

## تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة.

أ. شلالى لخضر جامعة الأغواط

### الملخص:

يأتي الاهتمام البالغ بالمعلم من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتمادا رئيسيا على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية، كما أن نجاح أي إصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في إنجاز الإصلاح، فإن إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين والمعلمات الذين يؤمنهم على تربية أبنائنا وبناتنا، وهؤلاء المعلمون والمعلمات لا يستطيعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من الإعداد فأبي إصلاح يرتجى من معلم محدود في التكوين؟ هكذا عندما تسوء وتردى أوضاع التعليم في أي بلد، فإنه عادة ما يشار بأصابع الاتهام إلى المعلم ومن وراءه المؤسسات المسؤولة عن تكوينه، إذ يوصف بالعجز والقصور في تكوينه وتأهيله للقيام بهذه المهنة. لهذا جاء بحثنا هذا والذي هو عبارة عن دراسة تقويمية لبرنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية والمعتمد من طرف معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، في مدة محددة بثلاث سنوات لاسيما بعد إعادة تفعيل نشاط هاته المعاهد سنة 2003 لمواكبة الإصلاحات القائمة على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 2000.

### مقدمة:

يعتبر التعليم من أجل الأعمال وأقربها إلى الله سبحانه وتعالى، فقد بعث رسوله الكريم (صلى الله عليه وسلم) معلما لأمته وللبنية جمعاء، فالله تعالى يقول « كما أرسلنا فيكم رسولا يتلو عليكم آياتنا ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون » (البقرة:150) وقال عليه الصلاة والسلام «ألا إن أمرني ربي أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني» (رواه مسلم)؛ وهذا ما يرفع درجة المعلم إلى خير أقاله المجتمع ليحقق أغراضه التربوية؛ فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي؛ ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه؛ هذا هو بوجه عام الدور الخطير الذي يمثله المعلم على مسرح الحياة.

### تحديد الإشكالية:

رغم ما أشرنا إليه من اهتمام مشترك بقضايا المعلمين وتدريبهم والسعي لتطوير البرامج اللازمة، لذلك فإنه يظل لكل نظام تعليمي شخصيته المتفردة تقريبا فيما يتعلق بإعداد معلميه متبعا في ذلك اتجاهها معيناً، لكن يبقى الاتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين ثلاث مجالات رئيسية هي: الإعداد العلمي الأكاديمي الذي يشمل دراسة مقررات علمية تخصصية (عملية ونظرية)، والإعداد المهني الذي يتضمن دراسات تربوية ونفسية

(نظرية وعملية) تمكن المعلم من تنظيم المواقف التعليمية، والإعداد الثقافي العام الذي يتضمن دراسة المعلم للمقررات التي تزوده بثقافة عامة تساعد على معرفة حاجات البيئة والمجتمع.

هذا وقد تعددت الدراسات في مجال البحث فمنها من اهتمت بنظم إعداد المعلم ومنها من اهتمت بالتخطيط لبعض برامج الإعداد في ضوء الاتجاهات العالمية والمعاصرة، ومنها من تناولت التربية العملية (التدريب) والمقررات التربوية والكفاية الداخلية وبعض المشكلات ونظام التقييم بكليات ومعاهد إعداد المعلمين.

يأتي بحثنا الراهن عبارة عن دراسة تقييمية لبرنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية والمعتمد من طرف معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، في مدة محددة بثلاث سنوات لاسيما بعد إعادة تفعيل نشاط هاته المعاهد سنة 2003 لمواكبة الإصلاحات القائمة على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية. ومن هنا جاء التساؤل العام للدراسة على النحو الآتي:

ما هو واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من وجهة نظر الأساتذة والطلبة؟

### التساؤلات الفرعية:

- 1- هل لبرنامج إعداد المعلمين دور إيجابي في عملية التكوين؟
- 2- هل يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي، الأكاديمي، المهني) في البرنامج المسطر؟
- 3- هل لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة؟

### - مصطلحات الدراسة:

### - مفهوم التكوين:

يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد، ومفهوم التأهيل ومفهوم التدريب، ومفهوم التكوين.

