعي والاقتصادي المستمر والديناميكي، وجعلت من تكوينهم شرطا أساسيا من شروط فعالية النظام التربوي التعليمي ونجاعته.

أما من خلال خوضنا في الفصل الثالث فقد توصلنا الى أن المعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية و هو عمودها الفقري ، و لذلك اتفقت كل الأنظمة التربوية على محاولة الوصول الى تحقيق كفاءة مكونيها في كل المراحل التعليمية، باتباع سياسات واضحة المعالم و اجراءات عملية من شأنها تعزيز مكانة المعلم داخل النظام التربوي باخضاعه للتكوين الأكاديمي المتخصص و الأولي،

ثم الى تكوينات مستمرة أثناء الخدمة لمسايرة التقدم العلمي و التغير التكنولوجي السريع و متطلبات العملية التعليمية المعقدة

و توصلنا في الفصل الرابع من خلال بحثنا إلى أن الجزائر كانت من بين الدول التي اهتمت بقطاع التربية و التعليم، و جعلته من أولوية أولوياتها منذ الإستقلال ، و أنفقت مبالغ مالية معتبرة بالنظر الى الميزانيات السنوية المخصصة لها، كما أنها حاولت الإهتمام بمكونيها على مستوى مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة بهدف الوصول إلى الرفع من مستوياتهم التعليمية ومؤهلاتهم ومعارفهم العلمية، لمواكبة مقتضيات العصر ومحاولة الارتقاء بالعملية التربوية ،والوصول إلى أقصى فعالية،و اتبعت في سبيل ذلك عدة استراتيجيات و سياسات وإجراءات من شأنها تعزيز مكانة المعلم داخل النظام التربوي بإخضاعه لعمليات مستمرة من التكوينات أثناء الخدمة وتكوينات في الإعلام الآلي لتمكينهم من التحكم في التقنيات الحديثة والمعاصرة.

و لعل ذلك ظهر جليا من خلال نموذج تكوين المكونين في الجزائرو آفاقها المستقبلية ، حيث أنها رصدت 46 مليار دج لذلك ،و قد بلغت تكلفة تكوين المعلم الواحد 4 مليون سنتيم سنويا، كما تعتزم الجزائر في الفترة الممتدة ما بين 2010 و 2020 تكوين ما يعادل 63000 معلم في الطور الإبتدائي على مستوى معاهد تكوين و تحسين المستوى للمعلمين IFPM و 45000 أستاذ في الطور المتوسط و الثانوي على مستوى المدارس العليا للأساتذة لفترات طويلة نسبيا .

أما فيما يخص دراستنا الميدانية واثر اختيارنا لعينة عشوائية من المؤسسات التربوية على مستوى بلدية قسنطينة في ولاية قسنطينة ، فقد قمنا بتوزيع استبيانات على عينة من المعلمين و الأساتذة على مستوى الأطوار التعليمية الثلاثة ، و لقد قسمنا دراستنا الى قسمين رئيسيين ،و استطعنا من خلال القسم الأول حصر المعلومات الشخصية للمكونين من سن و جنس و مستوى تعليمي و آخر شهادة علمية متحصل عليها، و من خلال القسم الثاني و الذي قسم بدوره الى ثلاثة محاور أساسية ، حيث يعتني المحور الأول بأنواع التكوينات الأولية و العامة التي خضع لها هؤلاء المكونون و مدتها و محتوياتها و كذا أثرها على الأداء العلمي و البيداغوجي ، أما المحور الثاني فقد اختص بدراسة أنواع التكوينات أثناء الخدمة التي استفاد منها 62.5 % من المكونين المستجوبين و ومدتها و محتوياتها و كذا أثرها على الأداء المهني و البيداغوجي ، و أخيرا المحور الثالث و الذي تناولنا فيه موقف و نظرة المكونين للتكوين و للبرامج و السياسات التكوينية التي يخضعون لها و

كذا مستوى تحكمهم في استخدام اللغات الحية و تقنيات الإعلام الآلي و رأيهم في كون المعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية أو فشلها .

