Journal of Social Sciences and Humanities
Vol:16 N°:01 2026 P:518-532
https://journals.univ-msila.dz/index.php/JOSSH
ISSN Online: 2602-6961
ISSN Print: 2253-010X

Requirements for the trainig of Algerian primary school teacher within the specific historical context

متطلبات تكوين مُعلم المدرسة الابتدائية الجزائرية في اطار خصوصية السياق التاريخي

نصيرة براهمة[1]

1-(الانتماء): قسم علم الاجتماع، جامعة جيجل، جيجل، الجزائر

البريد الإلكتروني: nassirabrahma@univ-jijel.dz

(https://orcid.org/0009-0008-2475-2908)

طريقة الاستشهاد بهذا البحث:
المؤلف 1، المؤلف 2، &المؤلف 3 (2026). عنوان البحث.- ,,,.
*https://upd.doi.org/10.4236/***.2020*.
تاريخ الاستلام: *** - ** -2026
تاريخ القبول: *** - ** - 2026
تاريخ النشر: *** - ** - 2026

حقوق النشر© 2026 للمؤلف/المؤلفين و جامعة محمد بوضياف المسيلة.
هذا العمل مُرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي النسبة - غير تجاري الدولية.(CC BY-NC 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

الملخص

إن استنطاق الواقع الفعلي لتكوين المعلم في المدرسة الجزائرية يُحتم على أي باحث العودة إلى السياقات التاريخية التي أفرزت مُعطى اجتماعي غير متجانس لا يُمكن نعته بالناجح أو المختل إلا بتفسير عمليات المأسسة ،التعديل ،التغيير ،التغييب ،الاحتواء التي استهدفت السياسات التربوية المنتهجة من خلال برامج التكوين الموجهة نحو المعلم على اعتبار أنه المكلف المباشر بتجسيد الفلسفة التربوية .

تهدف هذه الورقة البحثية بمنهج تحليلي وصفي إلى تحديد متطلبات العملية التكوينية لمعلم المدرسة الجزائرية و ذلك في اطار خصوصية السياق التاريخي للمجتمع الجزائري والمتعلقة بالتناقض الذي أفرزه الإقحام العنيف لمنظومة تربوية استعمارية تدميرية في مجتمع يمتلك نظام تربوي مزدهر قبل التعرض للاحتلال ،و قد تبين من خلال تحليل تطور الممارسة التكوينية للمعلم ضمن هذا السياق التاريخي أن متطلبات العملية التكوينية لا تتعلق فقط بـ:البرنامج التكويني و الفضاء المادي ،الاطارات المشرفة على العملية التكوينية ،المعلم ،و إنما بمتطلبات رمزية تُخفي التناقض أو تتجاوزه اجرائيا لضمان إعادة انتاج الفلسفة التربوية المُعلن عن الاتفاق حولها .

الكلمات المفتاحية

الكلمات المفتاحية : متطلبات التكوين – مُعلم المدرسة الابتدائية –السياق التاريخي .

[1] *Corresponding author*)

Abstract

To understand the heterogeneous reality of teacher training in the Algerian school system ,it is necessary to return to the historical context in which the educatioal policy was established,along with the processes of revision ,change ,marginalization,and absorption that it underwent .These factors have significantly influenced teacher-training programs,with teachers bearing the greatest responsibility for embodying the eductional philosophy

This study training to identify the requirements of the training process for teachers in the Algerian schoool system,while taking into account the particular historical context of Algeria-namely,the colonial period that destroyed an educational system which had been flourishing befor its arrival.Using a descriptive-analytical method,the study concludes that the requirements of teacher training are not limited to the training curriculum,the physical environment,the teacher,or the supervisory staff.Rather ;they also involve symbolic requirements that can conceal or procedurallay overcome contradictions in order to ensure the reproduction of the agreed-upon educational philosophy.

Keywords : Training Requirements-Primary school teacher-Historical context .

1. المقدمة

إن فهم الظاهرة التكوينية الممارسة في المدرسة الجزائرية يسحب أي محاولة تحليلية – سحب إجباري وليس اختياري – إلى البدايات الأولى لمأسسة هوية مجتمع جزائري أو إلى التصادم الذي وقع أثناء هذه المأسسة والمتسبب في كل التناقضات حول الهوية التي يعيشها المجتمع الجزائري ليومنا هذا خاصة مع التثاقف الذي عرفه على غرار المجتمعات الأخرى بفعل التطور التقني والتكنولوجي والاتصالي، كما أنَّ التصادم الذي ظهر جليا عند الشروع في وضع نظام تربوي تُوَكَلُ إليه مهمة إنتاج جيل جديد يرجع هو الآخر إلى الأحداث الغزيرة التي عرفها والتي كانت تحوله من وضع إلى وضع نقيض في كل مرة، خاصة وأن الاستعمار الفرنسي كخصوصية تاريخية للمجتمع الجزائري كان سببا رئيسا في التناقض الذي حصل بعد الاستقلال ،أي منذ المحاولة الاولى لصياغته.

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية المشرعنة للنظم السياسية من خلال ما تلقنه من مواد تعليمية يتم صياغتها وفق فلسفة ايدلوجية معينة تتماشى والنسق المؤسسي الضابط

للنظام المجتمعي ككل ،إن التلقين الذي تمارسه المدرسة كمؤسسة اجتماعية يتجاوز عملية نقل معارف من فاعل يملكها (معلم) إلى فاعل لا يملكها (تلميذ) و يصل إلى درجة إنتاج و حتى إعادة إنتاج الأنظمة الاجتماعية أي أن "المعلم هو الشخص الخبير والمكلف بالتربية والتعليم وإنشاء جيل صالح في المجتمع وهو أيضا المشرف الأول على القيام بالعملية التعليمية بحكم وضعه المتميز داخل القسم كونه من يملك المعرفة وكذا احتكاكه الدائم مع التلاميذ فهو الأكثر تأثيرا على سلوكهم "(تومي طيب ،2023 ،558)، لذا تستهدف السياسات التكوينية التربوية المعلم بشيء من التركيز على اعتبار أنه أول و أهم فاعل يتم تسخيره لأداء هذه المهمة مقارنة بباقي الاطارات التربوية نظرا لخصوصية تواصله المباشر مع التلميذ خاصة وأن "الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والمناهج والكتب والوسائل التعليمية على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي تبقى محدودة الفائدة إذ لم يتوفر المعلم الكفء"(أحمد سعودي ،2018 ،41) ،إن استهداف المعلم بالتكوين لا تتم اعتباطيا و إنما وفق رؤية واضحة ومنسجمة مع المعطى التاريخي والسياسي و الثقافي و الاجتماعي والاقتصادي وحتى التقني والتكنولوجي ، والمقصود بوضوح الرؤية هنا ليس كفاءة التكوين بقدر ما هو وضوح الإجراءات والتدابير الاحترازية للفلسفة التربوية المهيمنة، هذه التدابير من شأنها أن تضمن عدم تمرد أي معلم عن الخطة المرسومة، أي أن الكتاب المدرسي والمنهاج التربوي ما هو إلى وسيلة للإخضاع والمراقبة تمتلكها وزارة التربية وتعلن أنها تسعى من خلالها إلى تعريف المعلمين بالأساليب التربوية الحديثة وخصائص بيئة العمل(المدرسة) الداخلية والخارجية وكذا خصائص الفئة العمرية (الطفل) التي يتعامل معها المعلم وتلقينهم مختلف المعارف و المهارات الجديدة، وهكذا يصبح أي »نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي « (بياربورديو، 1994، ص 7) .

2. دور السياق التاريخي للمجتمع الجزائري في تشكيل صورة الممارسة التكوينية في المدرسة :

معلوم الدور الكبير الذي يلعبه النظام التربوي في تشريب قيم المجتمع وأسلوب تفكيره أي إيديولوجيته أثناء عملية الصياغة أو التنشئة التي يقوم بها في مختلف الأطوار، لذا يعتبر النظام التربوي أول الأنظمة التي تستهدفها السياسات الجديدة للمجتمعات بالتغيير أو التشويه أو التطوير .. على اعتبار أنه هو الذي سيشرعنها ويبررها، يوضحها و يضمن استمرارها وتأبيدها، والاستعمار الفرنسي للجزائر باعتباره سياسة استعمارية جديدة هو الآخر عمد منذ البداية إلى تحطيم كل البُنى الاجتماعية، السياسية، الثقافية، التربوية، للمجتمع الجزائري في محاولة جدية لإفنائه واجتثاثه من جذوره أي أن »الاستعمار الفرنسي للجزائر قام أولا بعملية تهديمية إفنائية للمجتمع الجزائري وحطم أنماطه السوسيو-ثقافية قام بعدها بعملية إنشائية بنائية لأسس مادية لمجتمع غربي في الجزائر « (سعيد عيادي ،1991 ،ص 54).