وكثيرا ما اختلطت تلك المفاهيم عند البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل، ودفعنا لأي التباس في الاستخدام نجد لزاما علينا أن نشرح هذه المفاهيم ونقوم بتحديدتها والتعريف بها:

- الإعداد: "هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو بوليتكنيكا

أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب/المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة." (بشارة، ج. 1986، ص:28)

- **التأهيل:** "فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء." (بشارة، ج. 1986، ص: 29)

- **التدريب:** "فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مساهمة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة." (رمضان، ص، س، ع. 2005، ص: 21)

- **التكوين:** "فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها (بشارة، ج. 1986، ص: 29)

- أما مفهوم التكوين في مجال علم أصول التدريس فيقصد به "مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف (المعلومات) والقدرات والاتجاهات أو تطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة." (زين الدين، م. 2002، ص: 189)

#### - تعريف المعلم:

"تعريف "علي خضر" هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة وتنشئة الأجيال، ومن خلال التأثير المنظم والمستمر في سلوك المتعلمين، كي يكتسبوا من العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية والشخصية ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم وعلى النهوض والتقدم به." (علي، خ. 1979، ص: 34)

- **تعريف تقويم البرامج:** لقد وردت تعاريف كثيرة ومختلفة لتقويم البرامج نحاول استعراض البعض منها:  
- يعرفه "راشد حامد الدوسري" أنه "عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والضمنية كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج." (الدوسري، ر، ح. 2004، ص: 187)

- **برنامج تكوين معلمي الرحلة الابتدائية (التطور والأهداف):**

- بعد ما تم غلق المعاهد التكنولوجية سنة 1997، بقيت الأمور على حالها حتى أعيد تفعيل نظام تكوين المعلمين في جانفي 2004، أي سنة قبل صدور القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم المؤرخ في 04 نوفمبر 2004، والذي يهدف إلى تحديد شروط الالتحاق بهذه المعاهد وكيفيات التقييم والانتقال. (قرار وزاري)

وقد جاء هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لاستكمال متطلبات إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها منذ سنة 2000.

حيث انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولي للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح، والذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى وشروط الالتحاق وتمديد فترة التكوين وتعيين معاهد جديدة لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي والتي تسم بـ:

«التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث (03) سنوات ويقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد، ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة، والذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم».

والجدير بالذكر أن نظام تكوين المعلمين بصيغته الجديدة يأخذ على عاتقه تكوين معلمي اللغة والأمازيغية. هذا التكوين الذي بدأ العمل به منذ الدخول المدرسي 2003-2004 في ثلاث معاهد وبـ: 88 مسجلا فقط.

1- الجزائر العاصمة: 50 مسجلا.

2- بشار: 15 مسجلا.

3- ورقلة: 23 مسجلا (المرسوم التنفيذي رقم 04-343)

يتمد هذا التكوين الأولي للمعلمين خلال السنة الدراسية 2004-2005 مع اتساع شبكته بفتح معهدين آخرين في كل من وهران وقسنطينة.

هذه المعاهد التي تشمل حاليا 8 مؤسسات: بن عكنون- بشار- تيارت - سعيدة - قسنطينة - مستغانم - ورقلة - وهران، حيث نلاحظ أن الطلبة المسجلين في 31 ديسمبر 2006 هو 857 منهم 54 في شعبة معلمي اللغة الأمازيغية.

وفي هذا السياق اقترح النظام التربوي الجزائري إعادة تنظيم عام للتكوين الأولي للمعلمين في جميع المراحل. إعادة التنظيم هذه تستلزم:

- استخدام معايير أكثر دقة لدخول التكوين.
- فترات التكوين معدلة حسب احتياجات كل مرحلة.

- اللجوء لتأطير مكون أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
  - دمج التكوين العملي والتدريبات التطبيقية في مسار التكوين.
  - كذلك صمم التكوين الأولي الشخصي للمعلمين في الجزائر ليقيد بالنزعة العالمية التي ترى أن يكون جميع المعلمين في جميع المراحل مزودين بمعارف ومهارات المستوى الجامعي.
- أي أنه وبصفة عامة بني هذا التكوين على محورين هما:
- أ- تكوين نظري أكاديمي وبيداغوجي.

ب- تكوين تطبيقي في الميدان المهني يجري في المؤسسات التعليمية. (MEN.2006 P: 129)

وبحكم مكانة تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل، كان من الأجدر أن ترسم له أهداف تتماشى مع متطلبات المجتمع وحاجات المدرسة، وأن تكون هذه الأهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل.

