تصور لتكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين

ملخص

يتطرق هذا المقال إلى موضوع تكوين المعلمين من خلال تشخيص واقع هذه المهنة بالجزائر. كما يتطرق أيضا إلى مفهوم ((تمهين التدريس)) والمعايير التي يرتكز عليها، ويقترح تصور لتكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين يرتكز على جوانب الاختيار والإعداد والتدريب.

د. يوسف حديد
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
جامعة جيجل
الجزائر

مقدمة

لا يختلف اثنان في أن سر تقدم المجتمعات والشعوب يرتبط ارتباطا وثيقا بتطور النظام التربوي فيها وذلك من خلال إسهاماته الفعالة في تكوين العنصر البشري القادر على البناء والتطوير والذي يسهم بدوره في تطور الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأية دولة من الدول. لذلك تغيرت النظرة التقليدية للتعليم على أنه عملية استهلاكية وأصبح ينظر إليه على أنه استثمار مربح في رأس المال البشري، لذلك نجد جميع الدول تتسابق فيما بينها لتطوير نظمها التعليمية وأصبح من الأولويات الكبرى في الخطط والبرامج التنموية لجميع الدول سواء المتقدمة منها أو تلك السائرة في طريق التقدم، وذلك من خلال الاهتمام بالمباني المدرسية وتطويرها وتجهيزها بالوسائل والتجهيزات العصرية ومراجعة المناهج والمقررات الدراسية

Résumé

Cet article aborde le thème de la formation des enseignants à travers le diagnostic de la réalité de cette profession en Algérie. Il porte également sur le concept et les critères de la professionnalisation de l'enseignement, et propose une vision pour la formation des enseignants en Algérie sur la base des normes de la professionnalisation, à savoir : les aspects de la sélection, la préparation et la formation.

© جامعة قسنطينة1، الجزائر2014.

بصفة دورية، وإعطاء الأولوية لتكوين المعلم وإعداده معرفيا وتربويا وثقافيا وأخلاقيا بصفته الحجر الأساسي الذي يبنى عليه أي نظام تربوي، فلا يمكن للمدرسة أن تؤدي وظيفتها التعليمية التربوية بدون معلم مؤهل قادر على نقل الخبرات والمعارف للأجيال القادمة، وتأدية وظيفته كمعلم ومربي ومرشد وموجه بفعالية واقتدار.

ونظرا لأهمية دور المعلم ومكانته في أي نظام تعليمي، أصبح الاهتمام بإعداده المهني وتحسين مستواه من جميع الجوانب أهم خطوة في أي إصلاح تعليمي انطلاقا من أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه. والاهتمام بالمعلم يقتضي الاهتمام بضبط معايير اختياره لمزاولة مهنة التدريس، وكذلك الاهتمام بتحسين برامج إعداده وتأهيله قبل التحاقه بمهنة التدريس وأثناء ممارسته للمهنة بما يتلاءم مع التطورات العالمية في المجال العلمي والتقني.

ويكاد يتفق جميع الباحثين والمربين بأن جميع الأبعاد التي تؤثر في نجاح العملية التربوية لا تعطي ثمارها إذا لم توضع بين يدي معلم كفء. فالمعلم هو صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي لأنه أكثر أعضاء المدرسة احتكاكا بالتلميذ وأكثرهم تفاعلا معه ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يتم التأثير في النشء سلبا أو إيجابا. ومن هذا المنطلق فلا يمكن لأية خطة تعليمية أن تنجح إذا لم تتضمن الجوانب الأساسية لتطوير المعلم وتكوينه، فلقد أدرك جميع المشتغلين بأمور التربية والتعليم أن ((أي جهود للإصلاح التربوي سرعان ما تذهب أدراج الرياح إذا لم تشتمل على خطط لتطوير تربية المعلم، والعناية ببرامج إعداده وتدريبه، لرفع مستوى أدائه ومساعدته على أن ينمو مهنيا)). (1)

وفي النصف الثاني من القرن العشرين، تنامى الاهتمام بقضية إعداد المعلم وتكوينه بشكل ملفت للنظر وذلك من خلال الندوات والملتقيات العلمية التربوية التي تنظمها الجامعات والهيئات العلمية المحلية والدولية، وكذلك أصبح إصلاح برامج تكوين المعلم جزء لا يتجزأ من برامج الإصلاح التي شملت الأنظمة التعليمية في كل البلدان.

وتكاد كل الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع إعداد المعلم وتأهيله لممارسة وظيفته التعليمية بفعالية وكفاءة وتميز، تجمع على ضرورة الاهتمام ببعدين أساسيين يتمثل الأول في ضرورة مواكبة برامج الإعداد للتغيرات والتطورات التي تشهدها بنية المعرفة الإنسانية في مجال العلوم والثقافة والفكر، وكذلك التحكم في التكنولوجيات والوسائط الحديثة في مجال الإعلام والاتصال واستعمالاتها في التدريس. أما البعد الثاني فيتمثل في التكوين الشخصي للمعلم خاصة وأن المقومات الشخصية للمعلم تعد واحدا من أبرز العناصر المؤثرة في طبيعة أداء المعلم لرسالته التربوية. (2)

ومع سيادة مفهوم الجودة في العملية التعليمية، وتغير النظرة للتربية من كونها عملية استهلاكية إلى كونها استثمار في رأس المال البشري يحقق عائدا وربحا؛ انتشرت في القرن العشرين فكرة ((تمهين التدريس)) من خلال وضع معايير ومقاييس

وشروط يجب أن يخضع لها كل مترشح لممارسة مهنة التعليم قبل الالتحاق بمدارس تكوين المعلمين وأثناء الخدمة.

وتستند فكرة ((تمهين التدريس)) إلى كون التدريس مهنة لها متطلباته وشروطها الخاصة بها، مثل المهن الأخرى كالطب، والهندسة وغيرها، ويتعين وفقا لهذا ألا يسمح لمزاولتها إلا لمن يتقنها، ويمكن الاستفادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة بمهنة التعليم؛ للتعرف على إمكانات قبولهم أولا، وتحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد، كما يمكن الإفادة منها في تقويم المعلمين أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم. (3)

إن الاهتمام بالمعلم يعني ضرورة الاهتمام باختياره وإعداده، وتدريبه أثناء الخدمة، مما يعني حتمية تمهين وظيفة التدريس باعتبارها الركيزة الأساسية لإصلاح وتطوير النظام التعليمي. وفي الدول العربية ومنها الجزائر لا يزال موضوع ((تمهين التدريس)) مجرد خطاب، لهذا لا تزال الفجوة قائمة بين ممارسة التعليم ومتطلبات هذا التمهين التي تشترط تحسين مستوى ونوعية الإعداد والتدريب، واعتماد معايير وضوابط لممارسة المهنة، كما أن هذه الدول لم تعتمد بعد نظما لمنح رخصة لممارسة المهنة، مما يعوق الارتقاء بنسبة التعليم فيها. وتشكو نسبة هامة من المعلمين من ضعف في المستوى الأكاديمي والمهني، وتعجز عن تحقيق أدوارها بشكل كامل، وتنخفض نسبة المعلمين في التعليم الابتدائي الحاصلين على مؤهل تعليم عالي في العديد من الدول العربية ومنها الجزائر، ويعد المعلمون فيها في مستويات أقل من المستوى الجامعي، ويتم توظيف العديد من خريجي الجامعات لممارسة التعليم دون إعداد تربوي مسبق. (4) وفي هذا المقال سنتعرض إلى أهم المقومات والمعايير التي تستند لها مهنة التعليم لبلوغ أقصى درجات الاحترافية والمهنية، بالإضافة إلى تشخيص واقع مهنة التعليم بالجزائر في ضوء هذه المعايير ومحاولة لتقديم تصور لإعداد المعلمين بالجزائر في ضوء معايير تمهين التدريس.