2-1خصوصية السياق التاريخي وإشكالية الممارسة التكوينية :

لا يمكن تحليل ظواهر النظام التربوي الجزائري بما فيها الممارسة التكوينية دون العودة إلى السياق المتناقض الذي أفرزه الاستعمار الفرنسي كخصوصية تاريخية للمجتمع الجزائري والذي كان سببا رئيسًا في تضبيب مفهوم الفاعل الاجتماعي -المعلم- المُراد إنتاجه من وراء الممارسة التكوينية ،كون عملية الاجتثاث والهدم والإفناء التي قام بها الاستعمار الفرنسي لبُنى المجتمع الجزائري خاصة النظام التربوي لم تحقق غايتها بشكل نهائي ولم تنجح في استئصال الثقافة الأصلية له و المترجمة في نظام تربوي متين ،متنوع وواسع (زوايا، مساجد، مدارس إسلامية) تعبر عن انتماء المجتمع الجزائري للثقافة العربية الإسلامية، أي أن خصوصية انتماء المجتمع الجزائري للثقافة العربية الاسلامية وخصوصية الاستعمار الفرنسي وخصوصية الصدام العنيف بينهما ،هو ما سيؤسس لسياق تاريخي متناقض إيديولوجيا سيخلف حتما تناقض بيداغوجي، مفهمي، منهجي، لغوي، في كل مراحل تطور المجتمع الجزائري اللاحقة، هذا التناقض المؤسس على المعرفة المسبقة بقدرة وسلطة أي نشاط تربوي على انتزاع الاعتراف به حيث نجد أن » المرسل إليهم في حقل التربية

مهيئون أصلا للاعتراف بشرعية المعلومات المنقولة وبسلطة المرسلين التربوية أي وتبعا لذلك لاستقبال الرسائل واستنباطها « (بيار بورديو، 1994 ،ص 30)، وبالتالي التناقض والتطور والتغيير و التشويه الذي عرفه المجتمع الجزائري في كل مراحل تطوره يتناسق مع التناقض و التطور والتغيير و التشويه الذي عرفه النظام التربوي هو الآخر في كل مراحله وفي كل أطواره و بمختلف النعوت التي كانت تطلق كل مرة على مؤسساته وبرامجه وسياسته ،وتخصيص الحديث عن المدرسة الابتدائية ومعلمها ليس إقصاءً لأطوار المنظومة التربوية الأخرى وإنما تأكيدا على أهمية وحساسية المدرسة الابتدائية كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية وطبيعة المرحلة العمرية للطفل من 6 سنوات إلى 10 سنوات والتي تتشكل فيها شخصيته واتجاهاتها، هذا التشكل الذي سيختفي في لا وعيه وسيقف بشكل مباشر وراء أي فعل اجتماعي مستقبلي من جهة أخرى، وهذا تأكيد آخر على أهمية المعلم الذي ستعطى له صلاحية القيام بعملية تشكيل أو توجيه تشكيل هذه الشخصية.

تعتبر المدرسة نظام معقد ومكثف ورمزي توكل إليه مهمة التربية والتشريب الثقافي والاجتماعي والمعرفي دون فصل بين » عملية معاودة الإنتاج الثقافي عن وظيفتها المتعينة بمعاودة الإنتاج الاجتماعي) « بيار بورديو، 1994، ص 15) ودون تجاهل لدور » العلاقات الرمزية في سياق معاودة إنتاج علاقات القوة من أثر مخصوص « (بيار بورديو، 1994، ص 15)، وبالتالي المدرسة أكثر من بناء مادي ومنهاج تربوي وإدارة مدرسة و مؤطرين ،المدرسة » تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيين ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا « (علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004، ص20)، إن فهم مكانة ودور المدرسة في هذا السياق سينعكس بالضرورة على فهم كل ما سينتج من ظواهر فيها أي أن تجاوز الطرح أو الحصر الكلاسيكي لمفهوم التربية الذي تقوم به المدرسة في عملية نقل للمعارف والمعلومات من جيل لأخر إلى طرح يعتبر التربية عملية » واعية مقصودة وغير مقصودة لإحداث نمو وتكيف مستمر للفرد من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية من زوايا مكونات المجتمع، وإطار ثقافته وأنشطته المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية على أساس من خبرات الماضي، وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل « (محمد خلاصي، 2015، ص 16)، هذا التجاوز سيكون نقطة مفصلية لفهم عمليات التكوين التي تستهدف المعلمين ومتطلباته خاصة وأن ما سيتعرض إليه المعلم سينعكس على التلميذ بشكل مباشر أو غير مباشر، فوري أو متأخر وبالتالي الحكم على فعالية النظام المدرسي و أدائه لوظائفه السياسية والعلمية والاقتصادية والثقافية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها إن سياسة إفناء النظام التربوي ثم إعادة بنائه التي انتهجها الاستعمار الفرنسي خلقت ردود فعل متفاوتة ليس فقط في أوساط الشعب الجزائري ولكن عند الاستعمار أيضا على اعتبار أن تعليم الشعب يساهم في وعيه والوعي سيؤدي إلى المطالبة بالاستقلال، فالشعب الجزائري الذي رفض إلحاق أبنائه بالتعليم الفرنسي (مع ملاحظة أنه لم يكن متاحا للجميع) وجد نفسه في مواجهة انعدام البديل خاصة وأن الاستعمار عمد إلى غلق المدارس والزوايا والمساجد التي كانت تُعنى بالتعليم وقضى على كل مصادر تمويلها وعمد إلى تجويع الشعب الجزائري بغرض تشتيت وتبديد كل محاولات التحدي لخلق نظام تعليمي بديل لما تعرضه فرنسا هذا من جهة، ومن جهة أخرى إدراكه أن الشعب الأمي لا يمكن أن يتحرر أو يتطور وفي نفس الوقت لا يمكن للتطور أن يحصل خارج مجاله الثقافي هذا المجال الذي امتلكه الاستعمار وأحكم الاستيلاء والتشويه والإغلاق عليه مستشرفا حصول الاستقلال العسكري إلا أن هذه المفارقة لم تمنع تجسيد المدارس المزدوجة جزائرية – فرنسية على أرض الواقع من أولوياتها » العمل على تكوين وتوفير نخبة مهمتها المساعدة على تمرير المخططات والمشاريع عن طريق إعطاء شيء من المرونة والحرية في الصلات بين السكان والادارة الفرنسية « (سعيد عيادي، 1990، ص 54) أي تجسيد العادات والتقاليد الفرنسية

وإصباغ المجتمع الجزائري بها أو انتزاع اعترافه بها لأن الاحتلال في الواقع لم يكن يهدف إلى إصباغ أي انتزاع الانتماء العربي الإسلامي من الشعب الجزائري وتعويضه بالانتماء الغربي الأوروبي وإنما إلى تركه في فراغ يسهل عليه استعباده واستغلاله وتسخيره لخدمته، إن شروع الاستعمار في تعليم فئة من الشعب الجزائري كان في إطار خلق البديل لنظام تعليمي قوي وواسع الانتشار يقف وراء كل مقاومة عسكرية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية لسياسته إلا أن النخبة التي أنتجها النظام التعليمي الفرنسي وأكسبها أدواته خاصة اللغوية أثبتت في العديد المحطات التاريخية أنها ليست أداة بيد الاستعمار للتغلغل في النسيج الاجتماعي الجزائري إما لكون ولائها لقضية الشعب الجزائري كان أقوى أو في إطار الموازنة بين ما سيحققه لها الاستعمار الفرنسي الذي لا يعترف لها بالمساواة في الحقوق مع أبنائه وبين ما سيحققه لها استقلال الجزائر خاصة وأنها المرشحة الأقوى لاحتلال مراكز قيادية في الجزائر المستقلة.