ومنه تمت صياغة مجموعة من الأهداف العامة والإجرائية والمعلنة للتكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم. ففيما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي نجد النقاط التالية:

- ◆ ثقافة عامة جيدة ذات مستوى جامعي.
- ◆ مستوى من المعارف الأكاديمية يعادل المعايير الخارجية.
- ◆ تكوين بيداغوجي قوي مدعم بتكوين تطبيقي ذو نوعية جيدة.
- ◆ معرفة كافية من علوم التربية.
- ◆ إتقان لغتين أجنبيتين.
- ◆ إتقان التكنولوجيا الجديدة للمعلوماتية والحوار.
- ◆ أخلاق مهنية وسلوكات جديدة تتوافق مع احتياجات المجتمع الجزائري.

(MEN.2006 P: 129)

وبعد صياغة هذه الأهداف العامة تم ترجمتها إلى أهداف إجرائية تمثل ملهح المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين، والتي حددت بالشكل الآتي:

- ◀ أن يكونوا قادرين على المحاوره ويتقنون إتقاننا جيدا لغة التدريس ولغتين أجنبيتين (فرنسية - إنجليزية).
- ◀ التحكم في المعارف النظامية ومعرفة النظريات.
- ◀ إتقان وسائل المعلوماتية واستغلالها لإدراك وإعداد الوسائل البيداغوجية الحديثة بالشكل الذي يسمح لهم بتحسين سلوكهم البيداغوجي.

◀ أن يكون قادرا على تنشيط القسم، ما يعني معرفة نفسية الطفل، وقادرا على إدراج سيرورتهم في ديناميكية التعلم من نوع (بنائية - تبادلية)، ومساعدة المتعلمين على بناء معارفهم، وجمع تصورات تلاميذهم ومساعدتهم على تنظيمها ونمذجتها للتوصل إلى بناء المفاهيم وتوظيفها.

◀ أن يكون قادرا على وضع تغييرات لإنجاز عمله، والذي يعني:

- معرفة النظام التعليمي.
- أن يكون قادرا على فهم أي برنامج وفحصه.
- أن يكون متشبع بالأخلاق المهنية والاجتماعية.
- أن يكون قادرا على التنظيم والتخطيط للنشاطات التعليمية وعلى استعمال الوثائق البيداغوجية والوسائل التعليمية مع مراعاة المعايير الفنية.

- القدرة على تقويم التعلم ووضع الضوابط الضرورية.
- أن يكون قادرا على استعمال علم النفس الفارقة لكي يستطيع وضع بيداغوجية فارقة.
- ◀ أن يكون قادرا على الحوار مع باقي أفراد الفريق البيداغوجي لإبراز صعوبات التعلم، لتحديد الوضعيات المشكلة مما يسمح بوضع مرجع مشترك يحوي أنواع العقبات والعمل ضمن الفريق للتغلب عليها.
- ◀ أن يكون قادرا على خلق ميكانزمات التكوين الذاتي لتمديد آثار التكوين الأولي.
- ◀ أن يكون قادرا على الإبداع، وذلك بالتحكم في المعايير الفنية والنظامية التي تساعده على التجديد في

اختيار وتنظيم نشاطات التعلم وابتكار الوسائل التعليمية. (MEN.2006 P: 127)

هذه هي أهم الأهداف العامة والإجرائية التي تسعى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم إلى بلوغها في نهاية هذا التكوين الأولي، والتي تختلف جذريا عما كان معمول به سابقا في المعاهد التكنولوجية للتربية.

وعلى غرار التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية نجد أن المهمة الثانية لهاته المعاهد هي ضمان التكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر) لكافة المعلمين كاستراتيجية لتحسين نوعية التعليم.

ومن باب التفصيل رأينا أنه من واجبنا أن نعرض على مضمون البرنامج المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من حيث أنه:

- أعد برنامج التكوين لمدة أقصاها ثلاث سنوات وبحجم ساعي أسبوعي (30-36 ساعة).
- نجد به مقررات (مواد دراسية) حددت في: اللغة العربية - التربية الإسلامية - اللغة الفرنسية - رياضيات - فيزياء - كيمياء - علوم طبيعية - إنجليزية - تاريخ - جغرافيا - تربية مدنية - إعلام آلي - تربية فنية - تربية موسيقية - تربية بدنية - مسرح - بيداغوجيا عامة - علم النفس العام - تشريع مدرسي.

• في حين نجد أن التربية العملية (التدريب الميداني) تبدأ منذ السنة الأولى من التكوين والوقت الذي منح لها، موزع كالتالي:

▪ السنة الأولى:

- حصص ملاحظة: أسبوع.
- تربص تطبيقي: 6 ساعات /أسبوع.
- تربص مغلق: أسبوعين.