أولا: تكوين المعلمين

1- مفهوم تكوين المعلمين

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

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

ويمكن تعريف مفهوم الإعداد لمهنة التعليم على أنه "عبارة عن جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات ايجابية ضرورية لأداء عملية التعليم-التعلم". (5)

كما يعرف معجم علم النفس والتربية الإعداد المهني للمعلم على أنه "ما يتلقاه المعلم من إعداد مهني للتدريس في أحد معاهد إعداد المعلمين بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس". (6)

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

أما مفهوم التكوين فيحدده "العلوي" على أنه "الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها على التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية". (7)

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

كما يعرف التكوين أيضا بأنه "مسارا لتطوير الفرد، ويهدف إلى الحصول أو تحسين القدرات..قدرات التخيل، والفهم والاكتساب، واستخدام الجسد. أو هو: مجموعة المعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بتقنية". (8)

أما "حبيب تلوين" فيحدد مجموعة من الشروط التي ينبغي أن تكون عند الحديث عن عملية التكوين، فهي بالنسبة إليه "عملية قصدية وهادفة بشكل دقيق، حيث يتحصل بواسطتها المتكون على المعرفة الضرورية للتحكم في مهارات معينة، وهذه المعرفة والمهارات الغرض منها هو الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما أو تحسين أو تجديد كيفية القيام بها. كما أن التكوين محدد من حيث الفترة الزمنية التي يتم فيها، بغض النظر عن التكوين المستمر الذي يستعمله البعض بنفس المعنى، والتكوين يكون مع فئة الراشدين التي تجاوزت السن المدرسي وبالتالي فهو يتجاوز مجرد تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب". (9)

ويعرف "فولان وهارجريفز" الإعداد المهني للمعلمين بأنه "مجموعة من الأنشطة التي يتم تصميمها لتفعيل معارف ومهارات وإدراكات المعلمين بالطرق التي تؤدي إلى إحداث تغيرات في تفكيرهم وسلوكياتهم داخل حجرة الدراسة". (10)

2- أهمية تكوين المعلمين.

إن تكوين المعلمين ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، حيث يساعد إعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب والعبقريات أحرص من غيرهم على الإفادة من برامج تكوين المعلم كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها، وإذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات أصبحت مستقرة، وتتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتاج تعليم وثمار تعلم. (11)

ومن المعروف أن هناك العديد من المعايير للحكم على كفاية المعلم منها: (12)

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

- معيار القدرة على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه.

- معيار السمعة الطيبة وهو يركز على الجانب الأخلاقي.

- معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.

- معيار التفاعل في الموقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق مثل: ملاحظة المعلم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.

- معيار الكفايات، ويركز هذا المعيار على توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم، في المرشحين للمهنة.

- معيار الإعداد والتأهيل التربوي.

- المعيار المركب، في ضوء هذا المعيار يكون النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك، ومن الظلم أن نقتصر على معيار واحد، فهو باختصار يأخذ في اعتباره كل المعايير السابقة".

لقد فرضت التطورات المذهلة والسريعة في المجال العلمي والتكنولوجي وظهور التخصصات العلمية الدقيقة مع تطور المعارف، على برامج إعداد المعلمين أن تدركها وتواكبها. فالمعلم في حاجة إلى إعداد من نوع خاص حتى يستوعب ويستنتج خصائص هذا العصر وسماته وتحدياته ومطالبه، ومطالب التغير فيه، وهو في حاجة إلى إعداد علمي لاكتساب مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي حتى يستطيع أن يواكب هذه التغيرات والتحديات.

فمع التوسع في التعليم تزايدت الحاجة إلى المعلمين الأكفاء المؤهلين القادرين على الارتفاع بمستوى تعليم التلاميذ وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتتلاءم مع وسائل الإنتاج الحديثة. من خلال تزويد المعلم في مجال تخصصه بالمهارات التي تمكنه من الإلمام بالمصادر الأساسية للمعرفة والجديد في تقنيات تدريسها. ففي الجزائر تم إلغاء معاهد تكوين الأساتذة وتم إسناد مسؤولية تكوين الأساتذة لمختلف أطوار التعليم للمدارس العليا للأساتذة، والتي هي تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بحيث تمنح للملتحقين بها شهادة الليسانس، وهو ما يجعل من هذه الخطوة ذات أهمية في طريق تمهين مهنة التعليم وفقا للمعايير العالمية.

3- تكوين المعلمين في الجزائر.

أدركت الجزائر منذ استقلالها سنة 1962 أهمية تكوين وإعداد المعلم للمساهمة في بناء منظومة تربوية جزائرية عصرية ، وكانت البداية صعبة مما جعلها تستعين بعدد هائل من المعلمين والأساتذة الوافدين من دول المشرق العربي كمصر وسوريا وفلسطين وبعض البلدان الأخرى ، وفي المقابل تم فتح باب الالتحاق بممارسة مهنة التعليم للجزائريين عن طريق التوظيف المباشر ودون تكوين مسبق لكل شخص يعرف فقط الكتابة والقراءة والحساب ، وإن كان اغلبهم من حاملي الشهادة الابتدائية دون مراعاة المهارات الأخرى اللازمة لممارسة مهنة التدريس. (13)

وقد لجأت السلطات في هذه الفترة الحرجة والصعبة إلى نمطين من التكوين من أجل تأهيل المعلمين الملتحقين بوظيفة التعليم، حيث كان أغلبهم محدود الشهادة والخبرة والمستوى. ويتعلق الأمر بالتكوين الاستثنائي الذي انصب على منح تكوين ثقافي مهني في مراكز التكوين الثقافي والمهني ومراكز التحسين وكذلك مراكز التنشيط. وكذلك منح تكوين مهني محض للمعلمين أثناء الخدمة من خلال التربصات والأيام التربوية. (14)

أما النمط الثاني من التكوين فيتعلق بالتكوين العادي للمعلم الذي كان يتم في دور المعلمين حيث لم تكن فترة التكوين تتجاوز السنة الواحدة، وقد خضع هذا النمط لإصلاحات وتعديلات متتالية في مضامينه وبرامجه ومدته وقوانينه حتى يستجيب لاحتياجات المجتمع، ولقد تم التركيز في هذا النمط من التكوين على المشاهدة والمحاكاة لمعلمين مطبقين ومتمرسين تم تقديم دروس من خلال التقليد للنماذج المشاهدة. ومع نهاية الستينيات أنشأت السلطات الجزائرية المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط.

وفيما يخص أساتذة التعليم الثانوي فقد كانت البداية سنة 1964 بصدور المرسوم التنفيذي رقم 134 /64. المتضمن إنشاء المدرسة العليا للأساتذة بالقبة والتي كانت مهمتها الأساسية تكوين أساتذة لمرحلة التعليم الثانوي بشعبتيه الأدبية والعلمية وهذا في ظل الاحتياجات الكبرى المسجلة في هذا السلك من الأساتذة، وتبع ذلك إنشاء مدارس عليا متخصصة في تكوين أساتذة التعليم التقني.