لم يؤلف استقلال الجزائر بين المتناقضات في المدرسة الجزائرية بقدر ما خلق للوجود الاجتماعي قطبي صراع حول تسيير هذه المدرسة أو حول الفاعل الاجتماعي الذي يجب أن تنتجه المدرسة الجزائرية انطلاقا من المدخلات التي يكوَّن بها المعلم ثم يعيد تلقينها للتلاميذ، أي أن اختلاف وجهات النظر حول المنهج واللغة الأمثل للمدرسة الجزائرية يرجع إلى الاختلاف حول مادا نريد أن ننتج من خلال المدرسة، هذا الاستفهام يعبر عن الطرح الذي قدمه أحمد طالب الإبراهيمي » بوصفه وزيرا للتربية الوطنية سنة 1965 أمام خبراء التربية الوطنية معتبرا أن القضية التي لا يجوز لأي مؤتمر ثقافي أن يتجنبها في البحث عن نموذج الإنسان الذي يراد ويجب تكوينه في المرحلة الحاضرة للمجتمع الجزائري « (سعيد عيادي، 1990، ص 69)، خاصة مع الوضعية الصعبة والمتأزمة التي شملت كل المستويات بما فيها النظام التربوي الذي وجد نفسه أمام تحديين الأمية وانقسام الفئة المتعلمة بين من أنتجته المدرسة الفرنسية و من أنتجته المدرسة الجزائرية(جمعية العلماء المسلمين ،المساجد ،الزوايا على قلتها) أي بين متحدث باللغة الفرنسية يريد إعطاء الأولوية لإصلاح التعليم وتطويره وإيجاد حلقة وصل بين اللغتين وبين من يريد اجتثاث كل رموز الاستعمار سواء كان يتحدث بالعربية أو الفرنسية أو كلاهما دون أن يمتلك في المقابل أدوات للتطوير والممارسة وما زاد الوضع تأزما هو نقص الهياكل و المؤطرين ومغادرة الأغلبية الساحقة من المعلمين مع الاستعمار.

2-2تطور الممارسة التكوينية للمعلم الجزائري في اطار عملية اصلاح المنظومة التربوية

أُنتجت سياسة تكوين المعلمين في الجزائر منذ البداية في إطار الأزمة الكمية والكيفية التي خلَّفها الاستعمار خاصة وأن نجاح أي عملية تربوية في المدرسة مرهون بقدرة المعلم على نزع الاعتراف به وبشرعية ما يلقنه للتلميذ ما سيمنحه السلطة الكاملة في التحكم في الرموز التي سيشكل بها شخصية الفاعل الاجتماعي الذي ستنتجه المدرسة، أي أن المعلم يمارس » سلطته الآمرة في سياج قدسي حتى تمكنه من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر « (علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004، ص 83)، وهذا ما يجسده ميثاق أخلاقيات العمل لقطاع التربية الجزائرية في مبدأه الثاني الذي يعتبر فيه المعلم قدوة مثالية ويعتبر » أن ممارسة مهنة التعليم لا تقتصر على تبليغ المعارف التعليمية فحسب بل تتضمن أيضا بعدا أخلاقيا يفترض في المعلم أن يكون مثابرا في عمله وقدوة في الإنصاف والتسامح و المواطنة والإخلاص و الشعور بالمسؤولية و الحرص على أداء الواجب بمثالية لكل أعضاء الجماعة التربوية و الابتعاد عن كل ما من شأنه الإساءة لمهنة المعلم « (ميثاق أخلاقيات قطاع التربية، 2016، ص 10)، أي أن هذا المبدأ الذي يظهر وكأنه يلزم المعلم بعدة واجبات ما هو إلا تقديس لمهنة التعليم وللمعلم وبالتالي تبرير لكل الممارسات التي تتم في هذا الإطار.

التكوين عملية مقصودة تسعى إلى إكساب المكون مهارات جديدة أو تطويرها أو تغيرها أو تشويهها أو إفنائها باستخدام مجموعة من الإجراءات والوسائل قد تكون إقناعية أو قمعية وتختلف باختلاف الموقف والفضاء الذي يمارس فيه فعل التكوين، وهي عملية نبدأ قبل مباشرة المعلم

لعمله الميداني في المدرسة في إطار التحاقه بالمعاهد التكوينية للتربية أو المدارس العليا للأساتذة أو الجامعات إلا أنها لا تتوقف عند هذا المستوى و إنما تستمر أثناء تأديته لمهامه سواء أكان ذلك في إطار الحق أو الواجب الذي ينص عليه ميثاق أخلاقيات قطاع التربية والذي يؤكد على أنه من حقوق المربي الاستفادة » من التكوين المستمر وتزويده بالوسائل الإعلامية الضرورية لممارسته التربوية (مؤلفات، مجلات، ملتقيات) قد يكون ذلك فرديا أو جماعيا « (ميثاق أخلاقيات قطاع التربية، 2016، ص 16)، كما » يتعين على الهيئات المعنية أن تضاعف من فرص التعبير (الملتقيات واللقاءات الدورية و النشريات..) للمساهمة في تطوير الكفاءة البيداغوجية للمدرسين « (ميثاق أخلاقيات التربية، 2016، ص 16)، أما ما يقع على عاتق المربي هو أن » يسعى لتحسين كفاءته المهنية بصفة مستمرة باعتماده على قدراته الذاتية بالمشاركة في العمليات التكوينية « (ميثاق أخلاقيات قطاع التربية، 2016، ص 17)، إن فعالية الممارسة التكوينية التي تستهدف المعلم تتحدد من خلال قدرتها على تحقيق أهداف الفلسفة التربوية المهيمنة والتي تتغير بتغير السياسات والأنظمة، أي أن عمليات التغير الحاصلة على مستوى الأنظمة التربوية والتي تنعت بالإصلاحات التربوية التي يتم تمريرها عن طريق الأنشطة التكوينية التي تستهدف كل الفاعلين في المدرسة لذا فالحديث عن تكوين المعلم في المدرسة الجزائرية يتوازى مع الحديث عن الإصلاحات التربوية التي عرفها النظام التربوي الجزائري.

الإصلاح التربوي عبارة عن عملية تقييم ثم تقويم للنظام التربوي القائم، بدءًا بتقييمه أي تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة من خلال معطيات الواقع الملموس و المشكلات الناجمة عن عدم ضبط لمقولاته، ثم إجراء تعديل أو تطوير أو تجديد أو تغير في المستويات الغير متناسبة مع وجهة نظر المشرفين على العملية الإصلاحية، الذين أطلقوا نعت الإصلاح على إجراءات إلباس النظام التربوي الحلة التي تناسب ذوقهم على اعتبار أن هذه الوضعية الجديدة للنظام التربوي الأكثر فعالية من حيث تحقيق الأهداف المسطرة والأكثر انسجاما مع معطيات الواقع محليا وعالميا، وبما أن معطيات الواقع في المجتمع الجزائري متجددة ومتطورة فعملية الإصلاح في نظامه التربوي هي الأخرى عرفت العديد من الإصلاحات التي كانت محط جدل ونقاش تاريخي يهيئ لبدء الإصلاح ولانتهائه في نفس الوقت، فالجزائر المستقلة بمجرد حصولها على السيادة رفعت شعار: التعميم، التعريب، الاختيار العلمي والتقني من 1962 إلى 1970 أي أنها حاولت إفناء كل ما يرمز للاستعمار الفرنسي كرد فعلٍ كسب تأييد الشعب الجزائري المضطهد ولكنه في نفس الوقت لم يملك الأدوات التي تسمح له بتحقيق شعار تعميم التعليم، تعميم استعمال اللغة العربية وتعريب العلوم بدءًا بالتي لها أبعاد ثقافية و إيديولوجية ذلك أن النظام التربوي وجد نفسه في الدخول المدرسي 1962 – 1963 أمام 777636 تلميذ في الطور الأول والثاني أساسي وأمام 6489 معلم تعليم أساسي مستوى 1 و5315 معلم تعليم أساسي مستوى 2 أي 11804 معلم في الطور الأول والثاني أساسي منهم 8498 متكونون باللغة الفرنسية ويمارسون التعليم باستخدامها و 3306 معلم بإمكانهم استخدام اللغة العربية في التدريس على اعتبار أن نسبة المعلمون الذين يمتلكون اللغتين العربية والفرنسية معا أدرجت مع نسبة المتحدثين باللغة العربية وأيضا أمام 6 معاهد لتكوين معلمي الطور الابتدائي (الأول والثاني أساسي) عبر كل التراب الوطني (الديوان الوطني للإحصاء، 2011،ص 119) وهي-المعاهد- الأخرى تعتبر من بقايا الاستعمار الذي امتلك نظام تكوينيا واسع ومنظم لدرجة أنه أصبح محط قلق من طرف فئة من الفرنسيين عمدو فيما بعد إلى تقليص انتشار التعليم في الجزائر وبالتالي الحد من انتشار تكوين المعلمين إلى أن وصل إلى 6 معاهد فقط غداة الاستقلال. إنَّ استمرار التصادم والتناقض بين الشعار المرفوع والإمكانيات المتوفرة جعل الوزارة تنصب لجنة للاصلاح سنة 1963 – 1964 بدون إمكانيات فقامت باستيراد معلمين من دول عربية (سوريا، مصر، العراق..) وحتى أجنبية فرنسا، روسيا،... ما زاد الموقف التربوي ضبابية وتشويش على اعتبار أن التطور المنشود لا يمكن أن يحدث خارج مجاله الثقافي، وفي المقابل أنشأت خلال سنة 1966- 1967 المعاهد التكنولوجية للتربية بلغ عددها في ذات السنة 19 معهدا