و من أهم النتائج التي أمكننا التوصل اليها هي :

أن جميع المعلمين و الأساتذة الموظفون حديثا يتمتعون بمستويات تعليمية عالية بالمقارنة مع نظرائهم السابقين و أن معظم المكونين قد سنحت لهم الفرصة من الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة عدة مرات سنويا .

لقد كانت أكبر نسبة من المكونين يعتبرون أن التكوين الأكاديمي العام و المتخصص و التكوين أثناء الخدمة كان لهما الأثر الإيجابي على المسار المهني من خلال الزيادة في أداءهم أثناء العملية التعليمية و تعزيز مهاراتهم العلمية و الفنية و البيداغوجية و كذا المساهمة في تحسين العلاقة مع تلاميذهم .

كما اعتبرت أكبر نسبة منهم أن التكوين مدى الحياة أصبح سمة العصر و ضرورة من ضروريات المهنة لتدارك مختلف النقائص التي تظهر أثناء الممارسات المهنية و تقادم المهارات و المعارف و المعلومات مع مرور الزمن و بأنه استثمار مجدي و طويل المدى .

أما من حيث اللغة المتقنة فوجدنا أن 54.18 % من المكونين يتقنون اللغة العربية و 34.5 % يجيدون استخدام اللغة الفرنسية و يوجد فقط 8.17 % منهم يتقنون اللغة الإنكليزية .

و بالنسبة لتقنية الإعلام الآلي فيوجد فقط 10% من المكونين يحسنون استخدامه بطريقة جيدة .

قائمة المراجع باللغة العربية :

*أحمد مصطفى حليمة ، معايير لتقويم جودة التعليم ، دار البيارق للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان، 1997.

*باري كشواي ، ادارة الموارد البشرية ، دار النشر و التوزيع ، القاهرة ، 2006.

*بشير عبد الرحمن الكلوب ، التكنولوجيا في عملية التعليم و التعلم ، دار الشروق ، عمان ، 1993.

*بن سالم عبد الرحمن ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري للمعلمين و الأساتذة ، مطابع عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر، 1994.

*حسن شحاتة ، المعلمون و المتعلمون (أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم) ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، نصر ، مصر ، 1994 .

*خالد الزواوي ، التعليم المعاصر و قضاياه التربوية و الفنية ، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع ،القاهرة ، 2004 .

*راوية حسن ، مدخل استراتيجي لتخطيط و تنمية الموارد البشرية ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2005.

*سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، تفريد التعليم في اعداد و تأهيل المعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، 2004.

*صلاح الدين عبد الباقي ، الإتجاهات الحديثة في ادارة الموارد البشرية ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الإسكندرية ، مصر ، 2002.

*طارق عبد الحميد البد ري ، الإتجاهات الحديثة للادارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، 2005.

*عبد الرحمن الخليفي ، دور الوحدة التربوي في وحدة العالم الإسلامي ، لبنان ، 2003.

*عمر وصفي عقيلي ، ادارة الموارد البشرية المعاصرة (بعد استراتيجي) ، دار وائل للنشر ، بيروت ، 2005.

*فاروق عبده فلية ، في اقتصاديات التعليم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، 2007 .

*فارعة حسن محمد ، المناهج و تكنولوجيا التعليم (دراسات و بحوث) ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1999.

*محمد حسن العمايرة ، المشكلات الصفية السلوكية و التعليمية و الأكاديمية (مظاهرها و أسبابها و علاجها) ، عمان ، 2002.

*محمد أحمد كريم و آخرون ، مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق ، الإسكندرية ، مصر ، 2003.

*محمد عبد العليم مرسي ، المعلم و مناهج و طرق التدريس ، دار عالم الكتب للنشر و التوزيع ، الرياض ، 1984 .

*محمد عوض الترتوري ، المعلم الجديد (دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة) دار مكتبة الحامد للنشر و التوزيع، عمان ، 2006.

*محمد جمال الكفا في ، الإستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العا لمية ،الدار الثقافية للنشر ، القاهرة ، 2005.

*محمد فالح صالح ، ادارة الموارد البشرية ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان ، 2004.

*محمد منير مرسي ، تخطيط التعليم و اقتصادياته ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2007.

*محمد لبيب النجيمي ، الأسس الإجتماعية للتربية ، بيروت ، 1981.