ولقد شهد ميدان تكوين المعلمين والأساتذة في الجزائر تطورات مستمرة ومتلاحقة، حيث كان الاهتمام في البداية منصبا على توفير أعداد كبيرة من المعلمين والأساتذة الجزائريين لتلبية الطلب، وقد رفع مع نهاية فترة السبعينيات وبداية الثمانينات شعار جزأرة التعليم وبالتالي فالهدف كان منصبا على الكم، وبعد الثمانينيات شهد الميدان قفزة نوعية بالانتقال إلى الاهتمام بالنوعية والكفاءة وقد تمت عملية إصلاح لسياسة تكوين المعلمين والأساتذة بإعادة هيكلة مؤسسات التكوين ومراجعة مضامين وبرامج التكوين ومدته.

ثانيا: تمهين التدريس

1- تمهين التدريس: المفهوم، النشأة والتطور

تعتبر عملية ((تمهين التدريس)) من بين الركائز الأساسية للارتقاء بالمعلم وتعزيز دوره وقدراته في وظيفته بكفاءة وفعالية في بيئة سريعة التغير ، وتتمثل في اتخاذ السبل الكفيلة بجعل التعليم مهنة ترقى إلى مصاف المهن المرموقة كالطب والهندسة ، ويتطلب ((تمهين التدريس)) تحديد الخصائص والكفايات الفردية للمعلم للاضطلاع بمسؤولياته في هذا العصر ، ولا يتطلب التمهين توافر ثقافة واسعة وقدرات عقلية عليا لدى المعلم فحسب ، بل توافر الاستقلالية في اتخاذ القرار ، والحرية في الاختيار والمعرفة المتمكنة بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية ، والقدرة على متابعة مستجداتها والثقة بالنفس ، والالتزام بقواعد السلوك الأخلاقي .

كما يتضمن ((تمهين التدريس)) تطوير آليات مناسبة تتضمن اجتذاب طلبة ذوي كفاءات مناسبة للالتحاق بمهنة التعليم وتطوير نظام متكامل للحوافز والترقية المهنية يتضمن تصنيفا مهنيا للمعلمين يتناسب ومؤهلاتهم وخبراتهم وانجازاتهم وإبداعاتهم، ويتطلب ذلك أيضا تحدي تجاوز المأسسة وأمراض البيروقراطية التي لا تناسب عصر التكنولوجيا المتقدمة والعولمة والانفتاح. (15)

والتمهين عملية اجتماعية تنال من خلالها وظيفة ما خصوصية وموقعا مهنيا، ومعنى ذلك أنها عملية اجتماعية أي أنها تؤثر فيها التحولات الاجتماعية والتوجهات نحو الأعمال، فقد يرقى عمل ليصبح مهنة، وقد يحدث العكس نتيجة للمستجدات والتحولات الاجتماعية فعملية التمهين عملية اجتماعية متحركة. (16)

ولقد ساد في السنوات الأخيرة جدالا ونقاشا بين المهتمين بالشأن التعليمي حول ما إذا كان التعليم مهنة أو حرفة أو كونه عملا عاديا لا يحتاج إلى مهارات خاصة، وسنحاول أن نوجز الفرق بين المهنة والحرفة والمعايير والضوابط التي تحكمهما.

فالحرفة تعرف على أنها عمل صناعي أو فني يزاوله الفرد ويتطلب لأدائه مؤهلات خاصة تكتسب فقط بعد قضاء عدة سنوات من التعليم النظري والعملي والخبرة كما عرفت بأنها ((الأسلوب العملي البدائي الذي يستند على التقليد في تعلمه وانجازه، وهو يتسم بالبساطة وعدم التعقيد)). وهكذا نجد أن الحرفة لا تشترط مستوى

ثقافيا بعينه، ويستطيع أن يقوم بها شخص على مستوى متدن من الثقافة والتعليم، وغالبا ما تعتمد الحرفة على العمل اليدوي البسيط أو الفكري البسيط. (17)

أما المهنة فقد عرفت بأنها ((أعمال خدمية، تطبق مجموعة من المعارف على مشكلات يقدرها المجتمع)). كما عرفت أيضا بأنها عبارة عن وظيفة يشغلها الفرد في أي مجال غير المجالات اليدوية سواء الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها، ومن الضروري أن تكون لدى صاحب المهنة معلومات ومهارات متخصصة في المجال الذي يقوم بالعمل فيه. (18)

وهكذا نستنتج بأن المهنة تكون عملا في إطار خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه وليس بغرض الربح المادي والمنفعة الشخصية، ومن جهة أخرى ترتبط المهنة بالإعداد العلمي والدراسة الأكاديمية في الجامعة، حيث ينبغي للشخص قبل ممارسته لمهنة ما أن يتزود بقدر من المعارف والخبرات المتخصصة لكي يمارسها بنجاح.

ويمكن أن نستنتج بأن الفروق بين الحرفة والمهنة تظهر بصفة أساسية في مجال العمل وهدفه ومستوى الإعداد والثقافة وراء العمل، وقد ظل المركز الاجتماعي للمهني عبر كل الفترات التاريخية أعلى قيمة وشأنا من المركز الاجتماعي للحرفي.

ويشير أحد المفكرين التربويين أن التعليم كمهنة مر بثلاث مراحل كبرى كما يلي: (19)

1 – مرحلة ما قبل المهنية: وتمتد هذه الفترة منذ ظهور الإنسانية وحتى القرن الثامن عشر الميلادي وتتفرع في ثلاثة أطوار وهي:

- الطور الطبيعي للتعليم: وذلك في العصور البدائية حيث كان يتم التعليم عن طريق الاحتكاك المباشر بين الصغار والكبار وكانت الخبرات تلقن بطريقة عفوية وتلقائية، كما تميزت التربية في هذه الفترة بعدم تخصص الأدوار التربوية إلا التربية الدينية حيث كانت من اختصاص الكهنة ورجال الدين.

- الطور الإرادي للتعليم: مع ازدهار الحضارات القديمة في مصر والصين والإغريق والرومان، وظهور التخصصات المختلفة وتقسيم الأعمال والحرف، وتوزيع الأدوار بين أفراد المجتمع، وبروز نخبة متخصصة تمثلت في الكهنة عند المصريين القدامى، والقادة عند الصينيين والفلاسفة والشعراء عند الإغريق. كما تميزت هذه الفترة بنشأة الكتابة وتطورها بحيث أصبحت وسيلة للاتصال ، وظهور ما يشبه التعليم المدرسي على استحياء في أواخر هذا الطور حيث ظهرت المدارس بشكل اجتهادي وغير منظم ، وعموما تميز وضع التعليم في هذه الفترة الزمنية في كون المعلمون من صنع أنفسهم وكان يقوم بالتعليم طائفة من الأفراد والجماعات الدينية التي لم تحترف التعليم ، ولم يكن التعليم مسؤولية الدولة ، وإنما سيطر على التعليم السلطة الدينية والسياسية خاصة عند المصريين القدماء والإغريق بينما ترك الإشراف على التعليم عند الرومان للآباء ولم يكن للعاملين بالتعليم إعداد مهني أو وعي بوجودهم

كجماعة منظمة ملتزمة بأداء الواجبات المهنية . (20)

- الطور المؤسسي للتعليم: ويبدأ مع أوائل القرن الثالث ويمتد إلى بداية العصور الحديثة، حيث بدأ في هذا الطور ظهور مراحل مختلفة، وتخصصات تعليمية، ظهر معها المدرس المتخصص في المادة أو المدرسة أو المرحلة، وظهرت بعض المعابد القديمة التي تم استعمالها كجامعات.