ثم ارتفع إلى 60 معهد خلال 1987-1988 إلى أن وصل إلى 8 معاهد سنة 2002-2003 (الديوان الوطني للاحصاء، 2011، ص 118) والتي لم ترفع شروط الالتحاق بها (يكفي 4 متوسط) في استجابة لمعطيات الوضع التي تطلب أن يتلقى المعلمون تكوينا سريعا يُتبع بالالتحاق المباشر بميدان العمل الذي يسير فيه الفعل التربوي بمقاربة المضامين التي تجعل من التلميذ مجرد مستقبل ومخزن لمحتويات البرامج الدراسية وهي ممارسة أسقطت على تكوين المعلم وتقييم أدائه والتي أخذت بعين الاعتبار قدرته على تخزين المعلومة والجدول الموالي يوضح بالأرقام معطيات المرحلة المتناقضة.

جدول 1 : يوضح عدد التلاميذ والمعلمين (لغة التعليم) و المعاهد التكنولوجية للتربية من 1962-1963 إلى 1970-1971 في الطور الأول والثاني أساسي (الابتدائي لاحقا) ، تصميم الباحث حسب المعطيات الواردة من الديوان الوطني للإحصاء: حوصلة إحصائية 1962-2011 ،الفصل 6 التعليم ، مديرية المنشورات و النشر و التوثيق و الطبع ، الجزائر ، 2011 ، ص ص ص 115 118 119

السنة	التلاميذ	المعلمين						م.ت.ت
		معلم التعليم الأساسي المستوى الأول			معلم التعليم الأساسي المستوى الثاني			
		عربية	فرنسية	مجموع	عربية	فرنسية	مجموع	
1963-1662	777636	1634	4855	6489	1672	3643	5315	...
1964-1963	1049435	2008	8486	10494	491	4225	4716	06
1965-1964	1215037	5605	5055	10660	972	3965	4937	06
1966-1965	1332203	7209	5724	12933	1590	5570	7160	...
1967-1966	1370357	7648	6004	13652	2431	6630	9061	19
1968-1967	1460776	9850	5113	14963	3628	6723	10351	19
1969-1968	1551489	10133	4389	14522	6013	8258	14271	19
1970-1969	1689023	9846	4756	14602	8969	8227	17196	21
1971-1970	1851416	8185	3102	11287	12394	10349	22743	22

وفي مرحلة إصلاحية أخرى خلال 1970- 1980 أعلنت وزارة وزارة التربية الجزائرية عن مخططين رباعيين اتجه الأول 1969-1973 لمعالجة إشكالية كمية مكونات النظام التربوي (معلم، تلميذ، إدارة تربوية) على حساب كيفيتها أما المخطط الرباعي الثاني 1973-1977 حاول تجديد مضامين المناهج وطرق التوجيه وطرائق التعليم في ظل ديمقراطية التعليم التي لم تكن حقيقية(رغم أنها رمز للاستقلال لا يستهان به) و تعريب للعلوم خاصة و أن النخبة في الجزائر تتكلم اللغة الفرنسية والقضية هنا ليست في التكلم بالفرنسية بحد ذاتها ولكن باعتبارها مظهر لنموذج تصور معين للممارسة التربوية والتكوينية، لذا كانت الدعوة لإصلاح جديد والمتمثل في التعليم الأساسي بموجب الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين و الذي شُرع العمل به سنة 1980 مع استمرار تطبيق البرامج والوسائل التعليمية بصورة تدريجية بالموازاة مع التطبيق التدريجي للمدرسة الأساسية خلال السنوات 1980-1990 التي عرفت خلالها تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1989 إلا أن التوصيات التي خرجت بها لم تؤخذ بعين الاعتبار بسبب الوضع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي المضطرب والذي انعكست معطياته من حيث تحديد أسبابه وسبل علاجه على المنظومة التربوية باعتبارها ساهمت في اضطراب الوضع، واستمر في هذه الفترة الإصلاحية أيضا إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية التي بلغ ذروته خلال

1988-1987 حيث أحصي 60 معهد تكنولوجي للتربية باعتبارها أهم مؤسسة توكل إليها مهمة تكوين المعلمين بيداغوجيا ومعرفيا، هذا وتعتبر المرحلة الإصلاحية الممتدة من 1990 إلى 2007 أكثر المراحل التي عرفت أحداث كثيرة كنتيجة لاضطراب الوضع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في الجزائر لعل أهمها لجنة بن زاغو 2001 التي حاولت استرجاع شرعية سلبها منها شعار التعريب معتبرة أن اللغة العربية ليست لغة العلم وبالتالي يجب تلقين أبناء الشعب الجزائري اللغة الفرنسية بدءًا من السنة الثانية ابتدائي كما ونصت على إلغاء شعبة الشريعة الإسلامية في البكالوريا وكذا إنشاء مدارس خاصة ودولية إلى جانب المؤسسة العمومية للتربية والتعليم، وبدلا من أداء مهمته الرئيسية والمتمثلة في تشكيل هوية واضحة المعالم والخصائص للمجتمع الجزائري ظل النظام التربوي كالكرة يتقاذف بين منادي لتقمص النموذج التعليمي الاشتراكي باعتباره النموذج الآخر الناجح في مقابل النموذج الرأسمالي الذي تنتمي إليه فرنسا وبين منادي لاستخدام أدوات فرنسا بسبب عدم امتلاك أدوات أخرى وبين منادٍ لاستخدام الإنجليزية باعتبارها تتحدث بالعلم أكثر من الفرنسية ، وقد استبدل النظام التعليمي الجزائري مقاربة المضامين بمقاربة التدريس بالأهداف إلى غاية 2003 و بالتالي تكوين المعلمين على أساس التركيز على تحديد الأهداف العملية لكل نشاط تربوي وإتباع خطوات التخطيط، التصميم، التنفيذ، التقييم ثم التقويم مع رفع شعار "رفع المستوى" من خلال وضع شروط الالتحاق وتوسيع مدة التكوين إلا أن عدم تمكن المعلمين منها – مقاربة التدريس بالأهداف – فهما وأداءً وسَع الهوّة بين ما تُنظِر له المنظومة التربوية الجزائرية وبين ما تطبقه سواء في المدارس أو في أجهزة تكوين المعلمين حيث تم الإعلان عن المرسوم التنفيدي رقم 35.2000 المؤرخ في 07 فيفري 2000 و المتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين اطارات التربية و تغيير تسميته إلى معهد وطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،ثم الإعلان عن المرسوم التنفيدي رقم 36.2000 المؤرخ في 07 فيفري سنة 2000 المتضمن القانون الأساسي للمعاهد التكنولوجية للتربية و تغيير تسميتها إلى معاهد التكوين أثناء الخدمة ،و كذا المنشور رقم 02-2000 المؤرخ في 22 أكتوبر 2000 يتعلق بخطة التكوين للسنة الدراسية 2001/2000 و بالتالي تم تحديد ثلاث مؤسسات هي : المدارس العليا للأساتذة ENS ، المعهد الوطني لتكوين مستخديمي التربية و تحسين مستواهم ، معاهد التكوين أثناء الخدمة و ذلك بغرض تكوين الأساتذة و المعلمين في كافة الأطوار الابتدائي و المتوسط و الثانوي خاصة و أن الوزارة استبدلت في الدخول المدرسي 2004/2003 تسمية الطور الأول و الثاني من التعليم الأساسي بمسمى التعليم الإبتدائي و تسمية الطور الثالث من التعليم الأساسي بمسمى التعليم المتوسط ، و أرفقت هذا التغيير في المسميات تغيير آخر في طرائق التدريس حيث اعتمدت مقاربة التدريس بالكفاءات (في اطار تطوير مقاربة التدريس بالأهداف) و بالتالي تكوين المعلمين على هذا الأساس في محاولة لإكسابهم طرائق أكثر فعالية للتدريس تطويرا من حيث العمل بمبدأ الإدماج و ترشيد و عقلنة عمليتي التقييم و التقويم.