▪ السنة الثانية:

- حصص ملاحظة: أسبوعين.
- تربص تطبيقي: 8 ساعات /أسبوع.
- تربص مغلق: أسبوعين.

▪ السنة الثالثة:

- حصص ملاحظة: أسبوعين.
- تربص تطبيقي: 8 ساعات /أسبوع.
- تربص مغلق: أسبوعين لمرتين (أي أربع أسابيع). (MEN.2006، P: 128)

إجراءات الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج:

عينة الدراسة:

تتكون عينة البحث من مجموعة طلبة السنة الثالثة الذين يزاولون دراستهم بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم والمقدر عددهم الإجمالي بـ: 204 طالبا - تقوم وزارة التربية الوطنية بتحديد عدد المناصب المفتوحة كل سنة على مستوى كل معهد - وهو مجموع الطلبة في المعاهد (06) المعنية بالدراسة لكن اكتفينا بـ: 200 طالب فقط، وذلك لتسهيل عملية التحليل الإحصائي.

أما عينة الأساتذة فقد شملت تقريبا كل هيئة التدريس العاملة في هاته المعاهد دون تمييز والذين بلغ عددهم الإجمالي 168 أستاذا، في حين سحبنا عينة حددت بـ: 150 أستاذا.

تم اختيار ست (06) معاهد، من بين (08) معاهد المتواجدة على مستوى الوطن.

- أدوات جمع البيانات:

1- الاستبيان:

الهدف من الدراسة الميدانية هو معرفة واقع برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية، ولذلك تم تصميم استبيانين - واحد موجه لأساتذة المعاهد المنتشرة عبر التراب الوطني والآخر موجه للطلبة.

وقد تم اللجوء إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة:

- 1- الأسئلة المفتوحة التي تعطي للأساتذة والطلبة الحرية الكاملة ليعبروا عن آرائهم في الموضوع المقترح.
- 2- الأسئلة المغلقة وقد تم تحديد احتمالات الإجابة في عدة أشكال هي:

- نعم / لا

- جيد / متوسط / غير كافي.

- وظيفي / مكثف / صعب.

- مقبول / جيد / جيد جدا / ممتاز.

- كبيرة / متوسطة / قليلة / نادرة.

- عالية جدا / عالية / متوسطة / متدنية / متدنية جدا.

- دائما / أحيانا / نادرا / لم تستخدم.

- بدرجة كبيرة / بدرجة متوسطة / بدرجة قليلة.

- أسئلة الاختيار من متعدد.

قسم الاستبيان إلى أربعة محاور حسب مقتضيات الدراسة وتتفرع عن كل محور مجموعة من الأسئلة (27 سؤال بالنسبة للأساتذة) و(23 سؤال بالنسبة للطلبة)

## 2- المقابلة:

تعد المقابلة من الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في ضبط مجموعة من المتغيرات، عندما يريد أن يتأكد من أسئلة استمارة، وتحقيق بعض الأهداف المعينة ولهذا قام الباحث بمقابلة مجموعة من الأساتذة بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بين عكون البالغ عددهم 23 وكذا مقابلة مع طلبة السنة الثالثة والبالغ عددهم 34 طالبا من أجل تسجيل مجموعة من الملاحظات والآراء والاهتمامات حول برنامج تكوين المعلمين.

## 3- تحليل البيانات:

فيما يخص أدوات التحليل فقد اعتمدنا على التحليل الكمي والكمي، كما دعمنا تحليلنا بأقوال بعض الأساتذة والطلبة التي رصدت من خلال الأسئلة المفتوحة واستعملنا تقنية إحصائية هي: حساب النسب المئوية للتوزيعات التكرارية لكل أسئلة الاستبيان.

## عرض ومناقشة النتائج:

بالنظر إلى النتائج الموضحة في (السؤال 09) حيث جاءت نسبة 34.66% من الأساتذة لتعبر عن عدم مناسبة برنامج التكوين لطبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها هؤلاء المعلمين، لتأتي نتائج (السؤال 10) لينفي 72% من مجموع الأساتذة وجود تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية الجديدة؛ إذ هناك



اختلاف في المحتويات والمنطلقات بينهما مع وجود تباين بين ما يقدم في المعهد وما هو مطبق في المدرسة الابتدائية وهذا ما أكدته نسبة 86.5% من الطلبة الذين لم يجدوا أي علاقة أو ترابط بين ما يدرسونه في المعهد وما يطبقونه في المدارس (السؤال 11) لأن هناك اختلاف بين محتوى المواد المقدمة في المعهد والمقررات الدراسية المعتمدة في المرحلة الابتدائية، وهذه النتائج مرتبطة بعدم وجود اتفاق بين الواقع الفعلي والأهداف التي تسعى وزارة التربية الوطنية إلى تحقيقها من خلال برنامج التكوين محل الدراسة.