وعلى الرغم من ظهور بعض المعاهد للتعليم العالي في مصر الفرعونية وعند الإغريق، إلا أن جامعات العصور الوسطى كانت أولى المؤسسات التعليمية التي قامت بعملية الإعداد والتأهيل وإضفاء حق الممارسة على بعض المهن، فالدراسة الجامعية كانت تمثل إعدادا رسميا على مستوى عال للمهنة، أما قبل ظهور الجامعات في أوروبا فكان الإعداد للمهن يتم عن طريق التلمذة على يد أحد العلماء المتخصصين أو عن طريق الممارسة ذاتها. (21)

2- مرحلة التعليم شبه المهنية: وتمتد هذه المرحلة من أوائل القرن التاسع عشر إلى نهايته، قد أسفرت الجهود في نهاية المرحلة السابقة عن ميلاد مهنة التعليم، ونظرا لأن ملامح المهنة لم تتشكل بعد؛ كان لابد من وجود بيئة جديدة لتغذية المهنة الجديدة وتشكيل لغتها ونظامها، وهو ما حاولت المرحلة الحالية تحقيقه. وأهم ما ميز هذه المرحلة في مجال تطور التعليم كمهنة، ظهور تنظيمات إدارية خاصة بالتعليم، حيث ظهر سنة 1802 بفرنسا جهاز المفتشين والإداريين للعمل بالجامعات الإقليمية، كما سنت لائحة 1816 بفرنسا مبدأ الحصول على شهادة الصلاحية في التعليم لممارسة العمل التربوي بالمدارس الأولية، واشترطت السلطة السياسية في مصر شروطا لمن يعمل كمعلم في سنة 1868، وتطور الوضع على ضرورة اجتياز امتحان تحريري وشفوي للحصول على وظيفة معلم في سنة 1897. (22)

وقد سبقت ألمانيا مصر والدول الأوروبية في وضع امتحانات تأهيلية للمعلمين، حيث صدر في عام 1810 قانون يشترط على معلمي المرحلة الثانوية اجتياز امتحان تأهيلي قبل التعيين بالتدريس، وتلاه قانون أخر ينص على وضع المعلم تحت الاختبار لمدة سنة قبل التعيين، وفي فرنسا وجد نظام مدارس النورمال لتأهيل المعلمين والقائمين بالتدريس في المدارس العامة.(23)

3 - مرحلة التمهين : مع بدايات القرن العشرين تطورت التربية كعلم له أصوله ونظرياته وبدأ مركز الثقل التربوي والاهتمام ينحاز إلى المتعلم بعد أن كان مركزا على المادة العلمية والمعلم، واستلزم هذا التطور حاجة المعلم إلى امتلاك أدوات جديدة تعينه في تعليم النشء، بالإضافة إلى المعرفة التخصصية ، وتمثلت أهم العناصر والأدوات اللازمة في معرفة المعلم لخصائص المتعلم والمراحل النمائية التي يمر بها واحتياجاتها من الأساليب الملائمة للتعليم والتدريب ، وقد ساعد على تلبية هذه المتطلبات الجديدة تراكم الفكر التربوي السابق وتنامي البحوث في مجال علم النفس وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم والتقويم النفسي وغيرها من المجالات التي تخدم

عمل المعلم.(24)

ولقد قامت الدول الغربية بإصلاح وتنظيم برامج إعداد المعلم وخاصة معلم المرحلة الأولى. وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية سباقة في هذا المضمار حيث قامت منذ عام 1890 بتحويل بعض المدارس إلى كليات معلمين، مما جعل إعداد معلمي التعليم الابتدائي في مستوى شبه جامعي، وارتفع بعد ذلك إلى المستوى الجامعي منذ أربعينيات القرن العشرين. ثم تبنت كل من فرنسا وانجلترا سياسات لإصلاح إعداد المعلمين منذ عام 1944، حيث عرفت فرنسا خطة ((لانجفان فالون)) لتسوية نظام إعداد كل فئات المعلمين في أربع سنوات، وعرفت إنجلترا قانون ((بتلر)) للارتفاع بإعداد المعلمين إلى المستوى الجامعي، وللتسوية في درجة المرتبة بين معلمي التعليم الابتدائي والثانوي. (25)

2- معايير تمهين التدريس.

يرى المختصون بأن المهنة هي مجموعة خصائص أو منظومة معايير. وبعبارة أخرى يمكن تحديد المعايير والضوابط أو الشروط التي تنطبق على المهنة وتميزها عن الحرفة وباقي الأعمال العادية كما يلي (26)

المهنة خدمة عامة، يكرس أصحابها أنفسهم لخدمة المجتمع والبشرية، وليس لخدمة مصالحهم الذاتية.

- تتطلب المهنة من أصحابها قدرة فكرية فائقة وبصيرة فنية متميزة.
- يقضي أعضاء المهنة فترات طويلة نسبيا في الإعداد للمهن؛ لتعلم المناهج والمبادئ والمعرفة المتخصصة.
- أن يكون لدى أعضاء المهنة مؤهلات معينة قبل الالتحاق بها، وأن يكونوا على علم بأحدث التطورات في تخصصاتهم وذلك عن طريق الاشتراك في برامج التدريب أثناء الخدمة.
- تخضع المهنة لتنظيم مهني قوي لتحديد أهدافها وتحسين خدماتها وضبط ممارسات أصحابها وتحديد حقوقهم ومسؤولياتهم كما هو معروف بالنسبة للنقابات.
- تشترط المهنة وجود أخلاق مهنية أو ما يعرف بميثاق شرف المهنة وتلزم حرمان وعزل من عضوية المهنة لمن يرتكبون انحرافات كبيرة.
- توفر المهنة لصاحبها عملا يتسم بالدوام، وعضوية مستمرة.
- توفر المهنة إمكانات للترقية والتخصص والاستقلالية.

وانطلاقا من المعايير السابقة يتبين لنا توفر مقومات وضوابط المهنة في التعليم، فالمدرسون يعملون من أجل تأدية خدمة المجتمع والإنسان، ورغم أن المدرس إنسان له مطالبه واحتياجاته المادية الأساسية إلى أننا نجد أن أغلب المدرسين يتنزهون عن

الاستغلال والمكسب الشخصي، فالمكسب المادي بالنسبة للمدرس حافز لعمله وليس دافعا والفرق بين الدافع والحافز شيء معروف.

كذلك فالتعليم يتطلب من المعلم أن يكون على قدر كبير من المهارة والمعرفة والفهم والإبداع، وذلك في ضوء ما يسند إلى المعلم من أدوار ومسئوليات كمصدر للمعرفة ومستثير لها وكموجه ومرشد لتلاميذه، وكمصدر إشعاع في البيئة المحلية، وغير ذلك من الأدوار داخل المدرسة وخارجها.

كما أن المدرسين يعدون في المعاهد والجامعات والمدارس العليا المتخصصة، فالشهادة الجامعية العليا تعد أحد أهم مقومات المهنة، وعلى هذا الأساس قامت العديد من الدول العربية بإعادة تأهيل المعلمين الغير حاصلين على شهادات جامعية، وذلك بتنظيم دورات دراسية خاصة تهدف للحصول على المؤهل الجامعي. كما أن للمعلمين تنظيمات نقابية مهنية ومجالس لأخلاقيات المهنة، ويعد التعليم من بين أهم المهن التي تحتوي على ميثاق الشرف يلتزم به كل المعلمين. (27)

وقد أشار العديد من الباحثين إلى بعض الخصائص التي يجب أن تتوفر في العمل ليكون مهنة. فليس كل عمل يصح أن يطلق عليه مهنة، أو أن ينعت أصحابه بأنهم ((مهنيون))، ويشترط ((Rose)) المعايير التالية للمهنة: (28)

- أن تختص بمعلومات ومعارف ذات منزلة رفيعة.
- أن ترتبط مع الجامعات بعلاقات وثيقة.
- أن ترتبط بطبقة اجتماعية راقية.
- أن تقوم بنشاطات لها قيمه عالية ومهمة للمجتمع.
- أن تستند إلى معتقدات معينة في القيام بعملياتها المختلفة.
- أن توثق علاقاتها بمراكز القوة في المجتمع

ثالثا: واقع مهنة التعليم بالجزائر في ضوء معايير التمهين.