أحصت وزارة التربية الوطنية سنة 2006 حوالي 168331 معلم في المدرسة الابتدائية الجزائرية 41.55% منهم تحصلوا على الشهادة العليا لأهلية التعليم الابتدائي ، 23.25% تحصلوا على مستوى الثالثة ثانوي و تكوين في المعهد التكنولوجي للتربية ، 16.63% تحصلوا على شهادة البكالوريا و شهادة التكوين في المعهد التكنولوجي للتربية ، أما 5.42% فتحصلوا على شهادة البكالوريا ثم شهادة الكفاءة التدريبية ، في حين التحق 13.24% من المعلمين بالمدرسة بعد حصولهم على شهادات جامعية ،إن هذه الأرقام المعبرة عن تنوع الشهادات التي تحصل عليها المعلمون في مؤسسات التكوين الجزائرية تدلل على عدم وضوح خطة إستراتيجية لتكوين إطارات التربية بصفة عامة و المعلمين بصفة خاصة الأمر الذي أدى إلى اختلاف و تباين التكوين الموجه إليهم و بالتالي اختلاف ممارساتهم التعليمية الموجهة نحو التلاميذ ، و هذا واقع يعرقل عملية الترسيخ و التشريب المتناسق و المتكامل الذي ينبغي أن تؤديه المدرسة من خلال معلميها في كافة التراب الوطني ما يجعل المسؤولية الأكبر تقع على مؤسسات التكوين أثناء الخدمة و التكوين

التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم في تقريب و تنسيق و ربما توحيد تعلُّمَات المعلمين و من ثم ممارساتهم التعليمية.

إن حساسية الدور الذي كُلف به المعلم من جهة و حساسية مهمة تكوين هذا المعلم لأداء دوره جعل الدولة الجزائرية مجسدة في وزارة التربية الوطنية تعطي أولوية قصوى لهذه المهة (بغض النظر عن مدى تطابق النصوص القانونية و التنظيمية مع معطيات الواقع) حيث حددت أربعة أشكال لها : التكوين الأولي ، التكوين المتخصص(البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي) ،التكوين أثناء الخدمة ،التكوين عن بعد ،التكوين الأولي كُلفت به مؤسسات تابعة لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي على أساس وجود تنسيق و تكامل بين الوزارتين فيما يخص تحديد الاحتياجات الكمية و الكيفية و كذا إحداث الإسقاطات الميدانية التي تولف بين التكوين النظري و الممارسة التطبيقية ، أما التكوين أثناء الخدمة ينطلق بتحديد الحاجات التكوينية ثم يتجه إلى معالجتها من خلال إنجاز مخططات للتكوين و إدراجها ضمن المخطط القطاعي السنوي للتكوين و تحسين المستوى و العمل على تجديد المعلومات حول المتعاقدين و كذا برمجة حصص تكوينية تحت إشراف المفتشين و الأساتذة المكونين لفائدة الأساتذة المستخلفين ، بالإضافة إلى التكوين المستمر في المستجدات خاصة المعلوماتية و صيانة الأجهزة و ترشيد النفقات (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، العدد 586 ،ص 14) ، أما التكوين المتخصص فهو يتجه إلى موظفو قطاع التربية (التعليم ،التربية ،التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ،المخابر ، التغذية المدرسية ،المصالح الإقتصادية)المتربصون بغرض تحضيرهم لأداء مهنة التدريس بيداغوجيا و مهنيا ،يكون هذا التكوين على شكل دروس نظرية و أعمال تطبيقية خلال العطل المدرسية (الشتاء و الربيع) و أمسيتي السبت و الثلاثاء يشرف عليه مفتشو التعليم الابتدائي ،مفتشو التعليم المتوسط ،مفتشو التربية الوطنية ،أساتذة معاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية و تحسين مستواهم ، ذوي الخبرة و الاختصاص ،المهندسين في الإعلام الآلي ،و ذلك من خلال تقديم مجموعة من الوحدات المتعلقة بعلم النفس و علوم التربية ،تعليمية مادة التخصص و طرائق التدريس ،التشريع المدرسي ،الإعلام الآلي ،هذا مع التأكيد على إعطاء عناية مادية لضمان السير الحسن للعملية التكوينية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، العدد 555 ، ص ص ص 16 17 18) ،و حتى يُظفى على العملية التكوينية الطابع القدسي يُسخِر القائمون عليها كل الإجراءات و التدابير الممكنة سواء كان ذلك في إطار العقاب أو الجزاء و ذلك بغرض إلزام المعلمين أولا بحضور العملية التكوينية و ثانيا بعدم الخروج على التَّعلمات التي نصت عليها ، حيث يُلزم المتربصون بتقديم تقرير نهاية التكوين و باجتياز امتحان التكوين و هذا تحت مراقبة بيداغوجية مستمرة ،و لا يتوقف الأمر عند منح المتربص شهادة نهاية التكوين ،و إنما يخضع مرة أخرى لتفتيش أثناء التربص التجريبي بغرض الترسيم بإجراء تقييم بيداغوجي شامل تطبيقي و شفهي من طرف لجنة خاصة تتشكل حسب رتبة المتربص يعود لها الحكم على نجاح المتربص أو رسوبه الذي يترتب عليه إما تمديد فترة التربص مرة واحدة أو التسريح بدون إشعار أو تعويض (وزارة التربية الوطنية ،2017. (يهدف التكوين الذي يتلقاه المعلم بعد التكوين الأولي إلى تلقين المستجدات و استكمال المعارف و تنسيق الأداء في الأوضاع التي تميز المدرسة الجزائرية ،التي وصل عددها إلى 18588 مدرسة ابتدائية سنة 2016 يُؤطرها 168230 معلم و معلمة (الديوان الوطني للإحصائيات ،2016 ، ص 28) لم تتغير النظرة إلى أهمية تكوينهم أو إلى قداسة المهمة الموكلة إليهم بغض النظر عن الأدوات المستخدمة في كل مرة و عن الجهة الأكثر استفادة من الفلسفة التربوية الطبقة ،إن هذا التصور لدور المعلم من جهة و لأهمية التكوين من جهة أخرى تجسده صراحة وزيرة التربية الوطنية في خطابها للمعلمين بمناسبة عيدهم العالمي أكتوبر 2017 معتبرة مهنة التدريس " تشريف يميزكم عن غيركم و يمنحكم دور اجتماعي مجزٍ ،لقد ائتمنتكم الجمهورية على أغلى ما عندها ، أجيال يضمنون لها الديمومة و يمثلون مستقبلها ... سيكون التكوين اعتبارا من هذا الموسم الدراسي شغلنا الشاغل لذلك سنقوم بتفعيل مخطط وطني استراتيجي للتكوين " (وزارة التربية الوطنية ،

2017) ، إن القول بأن التكوين سيكون الشغل الشاغل ابتداء من هذا الموسم لا يعني أنه لم يكن الشغل الشاغل من قبل، ذلك أن وزارة التربية الوطنية منذ مأسستها الأولى أعطت أهمية كبيرة لعملية التكوين بغض النظر عن فعالية و نجاعة و ملائمة السياسات و الإجراءات المتبعة ، و إنما هو تأكيد ضمني لأولوية الممارسة التكوينية التي ستؤدي فعاليتها إلى فعالية مهمة إعداد الأجيال الذين سيضمنون للجمهورية ديمومتها أي سيضمنون إعادة إنتاج بل و تأبيد الفلسفة التربوية المُصاغة من طرف من يملك سلطة القرار في الجمهورية الجزائرية .