*مصطفى عبد السميع محمد ، اعداد المعلم و تنميته و تدريبه ، دار الفكر ، عمان ، 2005.

المجـــــــــلات :

*اللجنة الوطنية للثقافة و التربية و العلوم ، مجلة التربية رقم 121 ، تمهين التعليم ، الدوحة ، 1997 .

*اللجنة الوطنية للثقافة و التربية و العلوم ، مجلة التربية رقم 140 ، برامج جديدة لاعداد المعلمين في التخصصات الأكاديمية ، الدوحة ، 2002.

*مجلة التربية الجديدة رقم 01 ، محمد أحمد الغنام ، مذهب التخطيط التربوي من منظور مفهوم التربية ، عمان ، 1993.

* الجريدة الرسمية رقم 33 ، تنظيم التربية و التكوين في الجزائر ، الجزائر العاصمة ، 23 أفريل 1976.

Livres en langues étrangères :

-Cohn Elchanan , The Economics Of Education ,Massachussette Ballhinger Publishing , London , 1979.

-Roger François Et Autres , Rapport Sur La Formation Initiale Et Continue Des Maîtres , Le Ministère De L'éducation Nationale Française , Paris , 2003.

-Thierry Karsenti Et Autres , La Formation Des Formateurs Dans Le Monde , Edition De La Francophonie , Canada , 2007.

-G.P.Psacharopoulos , L'éducation pour le développement ; une analyse des choix d'investissement ;Economica,Paris ,1988.

-Unesco avec la coordination du Mnistère de l'Education Nationale Algérienne , La Refonte De L a Pédagogie En Algérie , Rabat , 2005.

.

Les Revues :

-Direction De La Planification Et De L'Aménagement Du Territoire , Monographe , Constantine , Algérie , 2008.

- Office National Des Statistiques , Annuaire Statistique De L'Algérie N°23 , Alger , Edition 2007.

Les Séminaires :

Abdelkrim Benarab ,Les Indicateurs Du Système Educatif Algérien ,Bahaeddine Edition Diffusion , Constantine , Algérie , 2007.

Les Thèses De Doctorat :

Abdelkrim Benarab , Etude De coûts Et De L'Efficacité Du Système Universitaire Algérien : Le Cas De L'université De Constantine , Université De Bourgogne , France.

Les sites internet:

www.effetdumaitre.fr

Section Francophone De L'ADEA , Jean Marc Bernard , Le Rôle Du Maître Dans Le Processus D'Acquisition Des Elèves , Bourgogne France , 1999.

www.méducation.édu.dz

Le Bulletin D'Information Du Centre National De Documentation Pédagogique , Edition N°57 , Le Plan D'Action De Mise En Œuvre De La Réforme Du Système Educatif Algérien, Alger ,2003.

www.formationdesmaitres.fr

ENSET , Zoubida Senouci , La Formation Des Maitres De L'enseignement Fondamental : Rupture Ou Continuité , Oran, Algérie , 2002.

www.hce.fr

Haut Conseil De L'Education , Recommandations Pour La Formation Des Maîtres , Paris , 2003.

www.magharebia.com

Mohand Ali , Les Ecoles Algériennes Lancent Un Vaste Programme D'Education Aux Technologies De L'Information , Alger , 2009.

www.elwatan.dz

S.B , L'Institut De Formation Des Maîtres : Un Maillon De La Réforme , Alger , 2006.

S.B , Formation Des Enseignants : 25 Millions De Dinars Injectés , Alger,2008

S.B , 242000 Enseignants Nécessitent Une Formation , Alger , 2005

www.horizon.dz

Nabila Amir , Lancement De La Nouvelle Année De Formation Des Formateurs De L'Education : 500 milliards de centimes pour 100000 enseignants , Alger , 2007.

Nabila Amir , Education : Nouvelles Mesures Pour Le BEF , Alger , 2007.

Nabila Amir , Des Enseignants Du Primaire ET du Moyen Sans BAC, Alger , 2006.

www.actualitésalgériennes.dz

Enseignement Et Enfance , 140000 Cadres Et Travailleurs Du Secteur Rejoignent Leur Travail , Alger, 2008

www.capitalhumain.fr

Véronique Simonnet , Le Capital Humain , Paris , 2002.