من خلال دراسة معايير ((تمهين التعليم)) وخصائص المهنة، يمكن القول بأن ((تمهين التعليم)) في الجزائر لا زال في خطواته الأولى. حيث نجد بأن نظام تكوين الأساتذة في الجزائر يعاني من غياب إطار فكري مرجعي، يستند إليه سواء أثناء إعداد محتوى برامج التكوين، أو من حيث إتباع نظام تكويني متعارف عليه في الأنظمة التربوية العالمية.

فعند فحصنا لمحتويات برامج تكوين الأساتذة في مختلف الدول، نجد الاهتمام منصبا على مختلف الجوانب ولا يقتصر على الإعداد الأكاديمي التخصصي كما هو الحال في الجزائر، حيث نجد نصيب الإعداد التربوي لا يتجاوز في أحسن الحالات 20% (29). مما يؤثر سلبا على الكفاءة المهنية للأستاذ خاصة في مجال طرائق التدريس واستراتيجيات إدارة وضبط الفصل المدرسي وكيفيات التعامل مع السلوكات

اللاسوية للتلاميذ خاصة في سن المراهقة.

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

ومن حيث نظم الإعداد نلاحظ أن الجزائر تتبنى النظام التكاملي فقط أي الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة مباشرة بعد البكالوريا لمزاولة تكوين متخصص كأستاذ، مع غياب كلي للإعداد التتابعي الذي تتبناه مختلف الدول ومنها الدول العربية كما هو الحال في بلدان مجلس التعاون الخليجي رغم أن الهيئات المسئولة عن التعليم في الجزائر قامت بتوظيف أعداد كبيرة من خريجي الجامعات من مختلف التخصصات والشهادات دون تكوين مسبق. و يعتبر الإعداد التتابعي أحد الأساليب المتبعة في إعداد المعلم وطبقا لهذا الأسلوب يتم إعداد المعلم خلال السنوات الأربع الأولى في حقله التخصصي فقط ، وفي السنة الخامسة يتجه الخريج لدراسة بعض مقررات الإعداد المهني ((Professional courses)) والتدريب الميداني ((internship)) ، ومن صور الإعداد التتابعي للمعلم أن يلتحق خريج جامعي ببرنامج تأهيلي تربوي مدته سنة واحدة تقدمه كلية التربية ، يتلقى فيها الطالب الأستاذ مواد مختلفة تخص الجانب الأكاديمي والتربوي والثقافي تؤهله فيما بعد لممارسة مهنة التعليم . (30)

وفي الجزائر نجد أن الكثير من المعلمين يتم توظيفهم في مختلف مراحل التعليم لتدريس مواد دراسية ليست لها علاقة بتخصصاتهم الأكاديمية، مثل توظيف خريجي قسم اللغة الإنجليزية لتدريس اللغة الفرنسية والعكس، وتوظيف حاملي شهادة الليسانس في علم الاجتماع لتدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي. أو توظيف حاملي شهادة ليسانس في الرياضيات لتدريس الفيزياء والكيمياء .... الخ.

وبالرغم من إنشاء تنظيمات مهنية خاصة بالمعلمين والأساتذة في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، إلا أننا لم نشهد لحد الآن تأسيس ميثاق لأخلاقيات المهنة ينظم الحياة المهنية لهؤلاء المعلمين والأساتذة.

رابعا: تصور لتكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين.

انطلاقا من الأدوار التي يؤديها المعلم ومن طبيعة مهنة التعليم ، يمكننا وضع تصور لإعداد المعلمين في المدارس العليا لتكوين الأساتذة في الجزائر ، يرتكز أساسا على التصور الذي قدمته لجنة إعداد المعلم التي شكلتها رابطة الإشراف على المناهج الأمريكية وتطويرها التي حددت المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين في جوانب ثلاثة هي : الثقافة العامة ، والتخصص ودراسة علوم التربية ثم الممارسة المهنية لعملية التدريس (31)، كما ينطلق هذا التصور أيضا من المعايير التي وضعها بعض الباحثين التربويين من أجل تمهين التعليم وهي: (32)

- معايير الاختيار للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم.
- معايير الإعداد لمهنة التعليم.
- معايير مزاولة المهنة.
- معاير الإشراف التربوي والنمو المهني.
- معاير التدريب والتعليم المستمر مع إضافة معايير تتعلق بضبط جودة الأداء التعليمي.

ويمر هذا التصور بمراحل هي:

1- الاختيار لممارسة المهنة.

وهي المرحلة التي تسبق عملية الإعداد لممارسة مهنة التعليم وفيها يتم اختيار وانتقاء العناصر المؤهلة لدخول المدارس العليا للأساتذة ، وفي الجزائر يتم الاختيار من بين الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على أساس معدلاتهم العامة والنقاط المتحصل عليها في بعض المواد الأساسية ، بالإضافة إلى إجراء مقابلة شفهية تتم في أغلب الأحيان بطريقة عشوائية غير منظمة دون الاعتماد على معايير علمية واضحة خاصة ما تعلق بتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية التي تقيس اتجاه الطالب المترشح نحو مهنة التدريس ومدى امتلاكه للكفايات اللازمة لممارسة مهنة التدريس بفعالية وإتقان ، ولكي تخرج المدارس العليا لتكوين الأساتذة من مأزق انتقاء أفضل الطلاب المتقدمين لها ممن تتوافر لديهم القدرة العلمية والرغبة والميول نحو مهنة التدريس والسمات الشخصية المناسبة فإنه يجب عليها أن تبنى لنفسها أدواتها الخاصة التي تساعدها على اختيار المعلم /الطالب لمهنة التدريس بأسلوب علمي ناجح و ذلك لأن مهنة التدريس من أعظم المهن التي تسهم في بناء الفرد والأجيال لمواجهة المستقبل وتطوراته . والمقصود بمفهوم اختيار الطالب/ المعلم هو اختياره وفق معايير وأطر وشروط محددة من بين العديد من المتقدمين للقبول بالمدارس العليا للأساتذة. ومن بين هذه المعايير تلك التي تعتمدها العديد من الدول العربية وهي:

- معايير السمات الشخصية:

- أن يكون متزنا انفعاليا.
- أن يكون سليم الحواس.
- أن يكون خاليا من عيوب النطق.

- معايير المتطلبات المهنية:

- أن يكون لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.
- أن يمتلك مهارات الاتصال والحوار.

- أن يبدي مهارة في حل المشكلات.
- أن يبدي مهارة القيادة.

- معايير المتطلبات العلمية والثقافية:

- أن يكون إلمامه جيدا بتخصصه وأساليب تعليمه.
- أن يكون واسع الاطلاع ولديه ثقافة متنوعة.

- معايير المتطلبات الأخلاقية:

- أن يكون موضوعيا في أحكامه.
- أن يكون قادرا على تقبل النقد وتقبل أخطاء الآخرين.