ودائماً في خضم تفسيرنا للفرضية الأولى نجد أن الأساتذة يرون أن البرنامج المسطر في معاهد تكوين المعلمين يشمل مستويات التكوين الثلاث (الأكاديمية والثقافية والتربوية) بصورة متوسطة فقط، إذ أن نسبة 43.33% أكدوا على أن البرنامج يعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية، في حين صرح 50% منهم أن البرنامج لم يشمل الجانب التربوي فقد تم إهماله (مفهوماً وتطبيقاً) في كل مقررات البرنامج رغم أهميته في مجال التكوين (السؤال 12) هذا وتأتي نتائج السؤالين (14) و(15) لتتغني فاعلية التكوين النظري في المعاهد، حيث وجدت نسبة 58% من الأساتذة ترى أن التكوين النظري في المعهد متوسط ويرجع الأساتذة هذا إلى ما يلي:

- أن البرنامج لا يسير في بعض مضامينه الإصلاحات الجديدة.

- أن البرنامج غير ملم بكل جوانب التكوين.

- أنه في حاجة إلى تعديلات.

- أن الأستاذ كثير ما يلجأ إلى التعليم بدل التكوين.

وفي نفس الوقت أكد الطلبة على عدم كفاية البرنامج النظري، ذلك حسب ما عبرت عنه نسبة 66.5% من طلبة المعاهد؛ وفي نفس السياق جاءت نسبة 64% من الأساتذة ترى أن البرنامج الحالي مكثف، وتبريرهم لذلك يعود إلى:

- كثافة الحجم الساعي مقارنة مع المحتوى.

- كثرة المواد الدراسية.

- التباين في المستوى الطلبة.

- انقطاع التكوين بسبب تربصات المدراء والمفتشين في المعهد.

مما يعني أنه لو تم تدارك هذه النقائص وغيرها فإن مدة ثلاث سنوات من التكوين سوف تكون كافية لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية وهو ما عبرت عنه نسبة 86% من الأساتذة (السؤال 13).

كما اختلفت درجة استفادة الطلبة من المواد الدراسية التي تضمنها البرنامج فباستثناء المواد التربوية حيث عبر الطلبة عن استفادتهم منها بدرجة كبيرة، وهو ما يمكن إرجاعه إلى وعي الطلبة بأهميتها في مستقبلهم المهني من جهة وكذا الحرص على الإلمام بها رغم قلة ساعاتها وكانت استفادتهم من المواد الأدبية متوسطة، في حين لم يستفيدوا إلا بدرجة

قليلة من المواد العلمية واللغات الأجنبية (السؤال 17) وتعود هذه التقديرات المتوسطة والقليلة لأهداف ومحتويات البرنامج إلى وجود ثغرات ونقص في العناية والتخطيط له بما يوافق الواقع الفعلي للمدرسة الابتدائية. وبناء على هذه التحاليل الإحصائية لوجهات نظر كل من الأساتذة والطلبة حول دور البرنامج في عملية التكوين، الذي توقعنا أن يكون إيجابيا في معظم جوانبه لكن جاءت النتائج عكس ذلك، فلم نلحس اتجاهات إيجابية لأفراد العينتين نحو البرنامج محل التقويم ومن ثم فالفرضية الأولى لم تتحقق.

**الفرضية الثانية:**

بعد تحليلنا وتفسيرنا لمعطيات الجداول المتعلقة بمدى التوازن بين مستويات التكوين الثلاث (ثقافي، أكاديمي، تربوي ومهني) في البرنامج المسطر، وجدنا أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 100% أكدوا على ضرورة المواد التربوية في البرنامج وأنها ذات أهمية بالنسبة للطلاب لأنها تزودهم بالمعارف حول الجوانب النفسية والإثرائية للمتعلم وتمكنه من الاطلاع على النظريات التربوية الرائدة في الميدان وكذا طرائق التدريس الحديثة، بالإضافة إلى تمكين الطلاب/المعلمين من معرفة حقوقهم وواجباتهم المهنية مستقبلا. (السؤال 18).