3. متطلبات الممارسة التكوينية للمعلم أثناء الخدمة في المدرسة الجزائرية:

تبدأ عملية تكوين المعلم منذ التحاقه بالمعهد أو مدرسة عليا أو مؤسسة جامعية التي توكل إليها مهمة تكوين وتدريب، إعداد، تأهيل المعلم نظريا للقيام بمهمة التعليم لاحقا، إلا أن تغير معطيات الواقع الاجتماعي في كافة أبنيته يفرض تغير سياسات التعامل مع هذا الواقع بما فيها السياسة التربوية، وهذا لا يتأتى إلا من خلال التكوين أثناء الخدمة الذي يخضع له المعلم وهو « تكوين يتلقاه المُرَسَمون منذ تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد ويتم عن طريق الملتقيات، الندوات، التربصات و يهدف إلى تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي، تأهيل المعلمين الذين تم توظيفهم دون تكوين، تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين، تنمية حب التكوين، تحضير المعلم للمتغيرات المستجدة » (بوسعدية قاسم، 2011، ص 5) ، بالإضافة إلى التكوين المتخصص و التكوين عن بعد ، و هذه الأشكال الثلاثة من التكوين على خلاف التكوين الأولي يتلقاها المعلم أثناء تواجده في المدرسة .

إن الهدف من التكوين أثناء الخدمة و التكوين المتخصص و كذا التكوين عن بعد عبارة عن تحيين وتجديد معارف و مهارات المعلم ،وهو تكوين يتجسد في عمليات المتابعة والتقييم والمساعدة والإشراف التي يقوم بها المدير والمفتش وكذا الملتقيات والندوات والدورات التربوية والأيام الدراسية وربما الأسابيع التكوينية بالإضافة إلى المبادرات التكوينية الذاتية التي تكتسي طابعا مهما يعود بالمنفعة على المعلم أكثر من أي ممارسات تكوينية أخرى خاصة إذا كان عن رغبة ذاتية في تطوير وتحسين وتقويم أداءه، والتكوين الفعال لا يمكن أن يحدث ذلك الأثر المؤهل لتحقيق الهدف المسطر إلا إذا استوفى جملة من الشروط والمتطلبات كما أن تخصيص الحديث عن التكوين بعد الالتحاق بالمدرسة ليس إهمالا لعمليات التكوين الممارسة قبل التحاق المعلم بالخدمة وإنما تأكيدا على أهمية هذه المرحلة التي تنقل المعلم أو المتكون من فضاء التنظير إلى فضاء التطبيق أي إلى الواقع المعاش الذي يصطدم في الكثير من معطياته مع الإعداد والتلقين الذي تلقاه المعلم من قبل، لذا حتى تحقق أي ممارسة تكوينية الأهداف المرجوة منها ينبغي أن تتوفر على جملة من المتطلبات والشروط .

1.3- المتطلبات الرمزية:

ترجع الأهمية التي تحظى بها عملية تكوين الإطارات التربوية إلى أهمية مخرجات هذه العملية من جهة وأهمية الفئة التي تستهدفها هذه العملية من جهة أخرى، أي أن الحديث عن تكوين إطار تربوي حديث عن صناعة أجيال ومجتمعات، وبالتالي فتغير اتجاهات وقناعات هذه الأجيال يلعب فيها تكوينهم التربوي الدور الحاسم، وكلما كان التناغم والانسجام والشمولية في البرامج التكوينية التي يتلقاها المعلمون وبالتالي يلقنونها للتلاميذ كلما ظهر التغير الذي تمليه السياسة التكوينية المرسومة من طرف مؤسسات الدولة، إن توفر متطلبات رمزية في الممارسة التكوينية الموجهة نحو الإطار التربوي بصفة عامة ومعلم الطور الابتدائي بصفة خاصة شرط أساسي يمكِّنُها من تحقيق الهدف أيضا بأسلوب رمزي، ويقصد بالمتطلبات الرمزية جملة من الشروط المختبئة التي لا تظهر جليا عند صياغة الأهداف المسطرة من العملية التكوينية لأنها تعبر عن توجه أو إرادة الفئة المهيمنة والمتحكمة في تسير شؤون النظام التربوي والمجتمع ككل، وعدم ظهورها هذا هو ما يكسبها القوة على رسم حدود لكل بنود الممارسة التكوينية التي لا تتم إلا في إطارها، والحديث عن

متطلبات رمزية في تكوين إطار تربوي في المدرسة الجزائرية يأخذ بعين الاعتبار الصدام التاريخي الذي يظهر بقوة في هذا البناء مقارنة ببُنى المجتمع الأخرى، وبالتالي فإن تمكين جهة معينة من صياغة السياسة التكوينية يلزمها الخضوع لجملة من المتطلبات الرمزية الضامنة لتحقيقها :

-إن إعادة إنتاج الصيغة الاجتماعية والثقافية للفئة المهيمنة هدف رئيسي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال إخضاع النظام التربوي وتسخيره لهذا المسعى، أي أن امتلاك المعلم من خلال الممارسات التكوينية المستمرة التي يخضع لها أداة قوية في يد أي إرادة تريد إنتاج ومعاودة إنتاج ذاتها ولما لا تأبيدها، وبالتالي أي سياسة تكوينية حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ينبغي أن تخفي تحت كل بند من بنودها ما يضمن استمراريتها .

-إخفاء طابع التقديس على الممارسة التكوينية من خلال تكريس إجراءات الجزاء والعقاب لضمان شمولية الممارسة التكوينية بطريقة تجعل المتعرض لها يقبلها ويبررها أيضا، وبالتالي إنتاج أكبر قدر من المتكونين القادرين على تجسيد السياسة التكوينية في الواقع .

-تجنب الاصطدام الصريح مع الآخر المناقض للفئة المهيمنة الصانعة للممارسة التكوينية وإخفاء أثر الصراع والاصطدام في البرنامج أو المنهاج أو الإصلاح التكويني بل والتلاعب به من خلال إشراكه الوهمي في صنع وانجاز هذه الممارسة التكوينية ضمانا لتحقيق الإجماع الذي سيضمن إفناء المعارضة وبالتالي تأبيد سياسة التكوين الخاصة بالمهيمن.

-منع التضارب وسوء الفهم وسوء التطبيق وربما التمرد من طرف الفاعلين الاجتماعيين (المعلمون) الذين خضعوا للبرنامج التكويني من خلال الدعوة لضرورة وجود تناسق وتوحد الممارسات التكوينية في كل المدارس الواقعة في الإطار الجغرافي لسيادة الفئة المهيمنة وصياغة الأدوات التكوينية المختلفة لتحقيق هذا المسعى (المطويات، الكتب، المناهج التكوينية، سندات وزارية وقانونية، إجراءات الجزاء والعقاب، تعليمات بخصوص المتابعة والإشراف ..) تضمن في النهاية توحيد الرؤية التكوينية .

-إن المعلم الذي يراد منه إنتاج جيل بنمط معين ما هو في الحقيقة إلا إنتاج لنظام تربوي آخر قد يتوافق مع النمط الذي كُلف من خلال عمليات التكوين بإنتاجه وقد يختلف معه، وهذه نقطة جوهرية يجب أن تأخذها يعين الاعتبار أي ممارسة تكوينية كمتطلب رئيسي ذلك لأن الذي لا يعترف به المعلم ولا يقتنع به لن يمرره للتلميذ هذا من جهة ومن جهة أخرى النمط التربوي الذي تكون به المعلم يعتبر قيمة رمزية بالنسبة له انتقل إلى لا وعيه بل ويُمثل عنصر راسخ في النواة المركزية لتمثله الاجتماعي للممارسة التكوينية ثم للممارسة التعليمية، ومع استحالة تطبيق رقابة تامة ومستمرة على ما يقدمه المعلم للتلميذ ينبغي على صائغ الممارسة التكوينية أن يخفف من التعسف في فرض الرقابة والتخلي عن القناعات السابقة وإظهارها كنوع من الإشراك في اتخاذ القرار ثم العمل على التغير التدريجي (الذي يتطلب وقتا) لتمثلات المعلم للممارسة التكوينية والتي ستتأثر بتغير معطيات الواقع .