قائمـــــة الجـــــــــداول

رقم الجدول	العنـــــــوان	الصفحة
01	في تطور عدد المعلمين و الأساتذة في النظام التربوي الجزائري في الفترة [1962-2006]	168
02	في تطور عدد المعلمين و الأساتذة في النظام التربوي الجزائري في الفترة [1962-1963 الى 2002-2003] حسب الطور و الجنس و الجنسية	170
03	تطور المعدل تلميذ/ معلم في الأطوار التعليمية الثلاثة في الفترة [1963-1964 الى 2002-2003]	172
04	تطور مؤهلات المعلمين في الطور الإبتدائي في الفترة [1962-1963 الى 2002-2003]	173
05	توزيع معلمي الطور الإبتدائي و المتوسط حسب الجنس و الشهادة المكتسبة في سنة 1983	175
06	تطور مؤهلات الأساتذة في الطور الثانوي بحسب الرتب الوظيفية في الدخول المدرسي 2006-2007	177
07	استرداد التلاميذ المقصيين من الدراسة في تكوين المعلمين	183
08	توزيع مؤهلات المكونين في الطورين الإبتدائي و المتوسط	201
09	هيكلة المعلمين و الأساتذة في الطورين الإبتدائي و المتوسط حسب السن	203
10	توزيع المؤسسات التربوية على مستوى ولاية قسنطينة	211
11	توزيع عينة المؤسسات التربوية حسب الطور التعليمي	212
12	توزيع المعلمين و الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة في السنة الدراسية 2007-2008	212
13	مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية	226

14	مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية في كل طور تعليمي	229
15	المؤهلات العلمية للمعلمين و الأساتذة المكتسبة أثناء الخدمة	233
16	أسباب ممارسة مهنة التعليم للمكونين في الأطوار التعليمية الثلاثة	237
17	مدة التكوين الأولي في الأطوار التعليمية الثلاثة قبل مزاولة المهنة	242
18	محتويات التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية	245
19	أثر التكوين الأولي على المسار المهني للمعلمين في الطور الإبتدائي	246
20	أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة في الطور المتوسط	248
21	أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة في الطور الثانوي	250
22	الإستفادة من التكوين حسب الجنس و الحالة الإجتماعية في الطور الإبتدائي	261
23	الإستفادة من التكوين حسب الجنس و الحالة الإجتماعية في الطور المتوسط	262
24	الإستفادة من التكوين حسب الجنس و الحالة الإجتماعية في الطور الثانوي	263
25	ماهية التكوين أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاثة	265
26	مدة التكوين أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاثة	267
27	محتويات التكوين أثناء الخدمة في الأطوار التعليمية الثلاثة	269
28	أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للمعلمين في الطور الإبتدائي	270
29	أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة في الطور المتوسط	272
30	أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة في الطور الثانوي	274
31	عملية التقييم بعد التكوين	276
32	عدد مرات الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة	287
33	أسباب عدم استفادة بعض المكونين من التكوين أثناء الخدمة	289
34	الصعوبات أثناء التدريس	291

35	أسباب الصعوبات أثناء التدريس	293
36	نظرة المكونين للتكوين	294
37	تقييم البرامج التكوينية	295
38	تقييم العلاقة بين بين مستوى تكوين المكونين و مستوى التحصيل العلمي للمتتلمذين	296
39	تقييم المعلمين و الأساتذة لمدى اهتمام المنظومة التربوية بتكوينهم	297
40	اللغة المتقنة لدى المكونين	304
41	مكانة المعلم داخل العملية التربوية	309

قائـــــــــمة الأشكـــــــال

رقم الشكل	العـــــــنـــوان	الصفحة
01	المسار التكويني التعليمي	15
02	مكونات النظام	138
03	عينة البحث حسب كل طور تعليمي	213
04	عينة البحث حسب الجنس	214
05	عينة البحث حسب الطور التعليمي و الجنس	214
06	عينة البحث حسب السن	217
07	عينة البحث حسب الطور التعليمي و السن	218
08	عينة البحث حسب الأقدمية	219
09	عينة البحث حسب الطور التعليمي و الأقدمية	220
10	عينة البحث حسب الحالة الإجتماعية	221
11	عينة البحث حسب الطور التعليمي و الحالة الإجتماعية	222
12	عينة البحث حسب المستوى التعليمي	223
13	عينة البحث حسب الطور التعليمي و المستوى التعليمي	224
14	مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية	227
15	مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية مكتسبة في الطور الإبتدائي	230
16	مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية مكتسبة في الطور المتوسط	231
17	مؤهلات المعلمين و الأساتذة حسب آخر شهادة علمية مكتسبة في	232

	الطور الثانوي	
18	المؤهلات العلمية المكتسبة للمعلمين و الأساتذة أثناء الخدمة	234
19	توزيع معلمي الطور الإبتدائي حسب السنة / المستوى	235
20	توزيع أساتذة الطور المتوسط حسب السنة / المستوى	236
21	توزيع أساتذة الطور الثانوي حسب السنة / المستوى	236
22	أسباب ممارسة مهنة التعليم في الأطوار التعليمية	238
23	طبيعة مؤسسات التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة	239
24	طبيعة معاهد تكوين المعلمين الأخرى في الطور الإبتدائي	241
25	مدة التكوين الأولي في الأطوار التعليمية الثلاثة (قبل مزاولة المهنة)	243
26	أثر التكوين الأولي على المسار المهني للمعلمين في الطور الإبتدائي	247
27	أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة في الطور المتوسط	249
28	أثر التكوين الأولي على المسار المهني للأساتذة في الطور الثانوي	251
29	الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب الجنس في الطور الإبتدائي	252
30	الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب الجنس في الطور المتوسط	254
31	الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب الجنس في الطور الثانوي	255
32	الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب السن في الطور الإبتدائي	257
33	الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب السن في الطور المتوسط	259
34	الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة حسب السن في الطور الثانوي	260
35	أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للمعلمين في الطور الإبتدائي	271
36	أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة في الطور المتوسط	273
37	أثر التكوين أثناء الخدمة على المسار المهني للأساتذة في الطور الثانوي	275
38	أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة الأداء للمعلمين في الطور الإبتدائي	278
39	أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة الأداء للأساتذة في الطور المتوسط	279
40	أثر التكوين أثناء الخدمة في زيادة الأداء للمعلمين في الطور الثانوي	280

41	أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين في الطور الإبتدائي	281
42	أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين في الطور المتوسط	282
43	أثر التكوين أثناء الخدمة على تحسين العلاقة مع المتتلمذين في الطور الثانوي	283
44	أثر التكوين أثناء الخدمة على زيادة المهارات الفنية و العلمية و البيداغوجية للمعلمين في الطور الإبتدائي	284
45	أثر التكوين أثناء الخدمة على زيادة المهارات الفنية و العلمية و البيداغوجية للأساتذة في الطور المتوسط	285
46	أثر التكوين أثناء الخدمة على زيادة المهارات الفنية و العلمية و البيداغوجية للأساتذة في الطور الثانوي	286
47	عدد مرات الإستفادة من التكوين أثناء الخدمة	288
48	أسباب عدم استفادة بعض المكونين من التكوين أثناء الخدمة	290
49	الصعوبات أثناء التدريس	292
50	أسباب الصعوبات أثناء التدريس	293
51	مدى كفاية التكوين الأولي لمزاولة المهنة في الطور الإبتدائي	298
52	مدى كفاية التكوين الأولي لمزاولة المهنة في الطور المتوسط	299
53	مدى كفاية التكوين الأولي لمزاولة المهنة في الطور الثانوي	300
54	نظرة المعلمين حول خضوعهم للتكوين المتواصل في الطور الإبتدائي	301
55	نظرة الأساتذة حول خضوعهم للتكوين المتواصل في الطور المتوسط	302
56	نظرة الأساتذة حول خضوعهم للتكوين المتواصل في الطور الثانوي	303
57	اللغة المتقنة من طرف المعلمين و الأساتذة	305
58	مستوى استخدام المكونين للإعلام الآلي في الطور الإبتدائي	306
59	مستوى استخدام المكونين للإعلام الآلي في الطور المتوسط	307

الملحـــــق

تحية طيبة وبعد.....