بالإضافة إلى مرونة مقررات البرنامج وقابليتها للتعديل عند الحاجة وهو ما تؤكد نتائجه (السؤال 19) بنسبة 98% من الأساتذة، لكن هذه النظرة الإيجابية من طرف الأساتذة سرعان ما تتجه نحو السلبية فيما يخص مدى ضرورة كل المواد الدراسية، حيث عبر 64% من مجموع الأساتذة أنها غير ضرورية في مجملها وبالمقابل فإن بعض المواد الدراسية مثل (الرياضيات والفيزياء والكيمياء واللغات الأجنبية والمسرح) تشكل صعوبة بالنسبة للطلبة/المعلمين ويرغبون في حذفها، وهو ما فسره من خلال نتائجه (السؤالين 19 - 20) بأن أغلب الطلبة هم الحاصلين على شهادة البكالوريا في الشعب الأدبية وأن المحتوى المقدم في المعهد مماثل لبرنامج السنة الثالثة ثانوي علمي.

كما أن محتوى هاته المواد المقدمة في المعهد غير متوافقة مع محتوى برنامج المرحلة الابتدائية والتي قد لا يحتاجها المعلم خاصة الفيزياء والكيمياء واللغة الإنجليزية مما أفقدهم الاهتمام بها، مما دفع بالأساتذة إلى اقتراح التخفيف في محتوى بعض المواد الدراسية واستبدالها بمواد يرون أنها أفضل للطلبة مثل (التربية الخاصة، علم النفس التربوي، التقويم، تعليمية المواد، هياكل التربية، علم الأحياء، الجيولوجيا) هذا الأمر الذي يتوافق مع ما صرح به الطلبة في (الجدول 23) حول كثافة الجدول الزمني الأسبوعي خاصة بعض المواد مثل (اللغة العربية والرياضيات، التاريخ والجغرافيا) التي تتميز بكثافة حجمها الساعي، هذا على حساب المواد التالية: (علم النفس، علوم التربية، تشريع مدرسي، منهجية البحث، فرنسية) التي رأى الطلبة أن ساعاتها أقل مما يجب أن تكون عليه حتى يتسنى لهم الاستفادة منها بشكل جيد.

هذه الكثافة في الجدول الزمني الأسبوعي صعبت مهمة 54% من الطلبة في التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني، نظرا لضيق الوقت وبعد مدارس التطبيق.

حتى جاءت نتائج (السؤال 21) لتحسم الأمر حيث عبرت نسبة 88% من الأساتذة عن عدم موافقتها لنسب التكوين المعتمدة في التكوين الحالي والموزعة على الساعات المعتمدة (ثقافي 40%- أكاديمي 40% - تربوي ومهني 20%) لأن هذه النسب تعطي الأهمية للجوانب الثقافية والمعرفية للطلبة وتهمل الجانب التربوي والمهني رغم أهميته في تكوين معلمي المرحلة الابتدائية.

هذا وقد ذهب الأساتذة إلى تأكيد آرائهم من خلال اختيار 50% منهم لنسب التكوين التالية (ثقافي 14%، أكاديمي 44%، تربوي ومهني 42%) والتي رأينا أنهم اختاروها بسبب ارتفاع نسبة التكوين التربوي والمهني فيها، فهي مناداة ضمنية بتعديل نسب التكوين المعتمدة من طرف معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم وجعلها تتفق مع ما أكدته التجارب العالمية حول تكثيف الجوانب التربوية على حساب الجوانب الأكاديمية والثقافية خاصة في تكوين معلمي المراحل الأولى من التعليم.

من كل ما سبق، يتضح لنا أن هناك اتفاق في وجهات نظر الأساتذة والطلبة حول انعدام التوازن بين مستويات التكوين الثلاث وهو ما يعني عدم تحقق الفرضية الثانية والتي مفادها أنه: يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي، الأكاديمي التربوي والمهني).

### الفرضية الثالثة:

حسب معطيات الجداول التي توصلنا إليها يمكننا القول أنه وبالرغم من التزام القائمين على البرنامج بضبط عدد الطلاب في أفواج التدريب الميداني حسب المعايير النموذجية لأفواج التدريب الميداني المتعارف عليها في مجال تكوين المعلمين وهو (4-6) كما جاء في (الجدول رقم 22)، إلا أن فئة الأساتذة من عينة البحث لم تؤيد فكرة كفاية فترات التدريب الميداني المعمول بها حاليا، حيث عبرت نسبة 52.66% عن عدم كفاية التربص المغلق الذي يجريه الطلبة في نهاية السنة بمدة محددة بأربعة أسابيع (أسبوعين/أسبوعين).