2- **الإعداد لممارسة المهنة.**

ويتم هذا الإعداد في المدارس العليا للأساتذة وينبغي أن يتضمن الجوانب التالية:

- الجانب التخصصي: أو ما يعرف أيضا بالإعداد الأكاديمي حيث يكتسي أهميته من الانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحديث ويجعل من التخصص ضرورة من ضرورات الحياة. وكلما اتسع مجال المعرفة صار من الضروري حصر موضوعات المعرفة التي يمكن الإحاطة بها بدرجة معقولة، وهذا يفرض ضرورة أن يحصر المعلم نفسه في مجال دراسي معين يتعمق في دراسته ويتمكن من السيطرة على المعرفة الخاصة به بعد أن اختفى الآن ما يسمى بالمعلم الموسوعة.

إن المعلم مصدر رئيسي للمعرفة المتخصصة لتلاميذه، وحتى في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تجعل من المعلم موجها ومرشدا إلى سبل المعرفة – لا ناقلا للمعرفة – فإنها تؤكد أهمية الدور المعرفي للمعلم وأهميته كمرجع لتصحيح المفاهيم وشرحها لتلاميذه. وما لم يكن هذا المصدر مقنعا إلى حد كبير بالنسبة لهم فإنهم وهم المستفيدون الرئيسيون لعلمه، سوف لا تجذبهم طريقته ولا علمه، ومن هنا فإن الكم المعرفي والكيف التخصصي للمعلم يعتبر أمرا في غاية الأهمية. وهو في حاجة ماسة إلى الكم المعرفي والكيف التخصصي لكي يشبع قيم طلابه إلى المعرفة. (34)

وسيطرة المعلم على مجال تخصصه من خلال تعمقه في تخصص معين تكسبه الثقة بالنفس وتزيد من قدرته على إفادة طلابه والقيام بدوره خبيرا في المادة الدراسية. لذلك ينبغي أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة، ولا تقتصر على الحقائق المعرفية فقط، بل تتعدى ذلك إلى المفاهيم والمبادئ والبنى الأساسية للمعرفة في مجال التخصص، حتى يكتسب الطالب المعلم إطارا معرفيا عاما وعميقا يستطيع من خلاله مواصلة كسب المعرفة بصورة مستقلة خلال حياته المهنية. (35)

إن دقة التخصص وعمقه يزيد كلما ارتقى مستوى المرحلة التي يعد لها المعلم، حيث نجد أن معلمي رياض الأطفال يعدون لتدريس مجالات أوسع من التخصص ولكنها أكثر ضحالة بالمقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية، ولهذه الفئة الأخيرة تتسع مجالات التخصص ويقل العمق فيها بالنسبة للمراحل الأولى. ويتفق المربون على أن معلم المرحلة الثانوية يتطلب إعدادا أكاديميا أكثر عمقا من معلم المرحلة الابتدائية، ولذلك ينادون بأن يكون نصيب الإعداد الأكاديمي 48 % لمعلم المرحلة الابتدائية و72 % لمعلم المرحلة الثانوية من وقت برنامج إعداد المعلم في هاتين المرحلتين. (36). فمعلم المرحلة الابتدائية في معظم الأنظمة التعليمية يعد لتدريس مواد عديدة خاصة القراءة والكتابة والرياضيات والتربية الفنية والموسيقية، أما معلم التعليم الثانوي فإنه يحضر لتدريس مادة دراسية وهو مسئول عن تزويد طلابه بمخزون كبير من المعلومات في هذه المادة ولهذا فإنه يتحمل كما أكبر من العمل المتقدم في مجال مادة أو مادتين عن معلمي الابتدائي. (37)

وتختلف محتويات الإعداد الأكاديمي التخصصي من حيث كميتها ونوعيتها وباختلاف أنظمة الإعداد وباختلاف التخصصات المختلفة.

– **الجانب المهني** : ويعتبر الإعداد المهني التربوي للمعلم من أهم جوانب الإعداد في برامج إعداد المعلمين، حيث يمد المعلم بطرائق الممارسة الصحيحة لمهنة التدريس وأساليب التعامل الفعال مع المتعلمين ، وتستهدف الثقافة المهنية إمداد المعلم أسرار التدريس وأصوله، وتمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية وذلك من خلال تزويده بالمهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس وتعريفه بالأهداف التربوية العامة والأهداف التربوية الخاصة بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها وبالتخصص الذي يختاره وتزويده بالوسائل الصحيحة للتقويم التربوي وبأسس ومبادئ التعلم وبخصائص نمو التلاميذ، هذا بالإضافة إلى تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التعليم.

وتتضمن برامج إعداد المعلم في الجانب المهني، دراسات وبرامج متنوعة من فلسفة التربية وتاريخ التعليم ومهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، والمناهج التعليمية وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس العام والنمائي والتربوي والقياس النفسي والتقويم، وغيرها من المناهج والمقررات التربوية والنفسية التي تدخل في إطار التربية المهنية. (38)

ويتفق رجال التربية على أن الإعداد المهني التربوي للمعلم يحسن من مستوى ونوعية التربية، وأن أي شيء ينقص بالنسبة لكمية التربية المهنية، قد يدمر أي برنامج مصمم لتخريج معلمين ذوي فاعلية. (39)

إن برنامج الإعداد المهني يركز على الحقائق العلمية المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم، وكذلك الحقائق المتعلقة بأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع، وشروط التعلم وطرق التدريس وغير ذلك من

الأمور التي تساعد المعلم على إجادة مهنته. (40)

وتعد التربية العملية أو التدريب الميداني على جانب كبير من الأهمية في الإعداد المهني للمعلمين، وحيث أن المهارة في التعليم – كما في غيرها من المهن – يتم اكتسابها من خلال ممارسة العمل نفسه، فإن الإتقان التام للمهارات التدريسية لن يتحقق إلا من خلال التدريب الميداني. وتهدف التربية العملية إلى تعزيز المبادئ النظرية التي يدرسها الطالب المعلم على الموقف التعليمي، وإتاحة الفرصة أمامه لتأكيد قدراته ومدى صلاحيته للتدريس، وإكسابه القدرة على تقويم العملية التعليمية تقويما دقيقا. (41)

– **الجانب الثقافي:** يعتبر المعلم من قيادات المجتمع وروافده ومرجعا مهما لطلابه في مختلف الموضوعات والقضايا. لذلك يكتسي الإعداد الثقافي أهمية كبرى بالنسبة له حتى يتسنى له القيام بأدواره التي حددها له المجتمع، فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بصفته مربيا في عصر تضخم فيه التراث الإنساني وظهرت فيه أهمية وحدة المعرفة (42). وكلما زادت ثقافة المعلم زادت قدرته على كسب ثقة طلابه والتأثير فيهم، فالثقافة العريضة للمعلم تسهم في فهم جوانب التقدم الإنساني وتكوين لغة مشتركة تسهل الاتصال العلمي والتربوي بين معلمي المواد المختلفة مما يسهم في تكوين علاقات اجتماعية طيبة بين المثقفين والمهنيين بالإضافة إلى ربط ما يتعلمه الطلاب بمطالب الحياة الاجتماعية.

ويشير الجانب الثقافي إلى تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص، وذلك في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية. وقد صمم هذا الجانب لمساعدة معلم المستقبل لكي يصبح مواطنا صالحا وأكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، وأكثر مسئولية وعناية بتوجيه الأفراد إلى تلبية هذه الاحتياجات المجتمعية.