-القدرة على إخفاء هذه المتطلبات الرمزية وإظهارها مختبئة من خلال متطلبات أخرى متعلقة بالبرنامج التكويني وفضاء ممارسته وأيضا بالإطار المكَوِن والمُتكوِن(المعلم)،تحقق هذه المسألة (القدرة على الإخفاء) سيضمن نجاح أي ممارسة تكوينية .

2.3- متطلبات متعلقة بالبرنامج التكويني والفضاء المادي لممارسته:

" المشروع التربوي عبارة عن متعلم ومعلم ومنهج تعليمي وطريقة تعليم وعمليات تواصل تتم داخل الفصل، فما لم تتوفر لهذه العناصر مقومات الإثارة والجاذبية والحماس والفائدة والإبداع والمرونة والتغيير والتجديد والأنسنة فإنه لا يمكن أن تنجح العملية التعليمية وبالتالي المشروع التربوي إلا بالصدفة "(عبد العزيز بن عبد الله السنبل، 2004، ص 160)، إن رهن نجاح العملية التعليمية على توفر مجموعة من المقومات كالإثارة والجاذبية تأكيدٌ على دور المعلم في إنجاح العملية التعليمية كونه صانع هذه المقومات التي تمت صياغتها في مختلف مراحل تكوينه من أجل تهيئته لتطبيق منهاج تعليمي وفق طريقة تعليمية محددة، أي أن نجاح المعلم في تطبيق

المنهاج التعليمي يتوقف على استيعابه للمنهاج التكويني الذي يخضع له وتأثره به، كما أن التكوين الجيد لا يتأتى إلا بتوفير شروط وظروف ملائمة أثناء ممارسة التكوين للمكون والمتكون على حد سواء، وبالتالي حتى يحقق التكوين أهدافه المسطرة ينبغي أن تتوفر جملة من الشروط والمتطلبات المتعلقة بالمنهاج التكويني وبالفضاء المادي الذي يمارس فيه التكوين:

-أن يبدأ التخطيط للبرنامج التكويني بتحديد الاحتياجات التكوينية والتي يقصد بها مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي أي قبل تنفيذ المنهاج التكويني ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء سواء كانت هذه الخبرات معلومات أو قيما أو اتجاهات أو مهارات، وهذا في حدود ما يتيحه الزمان والمكان (محمد محمود الخوالدة، 2007، ص 288)، وعملية تحديد الاحتياجات التكوينية تعتبر حجر الأساس خاصة إذا كانت مستلهمة من تحليل أهداف البرنامج التكويني وكذا تحليل خصائص الفئة المستهدفة بالتكوين ثم تحليل ما يتوقع القيام به بالإضافة إلى مجموع التقارير والشكاوى والدراسات المتخصصة.

-وضوح أهداف الممارسة التكوينية وتوضيحها للمكونين مع شرح أسبابها .

-أن يصمم البرنامج التكويني في ضوء الاحتياجات التكوينية بطريقة مرنة ومتناسقة ومتكاملة تمنع حدوث أي تعارض أو صدام بين مواد التكوين المبرمجة التي يجب أن تعرض بطريقة تتناسب مع مستوى الفئة المستهدفة بالتكوين أي مراعاة الجانب الكيفي والكمي للبرنامج مع إحداث إسقاطات ميدانية تساعد المعلم في تسخير تعلماته النظرية على ممارساته التعليمية .

-أن يتضمن تصميم البرنامج التكويني المعاني التي تتوافق مع الفلسفة التربوية المحلية والعالمية كالقيم الانسانسة والتسامح واحترام الوقت وتقديس العمل...الخ.

-تنفيذ البرنامج التكويني بطريقة متطورة، متجددة، مبدعة، متنوعة وعدم الاكتفاء بوسائل تنفيذ معينة وتكرارها في كل مرة .

-أن لا يكون تقييم فعالية البرنامج التكويني على أساس ما استذكره وكرره وحفظه المتكون (المعلم) وإنما على أساس التطور أو التحسن الحاصل على مستوى ذكاءه، تفكيره العلمي، أسلوب مناقشته، تفاعله وقدرته على الحوار، والتقييم المناسب يؤدي بالضرورة إلى صياغة إجراءات تقويم موضوعية « تستهدف التأكد من تحقيق أهداف محددة سلفا للبرنامج باستخدام مجموعة من الأساليب العلمية وأدوات جمع البيانات » (محمد محمود الخوالدة، 2007، ص288)، ما يجعله يتجه إلى معالجة النقائص والثغرات الفعلية المتضمنة في البرنامج التكويني .

-الحرص على عملية مراجعة البرنامج التكويني ومتابعة تنفيذه خاصة وأن القيمة الحقيقية للمهارات والمعلومات التي تلقاها المعلمون خلال التكوين تكمن في استخدامهم لها واستفادتهم منها في مختلف المواقف التعليمية وتدعيم هذه المتابعة بإجراء الجزاء والعقاب .

-إشراك المتكونين (المعلمين) في بعض الإجراءات الشكلية للتكوين خاصة ما تعلق بزمن إجراء التكوين والمدة المحددة له،بحيث لا تكون مدة التكوين اقتطاع للحجم الساعي المخصص لممارسة المهام وفي نفس الوقت ليس اقتطاع من الوقت المخصص لراحة المعلم .

-لاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والذكاء الصناعي في عملية التكوين وتخصيص ميزانية معتبرة تسمح باختيار فضاء (هيكل مادي) محفز أي مناسب لتنفيذ البرنامج يتوفر على ظروف فيزيقية مناسبة متضمنة لشروط السلامة الصحية، مرافق اجتماعية تضمن للمتكوِن (المعلم) تلبية حاجاته الأساسية .

3.3 - متطلبات متعلقة بالمُكَوِن:

يشرف على عملية التكوين المستمر الذي يتلقاه المعلم أثناء أداءه لمهامه كل من مدير المدرسة، المفتش، مستشاري التربية، خبراء التربية، مطوري المناهج ...الخ ، وإذا كان دور المعلم مهم في عملية تجسيد الفلسفة التربوية وتلقينها للطفل فإن الأكثر أهمية هو الدور الذي يلعبه مؤطر العملية التكوينية التي تستهدف المعلم، ومؤطر العملية التكوينية الذي اكتسب خبرة مهنية معتبرة ونجح في اختبارات قيمت أداءه ودرايته بأساليب التلقين والترسيخ الممارسة في المدرسة ثم تحصل على

ترقية أهلته للقيام بدور التكوين لذا فانتزاع الاعتراف بفعل التكوين الذي يمارسه الإطار المُكوِن يتطلب امتلاكه لجملة من الشروط والمتطلبات تترجم في مجموعة من المهارات والمعارف والصفات الشخصية .

-أن تخفف أو تخفي أو تتجنب (حسب الفلسفة التربوية) الهيئة المشرفة على التكوين من أسلوب المساءلة والمحاسبة والمفاجأة والمعاقبة وتُظهر أسلوب المساعدة والمساندة الذي يطور ويحسن من أداء المعلم بشكل مباشر

-أن تتناسب قدرات الإطار المكون مع عدد المعلمين المكلف بتكوينهم من جهة ومع الوقت المخصص للممارسة التكوينية من جهة أخرى .

-أن يكون الإطار المكوِن متمكن من اللغة العربية والفرنسية على اعتبار أن اللغة الثانية المقررة بعد العربية قانونيا هي الفرنسية من جهة و على اعتبار وجود ازدواجية في اللغة التي تكون بها المعلمون من جهة أخرى .

-القدرة على تصميم الجلسة التكوينية وتحديد آليات الضبط و التسيير الرامي إلى تحقيق أهداف النشاط التكويني دون مبالغة في الصرامة والرقابة .

-القدرة على إيصال المعلومة وإثارة دافعية تفاعل المعلمين وبالتالي استجابتهم للتكوين .

-القدرة والمرونة في التعامل مع المشكلات الطارئة .

-أن يكون الإطار المكون واسع الأفق والاطلاع ويمتلك قدر معين من الثقافة في مجالات أخرى خارج إطار المادة التكوينية .

-إن المتطلبات التي ينبغي توفرها في الإطار المكون تتحدد حسب الدور التكويني الذي سيقوم به إلا أن المتطلبات العامة في الشخصية التي تمارس مهمة التكوين تتقاطع في الكثير من الصفات على غرار القدرة على ضبط النفس والتحكم في الغضب، الصبر، احتواء الأخر و القدرة على تحليل شخصيته، وتقبل الرفض، الاتزان، الحكمة، الأمانة، روح المسؤولية، الذكاء، المرونة، الإبداع، التفكير المنطقي، الموضوعية، سلامة الصحة النفسية ، بالإضافة إلى متطلبات جسدية تتعلق بحسن المظهر والنظافة وسلامة الحواس الجسدية بالقدر الذي لا يعرقل أداءه لمهامه.

-الإطار المكون ناقل للمعرفة شارح ومفسر لبرنامج تكويني لذا ينبغي عليه إن يكون على دراية تامة بهذا البرنامج من حيث موضوعه، أهدافه، أهميته، الأسباب التي دفعت إلى صياغته، التغيرات الحاصلة في مواضعه منذ صياغته الأولى إلى حين الصياغة التي يكلف بتلقينها للمعلمين .

-القدرة على تقييم وتقويم الممارسة التكوينية و توقع أثارها السلبية والايجابية .

4.3- متطلبات ومتعلقة بالمكون (المعلم):

إن وجود المعلم في المدرسة شرط أساسي للقيام بمهمة ترسيخ وتشريب الفلسفة التربوية الشرعية، وأي تغير أو إصلاح أو تجديد في هذه الفلسفة يتحمل عبأه المعلم باعتباره الواجهة التي يقابل بها صناع الفلسفة التربوية المجتمع، لذا فعملية تكوينه تكتسي أهمية كبيرة بالقدر الذي يضمن عدم انحرافه عن الأهداف المسطرة وبالتالي ينبغي على أي ممارسة تكوينية متجهة إليه أن تراعي مجموعة من الشروط المتعلقة به:

-المعلم في العملية التكوينية متلقي للمهارة والخبرة والمعرفة التي يقدمها له الإطار المكون له ولأن الحديث عن المعلم أثناء مزاولة مهامه في المدرسة فإن تحليل شروط الالتحاق بمهنة التعليم أصلا ليست من صلاحيات هذه الورقة البحثية، أي أن الحديث هنا عن تكوين معلم يمارس مهنة التعليم وبالتالي فمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين سواء أكانت شخصية أو معرفية شرط أساسي، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تشريح الواقع وإجراء تحليل لخصائص الفئة المستهدفة بالتكوين، تحليل للقدرات عقلية على غرار ذكاء، قدرة استيعاب، سرعة استيعاب، تحليل للقدرات الشخصية والجسدية ، تحليل للقدرات المعرفية (سنوات الخبرة، البرامج التكوينية التي تعرض لها سابقا، الشهادات ...) بالإضافة إلى السيرة الذاتية للمعلمين وتقارير البرامج التكوينية السابقة

-الحرص على إشراك المعلمين في صياغة وتصميم البرنامج التكويني من خلال سبر أرائهم حول ما يتعرضون إليه من تكوين ومعرفة كوامن النقص والقوة و كذا فتح المجال للتعبير عن أرائهم حول أسباب عزوفهم وعدم رغبتهم في التكوين، وهذا تجنبا لأن تكون الممارسة التكوينية تكرار واجترار ورتين يلتزم المعلم بحضوره خوفا من الإجراءات التي ستلحقه في حال غيابه .

-أن يكون الهدف من التكوين رفع قدرات واستعدادات المعلمين إلى درجة يصبح فيها المعلم لا يكتفي بالتكوين الرسمي الذي يعتبر نتيجة حتمية لنجاح الممارسة التكوينية وبالتالي يجب توفير مخططات واجتهادات تساعد المعلم على أن يكون ذاته بذاته دون الخروج عن الإطار الذي ترسمه الفلسفة التربوية .

الخاتمة :

إن الاتفاق على خصائص الفاعل الاجتماعي الذي نريد من المدرسة أن تنتجه وكذا المجال الزمني الذي نريدها فيه أن تستمر في إنتاجه نقطة البدء في صياغة متطلبات أي ممارسة تكوينية تستهدف المعلم المسؤول الأول عن عملية التشريب المبررة والمشرعنة وحتى المقدسة، إلا أن الاصطدام بعدم وجود هذا الاتفاق الذي سيتحقق فقط من خلال اجتماع الأطراف المتناقضة و المتصادمة حول صياغة الفلسفة التربوية في الجزائر التي تعرضت للاستعمار الفرنسي 130 سنة، وهي مدة كانت كافية بالنسبة للاستعمار الذي اعتمد سياسة الإفناء (إفناء كل ما هو تعليمي) ثم البناء لخلق تناقضات ورثتها الجزائر المستقلة في كل البنى الاجتماعية بما فيها البناء التربوي أي أن صياغة فلسفة تربوية وبالتالي ممارسة تكوينية جامعة تتطلب الإجابة عن الاستفهام حول المجال الزمني الذي سيمتد إليه التناقض الذي خلفه الاستعمار الفرنسي و هل توجد نهاية لهذا المجال و بالتالي هل يمكن إحداث ثورة معرفية تعيد صياغة مفاهيم ذات الأثر التجميعي مستمدة من الخصوصية الثقافية و الاجتماعية و التاريخية للمجتمع الجزائري.

قائمة المراجع

1- بن عبد الله السنبل ،ع.(2004) .*التربية و التعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرين* .المملكة العربية السعودية :دار المريخ للنشر .

2- بن غبريط،ن .(2017). *رسالة وزيرة التربية الوطنية إلى المدرسين بمناسبة عيدهم العالمي* . استرجع في 20 فيفري 2022من www.education.gov.dz .

3- بورديو،ب.(1994).*العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي*(الطبعة الاولى)،ترجمة نظير جاهل) .بيروت :المركز الثقافي العربي.

4- بوسعدية ،ق . (2011). *تكوين المعلمين و إشكاليته .مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية* (3).جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

5- تومي ،ط.(2023).قراءة تحليلية في آليات اختيار المعلم الفعال للمرحلة الابتدائية وفق بعض الخصائص الشخصية.مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية .13(01).جامعة محمد بوضياف المسيلة.554-576. https://asjp.cerist.dz/en/article/223615

6- خلاصي ،م . (2015) .*تطور الفكر التربوي* . الجزائر : دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع

7- سعودي ،أ.(2018).اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو العمليات التكوينية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.8(01).36-60.https://asjp.cerist.dz/en/article/56864

8- الديوان الوطني للإحصائيات.(2011).*حوصلة إحصائية 1962-2011* .الجزائر : مديرية المنشورات و النشر و التوثيق و الطبع .

9- الديوان الوطني للإحصائيات.(2016).*نشرة 2016الجزائر بالأرقام نتائج 2013-2015*(رقم 46).الجزائر : مديرية المنشورات و النشر و التوثيق و الطبع.

10- الشهاب ،ج .وطفة ،ع .(2004).*علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية* (الطبعة الأولى). لبنان: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع .

11- عيادي،س. (1991/1990).*التنشئة السياسية بين المدرسة و البيئة الثقافية دراسة سوسيولوجية في*

التفكير السياسي لطلاب الأقسام الثانوية النهائية في الجزائر (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر ، الجزائر.

12- محمود الخوالدة،م .(2007).*أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي*.(الطبعة الأولى).عمان :الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

13- المركز الوطني للوثائق التربوية .(2016).*ميثاق أخلاقيات قطاع التربية .الجزائر*:المركز الوطني للوثائق التربوية .

14- وزارة التربية الوطنية.(2012).*النشرة الرسمية للتربية الوطنية*.(العدد 555).الجزائر:المديرية الفرعية للتوثيق التربوي .

15- وزارة التربية الوطنية.(2016).*النشرة الرسمية للتربية الوطنية*(العدد 586).الجزائر:المديرية الفرعية للتوثيق التربوي .

16- وزارة التربية الوطنية.(2017). *تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم* .استرجع في 15 مارس 2022من www.education.gov.dz .