كذلك هو الأمر بالنسبة للتربصات الأسبوعية بمدة 8 ساعات والتي صرح الأساتذة بعدم كفايتها هي الأخرى بنسبة 64.66% (الجدول رقم 23)، هذا ما أكده أغلب الطلبة بنسبة 97% حين رأوا أن فترات التدريب الميداني غير كافية (الجدول رقم 20) وفي أصلها قليلة جدا وغالبا غير منتظمة فهي لا تسمح لهم حتى بالتأقلم مع التلاميذ والجو المدرسي.

ولنا هنا أن نذكر مدة التدريب الميداني في أمريكا التي تتجاوز 12 أسبوعا و24 أسبوعا في إنجلترا، مما يعني أن المدة الزمنية للتربية العملية المعتمدة في بلادنا لا تنفي بالغرض المنشود ولا تعطي للطلبة/المعلم الفرص المناسبة لتطبيق ما درسه نظريا واكتساب الخبرات التدريسية التي تفيده في مستقبله المهني، فالبرنامج أعطى مجالا أوسع للمعرفة النظرية

وأهمل التطبيق الميداني، هذا الأخير الذي يتم تقويمه من طرف الأساتذة دوريا ومباشرة بعد التطبيق مثلما تبرزه نسبة 91.33 % من الأساتذة.

غير أن الشيء المؤسف هنا هو غياب الأساتذة المشرفين على تربصات الطلبة والذين من مهامهم مرافقة الطلبة إلى المدارس التطبيقية لتسهيل ومتابعة عملية التدريب. إذ صرح 68 % من الطلبة بعدم وجود أستاذ مشرف معهم، مما جعل 39.5 % من الطلبة يصرحون بأن إدارات المدارس التطبيقية لم تعاملهم معاملة مهنية جيدة، وأكدوه من خلال استفادتهم بصورة متوسطة من المعلم المتعاون بنسبة 45.5 % وغير كافية بنسبة 38 %، بالإضافة إلى عدم تجاوب بعض المعلمين المتعاونين مع الطلبة/المعلمين كما صرح به 48.5 % من الطلبة.

وترجع هذه السلبيات إلى عدم الاهتمام من طرف إدارات مدارس التطبيق في مجال التدريب الميداني إلى غياب الأساتذة المشرفين من جهة وعدم معرفة المدير لدوره في هذا المجال، حيث أن أغلب المدارس التي تستضيف الطلبة لإجراء التدريب الميداني ليست نموذجية وتحتاج إلى توضيح وتحديد أكثر من طرف المعنيين في الوزارة أو المعاهد لدور كل من المدير والمعلم المتعاون، هذا الأخير ليس له معرفة عن كيفية وزمن تقويم الطلبة/المعلمين فمنهم يناقشهم أثناء الدرس وآخرون بعد انتهاء الدرس، ومنهم من لا يناقشهم.

وفي مجال تقويم هذا التطبيق الميداني الذي أوكلت مهمته لأساتذة المعاهد، فقد وجدنا بعض التضارب في وجهات النظر بين الأساتذة والطلبة حيث صرحت نسبة 58 % من الأساتذة أنهم يعتمدون إلى مناقشة السلبيات والإيجابيات حين تقويم أداء الطلبة بعد التطبيق، مقابل 00 % بالنسبة لاستخدام التقارير الكتابية، وإلا فبماذا نفسر نسبة الطلبة الذين صرحوا بأن الأساتذة يطالبونهم بتقديم تقارير كتابية حول التطبيق الميداني والمقدرة نسبتهم بـ: 19.75 %، ولماذا لا يتم تقويم التطبيق الميداني من طرف الأساتذة مثلما أقرته نسبة 11.52 %

هذا وتبقى قدرة برنامج التدريب الميداني ككل على تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة/المعلمين محدودة، فقد جاءت تصريحات الأساتذة والطلبة كما تبرزه النتائج حين تمركزت حول المتوسط في غالبيتها أو اتجهت سلبا بدرجة متدنية في تقويم قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق أهدافه فوجدت مجموعة مهارات تدريسية تعتبر جد مهمة لممارسة المهنة:

- مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى.
- تزويد الطلبة بطرق التدريس الحديثة.
- تزويد الطلبة بالخبرات المناسبة لتخطيط الدروس.
- تزويد الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم.
- تزويد الطلبة بالقدرة على ضبط وإدارة الصف بفاعلية.