ويجمع التربويون على ضرورة أن يكون للمدرس خلفية ثقافية جيدة إلى جانب إتقانه لمجال تخصصه، فهو بالنسبة لطلبته يمثل نوعا من المثالية الثقافية والقيادة الاجتماعية، ومن ناحية أخرى فإن التربية عملية اجتماعية وهي جزء لا يتجزأ من ثقافة أي مجتمع، بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور إنما هي عمليات تربوية. ومن هنا تبدو أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه إذ أن هذا الوعي يمكنه من فهم عملية التربية وبنية التعليم، فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته. (43)

ومواد الثقافة العامة عديدة ومتنوعة إذ تتضمن اللغة القومية واللغة الأجنبية والفلسفة والسياسة والجغرافيا والتاريخ والاجتماع والاقتصاد والرياضيات والعلوم، غير أن قيمتها ليست في عددها أو ما يوفر لها من الوقت في خطة البرنامج، وإن كان من المفيد أن تحظى بما لا يقل عن 20 % من وقت برنامج إعداد المعلمين.(44)

والمعلم – بصفة خاصة – يقف في طليعة الأجهزة التربوية التي تحرك الركود

الثقافي. وتعمل على تجديده وإضاءة مشاعل التنوير والتقدم له، ومحاربة التخلف وعلاج المشكلات الاجتماعية في عالمنا المعاصر التي في جوهرها مشكلات ثقافية؛ وبناء عليه لابد أن يكون المعلم معدا إعدادا ثقافيا يجعله على دراية بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ ويؤثر على تفكيره وسلوكياته واتجاهاته ويجعله مدركا لمغزى القيم الثقافية المتضمنة بالمناهج، ويكون قادرا على اختيار وتنمية الرموز الثقافية الملائمة لتلاميذه. (45)

وتشكل الأنشطة الثقافية التي تقام داخل معاهد وكليات تكوين المعلمين مصدرا مهما ورئيسيا لتنمية ثقافة المعلم وتطويرها ، وتتضمن هذه الأنشطة ما يقوم به الطلاب المعلمين من رحلات وزيارات للمتاحف والمعارض ، وكذا تتضمن المشاركة في الحفلات والمسرحيات ومختلف العروض كالأمسيات الشعرية والندوات الأدبية والحاضرات التي يلقيها الأساتذة المكونين في أصول التربية والمناهج وطرق التدريس والتقويم ومختلف مواد الثقافة العامة ، وتشكل المكتبة الجامعية أيضا مصدرا ثريا لتزويد الطلاب المعلمين بمختلف المعارف الإنسانية ، وهذا من خلال الكتب والصحف والمجلات والعلمية التي تحتويها.

3- تكوين المعلمين أثناء الخدمة (التكوين المستمر).

لا ينتهي إعداد المعلم بمجرد تخرجه من المعهد أو المدرسة العليا للتكوين، إنما لابد أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمعلم، وطالما يقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنية. وإعداد المعلم قبل التحاقه بالممارسة الفعلية لمهنة التدريس ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتدريب طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية، ولا يعني الإعداد الجيد قبل الخدمة ضرورة النجاح المهني لسنوات طويلة، وإنما لابد أن يتبع الإعداد الجيد تدريب مستمر لتلبية المتغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية في مستقبل حياة المعلم. ويجب أن يفهم إعداد المعلم على أنه مشروع طويل الأمد يبدأ بالتدريب قبل الخدمة في مستوى قبل التخرج ويستمر بالتدريب أثناء الخدمة. ويمكن أن يتطلع معلمو الغد إلى وقت – يمتد عبر حياتهم – للنمو والتطور والتعلم لكي يصبحوا ذوي فاعلية كما يصبحوا قادرين على مسايرة العصر. (46)

ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين ((كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية)). (47)

ويعتبر إعداد المعلمين أثناء الخدمة مطلبا وضرورة تفرضها عوامل وأسس منها:(48)

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

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

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

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

5- ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم طوال الحياة، أدى إلى تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة وتوجيه سياستها والتسليم بأن عملية إعداد وتدريب المعلم عملية مستمرة.

ويمكن تحديد الأهداف العامة لبرامج التدريب للمعلم أثناء الخدمة فيما يلي:(49)

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

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

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

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

أما بالنسبة للأنشطة المستخدمة في التدريب أثناء الخدمة للمعلمين فهي عديدة متنوعة وتشمل الدورات القصيرة والطويلة في المعاهد والجامعات ومراكز التدريب، والحلقات الدراسية المنظمة من أسبوع إلى عدة أسابيع والرحلات التعليمية وتبادل الزيارات. بالإضافة إلى دروس الإذاعة والتليفزيون والمؤتمرات التربوية ذات المدة المحددة القصيرة والدروس النموذجية في شتى الموضوعات، مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية وكذلك الندوات التربوية المبنية على المناقشة والحوار والورشات التعليمية والمشروعات والمحاضرات العامة والتعليق عليها ومتابعتها بالبحوث، وإجراء البحوث والتجارب المنظمة والقيام بعمليات التقويم وإجراء المسوح التربوية والاجتماعية الهادفة والبعثات الدراسية إلى البلدان الأخرى والتعليم المبرمج والدروس بالمراسلة. (50)

وهناك العديد من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند وضع برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة، ومن أهم هذه المعايير: (51)

1 – تحديد واضح لأهداف التدريب.

2 – تحديد الأوقات التي ينفذ فيها البرنامج بحيث تكون مناسبة للدارسين وظروف عمله.

3 – تحديد العناصر البشرية (الجمهور المستهدف) الذين يشملهم البرنامج التدريبي.

4 – تحديد مكان التدريب سواء كان بمراكز التدريب أو بالمدارس أو ورش عمل أو غيرها.

5 – إعداد المطبوعات والوسائل المعينة التي تعاون الدارسين على الإفادة من البرنامج.

6 – الوقوف على الأصول النظرية للبرنامج التدريبي.

7 – الممارسات الفعلية من الدارسين ومشاركتهم في أنشطة البرنامج، وكذا في إنتاج المطبوعات اللازمة للتلاميذ والجداول والرسوم التخطيطية، والأسئلة التوجيهية، واستخدام ما يلزم من أدوات تناسب المجال الذي يدرسه المعلم.

8 – تدريب المعلمين على متابعة تلاميذهم أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية، وتقويم مجهوداتهم، وتصحيح مساراتها.

وتتنوع الأساليب المتبعة في تقويم المتدربين لمعرفة أثر البرامج التدريبية في رفع كفاءتهم في المجالات التي يحرص البرنامج على تحقيقها ومن أهم هذه الأساليب الشائعة ما يلي: (52)

- الممارسة التطبيقية أثناء التدريب.
- تقويم التحصيل المعرفي.
- كتابة البحوث والتقارير.
- الملاحظة الميدانية.
- المشاركة في نشاطات البرنامج.
- التقويم الذاتي.
- المقابلات الشخصية، ويراد بها المقابلات المقصودة بين المتدربين وخبيرا أو من ذوي الاختصاص وتعرض فيه أمام الجمهور أسئلة منظمة حول موضوع معين قد تقرر من قبل.

الخاتمـة

رغم الجهود المبذولة في الجزائر لتطوير نظام إعداد وتكوين المعلمين والأساتذة في مختلف مراحل التعليم، إلا أننا نلاحظ وجود نقائص ومشكلات تقف عائقا أمام تحقيق الجودة والفعالية في العملية التعليمية بكل مكوناتها ، وهذه النقائص تبدأ من عملية اختيار المعلمين لدخول المدارس العليا للأساتذة التي تتم عادة بطريقة تقليدية وبدون معايير علمية دقيقة ومضبوطة ، مرورا بعملية التكوين والإعداد التي يطغى عليها الجانب المعرفي على حساب الجانب التخصصي والثقافي وصولا إلى عملية التكوين أثناء ممارسة الخدمة التي ما تزال دون المستوى المطلوب مقارنة بالمعايير العالمية في مجال الإشراف التربوي والتدريب المهني. ولذلك فإن الاتجاه نحو ((تمهين التعليم)) وفقا للمعايير العالمية المتعارف عليها في رأينا، الطريق الأمثل لتحقيق فعالية وكفاءة التدريس وجودة العملية التعليمية.

الهـــوامش والمراجع

1. محمد عزت عبد الموجود ، إعداد معلم اللغات ، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد وتدريب المعلم ، بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة 8 – 17 جانفي 1972 ، ص 02.
2. جمال أسد مزعل – ماهر محمد داود ، تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلم ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد الخامس ، 1985 ، ص 33.
3. غادة خالد عيد ، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت (دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكساس) مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية جامعة البحرين ، المجلد 5 ، العدد3 ، ص ص 88 – 89.
4. رفيقة سليم حمود ، مبادئ توجيهية لإعداد المعلمين وتدريبهم وتحسين أوضاعهم ، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية – الايسيسكو ،2002 ، ص 13.
5. هاشم عواضة: تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 2008، ص322.
6. فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي: معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج1، 1984، ص80.
7. محمد الطيب العلوي: الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية، دار البعث، ج1و2، قسنطينة (الجزائر) ، 1982، ص121.

8. عبد الوهاب أحمد الجماعي: كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، دار يافا العلمية ودار الجنادرية، عمان، ط1، 2010، ص133.
9. حبيب تلوين: دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تدوين المعلمين: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة وهران، 1997، ص12.
10. صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص210.
11. سعيد مرسي أحمد وآخرون: المدخل إلى العلوم التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 1980، ص171.
12. محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود: علم النفس التربوي وإعداد وتدريب المعلم، دار الكتاب الحديث، الإسكندرية، ط2، 2007، ص68.
13. Taouti, S. La formation des cadres pour le développement. o.p.u. Alger. (SD), p 127.
14. Haddab, M. Éducation et changement socio – culturel, O.P.U. Alger, 1979. pp 55, 69.
15. Drucker Peter (1999): Management challenges for the 21st century library of congress cataloging in, publication data.
16. Cheers, S. (2001). Issues of professionalism, Quality and professionalization. Primary Educator. Vol. 7. 4.
17. محمود السيد سلطان ، المعلم ودوره التربوي ، في (إبراهيم عصمت وآخرون) ، المدخل للعلوم التربوية ، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة ، 1984 ، ص 33.
18. علي السيد الشخيبي ، المعلم وبعض مشكلات المهنة ، في نازلي صالح وآخرون ، مهنة التعليم ، وزارة التربية والتعليم ، 1989/1988 ، ص 175.
19. سعيد إسماعيل علي ، التعليم كمهنة في (سعد مرسي احمد وآخرون) المدخل إلى العلوم التربوية ، القاهرة: عالم الكتب ، 1980، ص - ص 15 – 19.
20. نازلي صالح وآخرون ، مهنة التعليم ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، القاهرة: دار الشعب 1989/88، ص ص 22-32.
21. المرجع السابق ، ص 27.
22. سعيد إسماعيل علي ، التعليم كمهنة ، مرجع سابق ، ص 13.
23. المرجع السابق ، ص ص 14 – 15.
24. محمد أحمد سعفان - سعيد طه محمود ،علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم ، مرجع

سابق ، ص 27.
25. سعيد إسماعيل علي ، التعليم كمهنة ، مرجع سابق ، ص ص 14 – 15.
26. محمد أحمد سعفان - سعيد طه محمود ،علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم ، مرجع سابق ، ص ص 11 -12.
27. المرجع السابق ، ص ص 19 - 20.
28. عبد الجواد نور الدين، معايير تمهين التعليم، مجلة رسالة الخليج العربي. الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي، عدد 43، السنة 13، 1413 ه.
29. يوسف حديد ، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة ، 2009/2008 ، ص 153.
30. عبد العزيز بن سعود لعمر، لغة التربويين، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي ، 2007 ، ص ص 45 – 46.
31. حجاج عبد الفتاح أحمد وسليمان الخضري الشيخ: دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر، الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، المجلد الرابع ، 1982 ، ص 18.
32. عبد الجواد نور الدين، معايير تمهين التعليم، مرجع سابق.
33. جمال الزعانين ، وحيد جبران . معايير اختيار المعلمين ومقارنته بمعايير عالمية، ورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي –برامج تدريب وإعداد المعلمين، جامعة الأقصى –غزة، 2007.
34. محمود السيد سلطان ، المعلم ودوره التربوي ، مرجع سابق ، ص18.
35. إبراهيم محمود أبو زيد، تقويم برنامج إعداد معلم المواد الفلسفية بجامعة صنعاء: دراسة ميدانية ((دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إعداد المعلم: التراكمات والأبعاد، المجلد الأول، الإسكندرية، 15-17 يوليو 1990 ، ص 278.
36. Hodenfield G.R & stinnent, S.A: the education of the teachers, New York, the McMillan GO, 1984, p49.
37. محمود السيد سلطان ، المعلم ودوره التربوي ، مرجع سابق ، ص ص 62 – 63.
38. محمد أحمد سعفان - سعيد طه محمود ،علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم ،مرجع سابق ، ص 86.
39. روبرت رتشي ، التخطيط للتدريس ، مدخل للتربية ، ترجمة محمد أمين الفقي وآخرون ،الرياض ،دار المريخ للنشر،1982 ، ص 61.

40. بدران مصطفى - فتحي الديب ، تقويم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت ، الكويت: مطبعة اليقظة ، 1980 ، ص ص 167-168.
41. عبد الله عبد الرحمن صالح ، دور التربية العملية في إعداد المعلمين ، بيروت: دار الفكر ، 1979 ، ص 79.
42. متولي مصطفى محمد ، إعداد المعلمين ، في عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرين ، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، ط2 ، الرياض ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، 1991 ، ص 241.
43. محمد صديق حمادة ، الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض ، العدد21 ، 1987 ، ص7.
44. حلمي حامد شاكر ، الصورة المثلى لمناهج إعداد المعلمين ، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك عبد العزيز ، كلية التربية ، 4 – 7 مارس 1974 ، ص 41.
45. محمد أحمد سعفان - سعيد طه محمود ،علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم ،مرجع سابق ، ص 85.
46. روبرت رتشي ، التخطيط للتدريس ، مدخل للتربية ، ترجمة محمد أمين الفقي وآخرون مرجع سابق ، ص 69.
47. نازلي صالح وآخرون ، مهنة التعليم ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، دار الشعب ، القاهرة ، 1988 /1989م ، ص 95.
48. إبراهيم عبد القادر ، الصور الثابتة في التدريس ، مجلة المعلم الجديد ، بغداد: المجلد 1 ، 1988 ، ص 34.
49. نازلي صالح وآخرون ، مهنة التعليم ، مرجع سابق ، ص 60.
50. المرجع السابق ، ص ص 61 - 62.
51. محمود قمبر ، المعلم الناجح وصفاته ، في (سعيد مرسي أحمد وآخرون: المدخل إلى العلوم التربوية ، القاهرة ،عالم الكتب ، مصر ، 1980 ، ص517.
52. محمد الأحمد الرشيد ، تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي (دراسة تحليلية مقارنة) ، ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، الدوحة ، 7 – 9 جانفي 1984 ، ص ص 178 -181.