نتشرف بوضع استبيان في إطار التحضير لرسالة الماجستير بعنوان " **تكوين المكونين في المنظومة التربوية الجزائرية**" دراسة حالة ولاية قسنطينة، المعدة من طرف الباحثة:

بن عمار حسيبة بكلية العلوم وعلوم التسيير (جامعة قسنطينة).

هذا الاستبيان يندرج ضمن الجزء التطبيقي للرسالة وهو من صميم البحث العلمي مع ضمان السرية الكاملة للمعلومات التي تتكرمون بها، واثقا من أنكم ستساهمون في تكوين إطاراتنا التي هي بدورها ستتحمل مستقبلا مهمة التعليم والتدريب.

مع تحياتي الخالصة

د/عبد الكريم بن عراب

أستاذ التعليم العالي

مدير مخبر الاقتصاد وإدارة الأعمال

استمارة البحث

*المعلومات الشخصية:

1- الجنس:

- ذكر □ أنثى □

2- السن

- من 21سنة إلى 30 سنة □ - من 31سنة إلى 40 سنة □ - من 41سنة إلى 50 سنة□ - من 51 سنة إلى 60 سنة □

3- الاقدمية (سنوات الخبرة المهنية)

- اقل من 10 سنوات □ - من 10 إلى 20 سنة □ -أكثر من 20 سنة □

4- الحالة الاجتماعية

- أعزب (عزباء) □ - متزوج (متزوجة) +أطفال □ - متزوج (متزوجة) بدون أطفال □

- أرمل(أرملة) □ -مطلق (مطلقة) □

5- ما هي الدرجة العلمية التي ابتدأتم بها مهنة التدريس (المستوى التعليمي)

-ابتدائي □ - متوسط □ - ثانوي □ - جامعي(ما قبل التدرج) □ -جامعي (ما بعد التدرج) □

6- ما هي أخر شهادة علمية متحصل عليها حاليا:

.....

7- ما هي السنة/المستوى التي تتولون تدريسها:

.....

*تكوين المكونـــــين:

1- هل كانت ممارسة مهنة التدريس عن قناعة أو كانت مجرد مصدر للرزق

- عن قناعة ☐ -مصدر للرزق ☐

2- ما هي المؤسسة التي تخرجتم منها قبل مزاولتكم لمهنة التدريس؟

-المدرسة العليا للأساتذة ☐ -الجامعة ☐ -أي معهد أخر (الرجاء ذكره) ☐

3- ماهي مدة تكوينكم داخل هذه المؤسسة؟ .....

4- ما هو محتوى هذا التكوين (برامجه)؟

.....

5- ما هو الأثر الذي تركه هذا التكوين على مساركم المهني؟

-سلبي تماما ☐ -سلبي ☐ - ايجابي نوعا ما ☐ - ايجابي ☐ -ايجابي جدا ☐

6- هل استفدتم من أي تكوينات أثناء الخدمة خلال مزاولتكم لمهنة التدريس؟

-نعم ☐ -لا ☐

- إذا كان الجواب نعم انتقلوا إلى الأسئلة الموالية:

7- ماهي هذه التكوينات؟ (باختصار) .....

8-ماهي مدتها؟ .....

9- ما هو محتواها؟ (باختصار).....

10- كيف تقيمون الأثر الذي تركته هذه التكوينات أثناء تأديتكم لمهنة التدريس:

-سلبي تماما □ -سلبي □ -ايجابي نوعا ما □ -ايجابي □ -ايجابي جدا □

11- هل يتم تقييمكم بعد عملية التكوين؟ نعم □ لا □

12- هل ساهم التكوين الذي خضعتم له في تحسين وزيادة أداءكم بدرجة :

-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد □ جيد جدا □

13-هل ساهم التكوين الذي خضعتم له في تحسين علاقتكم مع المتتلمذين بدرجة :

-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد. □ -جيد جدا □

14-عل ساهم التكوين الذي خضعتم له في زيادة مهاراتكم الفنية والبيداغوجية بدرجة :

-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد. □ -جيد جدا □

15-هل ترون أن التكوين :

-يساعد في الترقية □ -يعمل على زيادة الأداء أثناء تأدية مهنة التدريس □ -التكوين له مردودية فكرية وعلمية وبيداغوجية □ (يمكن الإجابة على السؤال بأكثر من جواب)

16-كم مرة استفدتم من هذه التكوينات؟ .....

17-في حالة عدم استفادتكم من أي تكوين أثناء الخدمة ، ماهي أسباب عدم الاستفادة؟

-أسباب شخصية □ -الإدارة غير مشجعة لهذه التكوينات □ -غياب عنصر الدافع أو الحافز لدى الأستاذ في حد ذاته □ -لا جدوى من هذه التكوينات □ -اعتبارات أخرى □

18-هل تعترضكم بعض الصعوبات أثناء التدريس؟

-نعم □ -لا □

- إذا كان الجواب نعم انتقلوا إلى السؤال الموالي :

19-هل ترجعون سبب هذه الصعوبات إلى:

-نقص في تكوينكم □ -ضعف مستوى التلاميذ □ -قصور أو خلل في المنظومة التربوية وبرامجها □ -نقص الإمكانيات والوسائل البيداغوجية □ -غياب عنصر التحفيز □ - غياب التأطير الفعال داخل المؤسسة التربوية □

20-في حالة استفادتكم من أي تكوينات أثناء الخدمة ، كيف تقيمون هذا البرامج التكوينية التي خضعتم لها، هل هي برامج ذات مستوى:

-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد. □ -جيد جدا □

21-كيف تقيمون العلاقة بين مستوى تكوين المعلمين (الأساتذة) ومستوى التحصيل العلمي للمتتلمذين من وجهة نظركم وتجربتكم الشخصية؟

-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد. □ - جيد جدا □

22-كيف تقيمون مدى اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بتكوين المكونين (المعلمين و الأساتذة) هل هو اهتمام؟

-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد. □ - جيد جدا □

23-هناك من المتخصصين والباحثين في الميادين التربوي والتعليمي من يؤمن بأن التكوين العام (الأكاديمي) للمعلم أو الأستاذ أصبح غير كاف لمزاولة مهنة التدريس ومواكبة التطورات الحاصلة في ميادين التربية و التعليم، هل انتم؟

-غير موافق تماما □ -غير موافق □ -موافق نوعا ما □ -موافق □ -موافق جدا □

24-هل تعتبرون خضوع المعلمين والأساتذة لتكوينات متواصلة هي:

-ضرورة حتمية لا مفر منها □ -ضياع للوقت □ -هدر للموارد المالية(تكلفة زائدة) □
-استثمار طويل المدى □

25-ماهي اللغة التي تتقنوها في الأساس؟
-العربية □ -الفرنسية □ -الانكليزية □ -لغات أخرى □ (الرجاء ذكرها)

26-ما هو مستوى استخدامكم لأجهزة الإعلام الآلي؟
-ضعيف جدا □ -ضعيف □ -متوسط □ -جيد. □ -جيد جدا □

27- هناك منة يؤمن بأن المعلم أو الأستاذ هو أساس نجاح العملية التربوية أو فشلها، هل انتم؟
-غير موافق تماما □ -غير موافق □ -موافق نوعا ما □ -موافق □ -موافق جدا □

شكرا على تعاونكم معنا

الملخـــــــص :

لقد أثبتت معظم الدراسات و البحوث الحديثة بأن التعليم و التكوين المستمر هما عنصران أساسيان من عناصر الإنتاج ، و هما يساهمان في التنمية الإقتصادية بواسطة عملية الإستثمار فيهما. و إذا كان التكوين المستمر في سياق هذا العصر يعتبر أمرا ضروريا لجميع أفراد المجتمع، فانه يعد أكثر أهمية بالنسبة للمكونين و المربين و المعلمين لذا قارن معظم المؤسسات التربوية التعليمية والعالية على المستوى المحلي والعالمي تبنت قضايا التكوين المستمر في كل مجالاته.

إن كثيرا من المهنيين يصبح ضحية فجوة المعرفة بعد فترة زمنية، يقدرها بعض الخبراء بخمس سنوات من الحياة المهنية، بعدها يفقد صاحبها نصف ما اكتسبه من معلومات ومهارات، ولا يوجد حل لمعالجة هذه الإشكالية سوى متابعة المستجدات من المعارف والتقنيات والمهارات من خلال برامج التكوين المستمر التي تقدمها الجامعات ومختلف المؤسسات التربوية ومعاهد تكوين المعلمين والأساتذة وغيرها.

وفي مجال التعليم، تصبح المناهج والمقررات التعليمية غير مناسبة أمام التجديدات التربوية التي تشمل كافة مناحي الحياة العملية التربوية لمقابلة حاجات العصر وحاجات الطلاب، ويتطلب هذا إصلاحا جذريا لإعداد و تكوين للمعلمين تكوينا مستمرا يضمن لهم اللحاق بركب التطور والتقدم العلمي و المهني.و ذلك لأننا نحتاج إلى معلمين يمارسون التعليم ويظلون على اتصال دائم بما يستجد في تخصصاتهم وفي مختلف المجالات التربوية، من خلال القنوات التي تستطيع توفير فرص منتظمة لكافة المعلمين ومساعدتهم في الالتحاق ببرامج التكوين المستمر باستخدام الأساليب و الوسائل المناسبة وجعل هذا النوع من التكوين شرطا أساسيا لاستمرارهم في هذه المهنة وترقيتهم.

Le Résumé

La majorité des études et recherches économiques récentes ont confirmé que l'éducation et la formation continue étaient considérés comme deux facteurs essentiels de production qui participent au développement et a la pérennité économique durable par le processus d'investissement ; et si la formation continue serait vital pour tous les membres de la société ; elle serait encore plus importante pour les formateurs , les éducateurs ainsi que pour les enseignants , c'est pour cele que la plupart des institutions d'enseignement , d'éducation et de haut niveau local et mondial a adopté la formation continue dans tous les domaines .

Beaucoup de professionnels après une période de temps estimé par les experts a cinq ans de la vie professionnelle perdent la moitié de leurs savoirs et de leurs compétences acquis , et il n'y a pas de remède a cela sauf que par le suivi de l'évolution des connaissances , des techniques et des compétences grâce a des programmes de formations dispensés par les universités et divers établissements d'enseignement , et instituts de formation des enseignants , car dans le domaine de l'éducation les programmes et les méthodes d'enseignement deviennent inadaptés aux innovations pédagogiques qui incluent tous les aspects du processus éducatif pour répondre aux besoins de l'époque et aux besoins des élèves ; et cela exige une réforme radicale de la préparation et de la formation des enseignants par la formation continue , pour assurer leur développement et rattraper les progrès scientifiques et professionnels ; car nous avons besoin d'enseignants qui s'engagent dans l'éducation et qui restent en contact constant avec l'évolution de leur spécialité et dans les différends domaines de l'éducation par le biais de divers canaux qui peuvent fournir régulièrement des opportunités pour tous les enseignants , et les inciter a s'inscrire dans des programmes de formation continue en utilisant les méthodes et les moyens adaptés et de faire de ce type de formation une condition indispensable pour la continuité dans la profession et de leur promotion

The Absract :

The majority of economic studies and recent research has confirmed that educatin and training are considered as two essential factors of production involved in the development and sustainable economic perenity by the investment process , and if the training is vital for all members of society , it is even more important for trainers and educators for the teaching profession , which is why most high level locally and globally educational institutions adopted a continuous training in all areas.

Many professionals , after a period of time estimated by some experts to five years of professional life lost half of their knowledge and skills acquired , and there is no cure for it except by following the evolution knowledge , techniques and skills through training programs offered by universities , and various educational institutions and teacher training institutes. ; because in the field of education , curricula and teaching methods become insuitable for educational innovations that include all aspects of educational process to meet the needs of the times and the needs of students , and this requires a radical reform of preparation and training of teacher by the continuous training ; to ensure their development and catch up with scientific and professionnal progress because we need teachers who engage in education,and remain in constant contact with their changing specialty and in the various fields of education through various channels that can provide regular opportunities for all teachers and encourage them to enroll in continuing education programs using the methods and means adapted , and make such training a prerequisite for continuity in their profession and their promotion.