- تزويد الطلبة بالخبرات في التقويم تحصيل التلاميذ وإعداد أدواته.
  - معرفة أسس التعلم ونظرياته وتطبيقاته التربوية.
  - القدرة على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه.
- كل هذه المهارات لم يوفق برنامج التدريب الميداني في تميئها إلا بصورة متوسطة، ناهيك عن المهارات التدريسية التي جاءت تقديراتها متدنية مثل:
- مهارات البحث العلمي.
  - إتقان اللغات الأجنبية.
  - استعمال الحاسوب بكفاءة توظيفه في المجال التربوي.
  - القدرة على تحديد مشكلات التلاميذ وصعوبات التعلم لديهم.
- وتفسر هذه النتائج مرتبط بعدة عوامل منها ما يخص الطلبة ومدى اهتمامهم أو ما يخص مدارس التطبيق وما توليه من اهتمام لإنجاح هذا التدريب أو ما قد يرجع للجانب التخطيطي في البرنامج لقلة تركيزه على هذه المهارات المهمة لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية.
- وعليه يتضح أن الفرضية الثالثة والقائلة بأن: لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة، لم تتحقق هي الأخرى.

## خاتمة:

تعتبر التربية أحد الأسس الكبرى التي تعتمد عليها الأمم في الاحتفاظ بكيانها والتي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره، والمعلم يحتل مكان أساسي في التربية فهو الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها وغاياتها، لذا وجب أن تكون أساليب تربية المعلم وإعداده على درجة كبيرة من الكفاءة التي تضمن تخريج معلمين على مستوى عال من الكفاءة الإنتاجية التي تتناسب مع دوره وأهمية هذا الدور في تحقيق الاستجابة الوظيفية لحاجات المجتمع في المجالات التربوية والخدمات التعليمية.

وهذا ما عمدت إليه وزارة التربية الوطنية في خضم إصلاح المنظومة التربوية منذ سنة 2000، من خلال تحسين نوعية المخرجات للوفاء بمتطلبات التعليم، والعمل على تزويد البلاد بحاجاتها من المعلمين المؤهلين لمجالات التدريس المختلفة، والتي كان من بينها استحداث (08) معاهد لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وتحسين مستواهم سنة 2003، مع تسيير برنامج تكويني قبل الخدمة يقدم للطلبة/المعلمين في مدة ثلاث (03) سنوات، هذا البرنامج الذي لم يتم التخطيط له بعناية سواء فيما يتعلق بأهدافه التي لم تتوافق مع الإصلاحات الجديدة خاصة المدرسة الابتدائية، ولا من حيث اختيار المواد الدراسية التي تفيد المعلم، ولا حتى الاهتمام

بالجانب التربوي والمهني الذي يعتبر قاعدة أساسية في تكوين معلمي المراحل الأولى، كما أن قلة الوسائل التعليمية إذ لم نقل انعدامها في أغلب الأحيان تعتبر من الصعوبات التي تواجه هاته المعاهد. فمن غير المعقول أن ننتظر نتائج إيجابية من هذا البرنامج أو غيره إذا لم نخطط له بعناية وجدية، ولم نوفر له الوسائل المادية والبشرية التي تكفل تنفيذه على أحسن وجه.

### قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

- 1- صدقي جميل العطار(2003)، صحيح مسلم، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان.
- 2- الترتوري، م، ع، والقضاة، م، ف، (2006)، المعلم الجديد - دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 3- جبرائيل بشارة (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، ط1 المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- 4- حسن بوساحة (2000)، التشريع المدرسي، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- 5- راشد حامد الدوسري (2004)، القياس والتقييم التربوي الحديث، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 6- صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم (2007)، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- 7- صلاح السيد عبده رمضان (2005)، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 8- طارق عبد الرؤوف محمد عامر (2007)، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- 9- ف.ألفيرا مارتين (2001)، منهجية تقويم البرامج، ترجمة فضيل دليو، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية، قسنطينة، الجزائر.

### المجلات والدوريات:

- 10- خضر علي (1979)، سيكولوجية المعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص 33-59.
- 11- مسمودي زين الدين (2002)، مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 2 ص 186 - 217.

### القوانين والمراسيم:

12- المرسوم التنفيذي رقم 04-343 المؤرخ في 04 نوفمبر 2004 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم.