وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا

مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

رتيبة قعدة

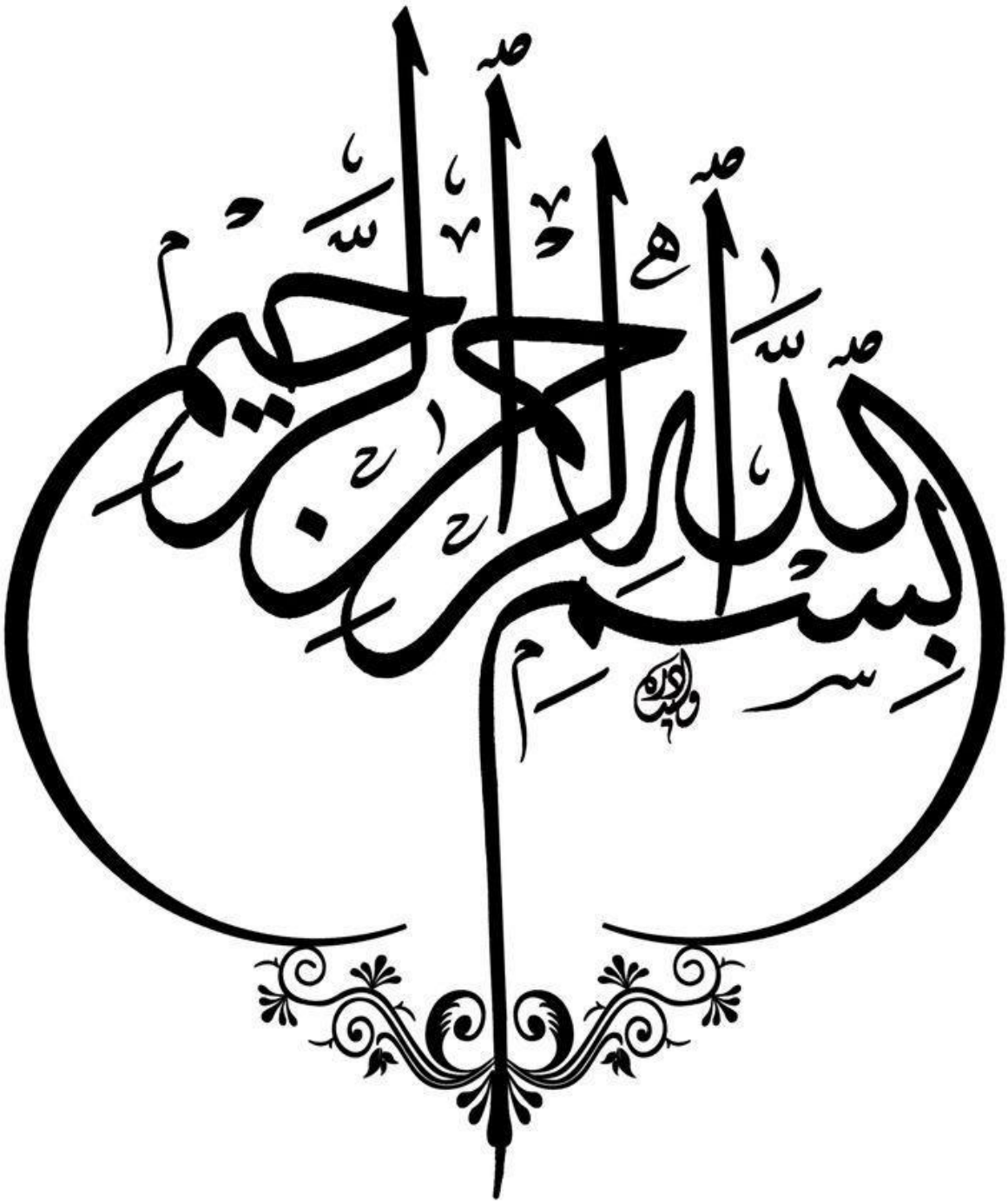
آمال قعدة

تحت إشراف:

مختار الهيصاك

السنة الجامعية:

2024 م – 2025 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

نشكر الله تعالى على منه وفضله، ثم نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان والتقدير إلى الأستاذ الفاضل

مختار الهيصاك

على جهده المبذول في قراءة هذا البحث وتصحيحه وتصويبنا إلى ما هو أفضل، كما نوجه الشكر إلى كل أفراد قسم اللغة والأدب العربي من إداريين وأساتذة وعمال وطلبة.

كما لا يفوتنا أن نشكر كل معلمي الطور الابتدائي والمتوسط و الثانوي وبفضلهم وصلنا إلى ما نحن عليه فلكم منا جزيل الشكر والتقدير.

في الأخير نوجه شكرنا لكل من مد يد العون إلينا من بعيد أو من قريب، وإلى كل من أعاننا على إنجاز هذا البحث، فجزا الله الجميع عنا خير الجزاء.



إهداء

قال تعالى: قال قد أوتيت سؤلك يا موسى

إلى من كلل العرق جبينه وعلمني أن النجاح لا يأتي إلا بالصبر والإصرار إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفئ نوره بقلبي أبي الحبيب حفظه الله ورعاه.

إلى من رضاها غايتي والتي طالما تمنت أن تقر عينها بنجاحي أمي العزيزة الحبيبة حفظها الله .

إلى جدتي النور العين أطال الله بعمرها وشفاها إلى عمتي الحبيبة التي طالما كانت الداعم والمحفز لي طيلة مشواري الدراسي جزاك الله عني خير الجزاء، إلى إخوتي وأخواتي الغاليين ككل بدون استثناء أهدي هذا العمل لكل من كان عونا وسندا في هذا الطريق للأصدقاء الأوفياء ورفقاء السنين لأصحاب الشدائد والأزمات إلى من أفاضني بمشاعره ونصائحه المخلصة إليكم عائلتي أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاح الذي لطالما تمنيته ها أنا اليوم أكملت وأتممت أول ثمراته بفضله سبحانه وتعالى الحمد لله على ما وهبني وأن يجعلني مباركا وان يعينني أينما كنت فمن قال أنا لها نالها وأنا لها وإن أبت رغما عنها أتيت بها فالحمد لله شكرا وحبا وامتنانا على البدء والختام وآخر دعواهم ...

(الحمد لله رب العالمين)



رتيبة

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

لم تكن الرحلة قصيرة ولا الطريق محفورا بالتسهيلات، لكنني فعلتها، فالحمد لله الذي يسر لنا البدايات وبلغنا النهايات بفضله وكرمه.

أهدي هذا النجاح لنفسي الطموحة أولا ابتدت بطموح وانتهت بنجاح ثم إلى كل من سعى معي لإتمام مسيرتي الجامعية، دمتم لي سندا لا عمر له.

وبكل حب أهدي ثمرة نجاحي وتخرجي:

إلى من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل وإلى من غرس في روحي مكارم الأخلاق، سندي الأول في مسيرتي بعد الله.

(أبي الغالي)

إلى تللك الإنسانة العظيمة، أنيسة العمر وحبيبة الروح وأعظم نعم الله علي، كانت سببا بعد الله فيم أنا عليه الآن

(أمي الغالية)

إلى أعمدة القلب وضمادات الروح، إلى حبهم يعلو فوق كل حب إخوتي الغاليين.

إلى منبع الخير كله تلك التي يحتل النعيم يداها الطيبة جدتي، وإلى عمتي التي أضاءت طريقي وأرشدتني حفظك الله.

وإلى كل من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

آمال

الفهرس

الفهرس:

شكر وعرفان ..... –

إهداء ..... –

الفهرس: ..... –

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: استراتيجيات تكوين المعلم في الجزائر 5

أولا: استراتيجيات تكوين المعلم في الجزائر منذ الاستقلال 5

1-المرحلة الأولى من (1962- 1973): 5

2-المرحلة الثانية (1974-1980): 9

3- المرحلة الثالثة(1980-2000): 13

4- المرحلة الرابعة من (2000 إلى يومنا هذا): 17

ثانيا: تعريف التكوين: 19

1-تعريف تكوين المعلم وأهدافه: 19

2-تقنيات التكوين: 22

3- جوانب إعداد المعلم : 27

4- التكامل بين التعليم النظري والتطبيق العملي والثقافي: 30

الفصل الثاني: تحليل تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا 33

أولا: البرامج التعليمية في الجامعات والمدارس العليا وطرق التدريس 33

1 -البرامج التعليمية في الجامعات والمدارس العليا 33

أ- البرامج التعليمية في الجامعات: 33

ب- البرامج التعليمية في المدارس العليا: 36

2-طرق التدريس في المدارس العليا والجامعات: 38

3–التوجهات التعليمية في الجامعات والمدارس العليا: 43

ثانيا : التحديات التي تواجه تكوين المعلم بشكل عام: 44

1-العولمة : 44
2-التطور التكنولوجي 45
3-تحدي الانفجار المعرفي (ضخامة البيانات أو المعارف أو المعلومات): 46
4- تحدي الذكاء الاصطناعي ودوره في المساعدة على التكوين الذاتي : 47
أ-إيجابيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم: 47
ب-عيوب عمل الذكاء الصناعي في مجال التعليم: 49
ثالثا: تطور الهياكل والمنشآت التعليمية والتكوينية في الجزائر 50
1-الجامعات: 50
2-المدارس العليا للأساتذة: 51
3-المعاهد التكنولوجية : 52
الفصل الثالث: تحليل الاستبيان 56
أولا: قراءة وتحليل الاستبيان: 56
خاتمة: 71
التوصيات: 74
قائمة المصـــادر والمراجـــع 77
الملاحق 81

مقدمة

مقدمة

منذ الاستقلال أولت الدولة أهمية كبيرة لقطاع التربية والتعليم، باعتباره أحد الركائز الأساسية لبناء الأمة وتعزيز الهوية الوطنية، ومفتاحا لتحقيق التنمية المستدامة. وقد سعت الجزائر من خلال مجموعة متنوعة من الإصلاحات التعليمية على تأسيس نظام تعليمي شامل يتماشى مع التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ويستجيب أيضا لتحولات العلمية والتكنولوجية السريعة. ضمن هذا المسعى ظهرت مسألة تكوين المعلم كواحدة من أولى الأولويات، باعتباره العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، وكضمان لجودة الأداء التعليمي داخل المؤسسة التعليمية. وإذا كان محتوى البرامج والمناهج يشكل العمود الفقري للنظام التعليمي، فإن نجاحه أو إخفاقه يعتمد على مستوى استعداد وكفاءة المعلم الذي يقوم بتنفيذها في الواقع، لذلك يعتبر تكوين المعلم من أهم الركائز التي تسهم في تحسين جودة التعليم وتطويره بهدف تحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب، فالمعلم بصفته حجر الزاوية للعملية التعليمية التعلمية، يؤدي دورا هاما في تشكيل الأجيال المستقبلية وصقل مهاراتهم، وبالتالي فإن دراسة كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا يعد موضوعا في غاية الأهمية في الميدان التعليمي، إذ تختلف الجامعات والمدارس العليا في أساليب إعداد المعلمين و التأطير حيث تسعى الجامعات إلى تزويد المعلمين بأسس نظرية وبحثية، بينما تركز المدارس العليا على تطوير المهارات العلمية والتطبيقية التي تمكن المعلم من التعامل مع التحديات اليومية، ورغم اشتراك المؤسستين في الهدف العام المتمثل في إعداد معلم مؤهل، إلا أنهما تختلفان كذلك في الفلسفة التكوينية، مما أدى إلى بروز تساؤلات حول الفروق بين البرامج تكوين المعلمين في الجامعات والمدارس العليا وكذا طرق التدريس المعتمدة في كلا المؤسستين، مزايا وعيوب كل نظام، كما سنناقش دراسة التحديات التي يوجهها المعلمون، وبناء على هذا التباين، تطرح هذه الدراسة الإشكالية التالية ألا وهي كيف

يتم تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا؟ وما أوجه الاختلاف والتشابه بين النظامين من حيث الأهداف، وطرق التدريس؟. انطلاقا من هذه الإشكالية، نفترض ما يلي:

الاختلاف في نمط التكوين بين الجامعات والمدراس العليا يؤثر على مستوى تأهيل المعلم، حيث يفضل التكوين الممزوج بين الجانب النظري والتطبيقي لتحقيق كفاءة مهنية عالية.

تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تطرح مسألة محورية في نجاح أي مشروع إصلاحي تربوي، إذ لا يمكن الحديث عن تطوير التعليم دون الوقوف على نوعية التكوين الذي يتلقاه المعلم. أما عن أهداف الدراسة، فهي تسعى إلى:

إبراز مزايا وعيوب كل نمط، ومدى توافقه مع متطلبات المهنة.

تقديم توصيات من شأنها المساهمة في تحسين السياسة الوطنية في مجال تكوين المعلمين. لتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد منهج تحليلي ذو طابع مقارن، بالاستناد إلى تحليل الوثائق الرسمية، ومضامين البرامج التعليمية في المؤسستين، إضافة إلى أراء بعض الفاعلين التربويين والطلبة المتخرجين وذلك من أجل وصول إلى رؤية متكاملة وموضوعية حول الموضوع.

لتحقيق ذلك تم اعتماد خطة عمل متمثلة في المقدمة و ثلاث فصول:

الفصل الأول تناولنا في هذا الفصل التطور التاريخي لاستراتيجيات تكوين المعلم، وتعريف التكوين وأهدافه، تقنيات تكوين المعلم، جوانب إعداد المعلم، التكامل بين الجانب النظري والتطبيق العملي والثقافي. أما الفصل الثاني تطرقنا إلى البرامج التعليمية، وكذا طرق التدريس في الجامعات والمدارس العليا، التوجهات التعليمية في الجامعات والمدارس العليا، التحديات التي تواجه تكوين المعلمين، تطور الهياكل والمنشآت التعليمية والتكوينية في الجزائر، أما الجانب التطبيقي فكان عبارة عن استبيان تناولنا فيه مدى سيطرة خريجي

المدارس العليا على التعليم في الطور الأول، أو سيطرة خريجي الجامعات في ذلك، بالإضافة إلى الوصول إلى تحديد مزايا وعيوب كل نظام، وأخيرا تقييم فاعلية التكوين في كل جهة.

الفصل الأول:
استراتيجيات تكوين المعلم في الجزائر

I-الفصل الأول: استراتيجيات تكوين المعلم في الجزائر

أولا: استراتيجيات تكوين المعلم في الجزائر منذ الاستقلال

1-المرحلة الأولى من (1962- 1973):

إن ما تجدر الإشارة إليه في بداية هذه المرحلة هو أن ميثاق طرابلس، الذي وافق عليه المجلس الوطني لثورة الجزائرية في جوان 1962 كان قد نص على أن الثقافة الجزائرية سوف تكون ثقافة وطنية وثورية وعلمية، وأن دورها كثقافة وطنية يتمثل، في المرحلة الأولى، في إعطاء اللغة العربية، المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا، كرامتها ونجاعتها كلغة حضرية[1].

وبالتالي فبعد إعلان الاستقلال من جويلية1962، كان على الدولة الجزائرية أن تنظم أول موسم دراسي، بعد شهرين فقط من قيامها. لقد كان التركيز بطبيعة الحال على الجانب الكمي بصورة أساسية، أما الجانب النوعي فلم يكن في تلك المرحلة مهما جدا فوجهت الجزائر نداء إلى الدول الصديقة، والشقيقة والمنظمات الدولية، تطلب المساعدة لإنقاذ ذلك الموسم الدراسي، فاعتذرت فرنسا بدعوى عدم استقرار الأمن، بعد، فوق التراب الجزائري، بينما استجابت اليونيسكو بإعلانها على إقرار مشروع للمساعدة –في هذا شأن كما أعلنت مصر عن استعدادها لإرسال (300) خريج أزهري[2].هذا إلى جانب استدعاء الحكومة الجزائرية لكافة الطلبة – أو معظمهم – ادلذين كانت جبهة التحرير قد أوفدتهم لدراسة في الخارج مع العلم بأن عدد الأطفال الذين كانت أعمارهم تتراوح ما بين 6 و12 سنة بلغ في

[1] –وزارة الإعلام والثقافة، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطنية 1954 –1962، مركب الطباعة بالرغاية، الجزائر 1979، ص 94–95.

[2] –محمد عابد الجابري، السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي، (المغرب، الجزائر، تونس)،الناشر، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن 1990، ص 124.

الموسم الدراسي(1962-1963) (2.480.000)، كما أن نسبة الالتحاق بداية تلك المرحلة – وذلك بالنسبة لتعليم الابتدائي كانت حوالي 31% في الموسم الدراسي (1966-1967)[1].مما يعكس حالة من العجز الكبير عن توفير التعليم لجميع الأطفال وكذلك العجز في الموارد المادية والبشرية الموجة لتعليم.

وهكذا وعن طريق الإجراءات الاستثنائية التي اتخذتها الجزائر في أول موسم دراسي تم التحاق 777636 تلميذا بالتعليم الابتدائي، كما أمكن تسجيل 16014 في المرحلة الثانوية، أما في تعليم العالي بلغ عدد الطلبة 3217 طالبا [2]ومن ثم لم تستطع الحكومة الجزائرية إلحاق جميع الأطفال في أول موسم دراسي بعد الاستقلال، أما في الموسم الذي تلى هذا الموسم وهو الموسم الدراسي (1963-1964).

وقد أصبح عدد التلاميذ القيدين في التعليم الابتدائي (1063095) تلميذا، كما بلغ عدد التلاميذ المسجلين في المتوسط والثانوي بمختلف فروعها (51014) وأما في مؤسسات التعليم العالي فقد وصل عدد الطلبة إلى 3493[3]. وذلك بالرغم من الصعوبات والعراقيل بشتى أنواعها وصولا إلى عدم التحاق معظم البنات مقارنة بالذكور، خصوصا في القرى والمدن الصغرى.

ولكن بعد البدء في تنفيذ الخطط التنموية منذ سنة 1967وهي سنة بداية الخطة الثلاثية 1967-1969 تغيرت الأوضاع حيث تبلورت خلالها الأهداف الأساسية للتعليم والتي تمثلت في: التعريب، ديمقراطية التعليم، والاختبار العلمي والتقني، وتنصيب لجنة عليا لإصلاح التعليم، حيث أعادت النظر في محتويات المناهج، وإنشاء المعهد التربوي لتأليف

[1] –Necib REDJEM ,OP Cit.P.130.

[2]–محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص 125.

[3] –مرجع نفسه، ص126 .

الكتب، فضلا عن أن عدد لأطفال المتوقع إلحاقهم بالمدرسة خلال سنوات الخطة الثلاث قدر ب(360.000) طفل، أي بعد هذا العدد في سنة 1966-1967 يبلغ 1.370.357سوف يصل بنهاية الخطة إلى 1.840.000 طفل في التعليم الابتدائي[1]. ولكن هذا الواقع التحق في العام الدراسي (1969-1970) 1.689.023طفل بالتعليم الابتدائي [2]ما يدل على أن الالتحاق بالتعليم مزال يعاني عجزا بالرغم من كل الجهود الكبيرة المبذولة إن كان في توفير المدارس أو في المعلمين. أما الجزء الثاني في هذه المرحلة فيزامن مع الخطة الرباعية(1970-1973)، وقد عنيت هذه الحطة بقضية تعميم التعليم إذ نصت هذه الخطة على قبول جميع الأطفال الذين ولدوا سنة1962.وتعد الخطة استمرار للخطة الأولى، ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد – أن المتوقع من هذه الخطة تحقيق نموا يصل معدله إلى 10% سنويا خلال الفترة التي تغطيها الخطة، أي استقلال 2.622.000 طفل في السنة الدراسية (1973-1974) في الابتدائي[3].وبذلك يرتفع معدل الالتحاق المدرسي إلى 76% في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاما . أما التعليم الثانوي فقد نصت الخطة على أنه سيستقل سنويا 40% من تلاميذ السنة النهائية الابتدائية، وبذلك يرتفع حجمه إلى 420.000 تلميذ بحلول 1973، كما سيرتفع حجم التعليم العالي في السنة نفسها إلى 27000 طالب. ولقد ركزت الخطة – وبصفة خاصة – على أهمية التعليم التقني، وتوجيه التلاميذ إليه بأعداد متزايدة، ومن أجل تحقيق ذلك نصت الخطة على بناء (4000) حجرة دراسية و2000 مسكن سنويا فضلا عن أعداد 24000 معلم خلال مدة الخطة، لمواجهة المتطلبات الجديدة وتحقيق المناصب التي يشغلها الأجانب

[1]-Necibe REDJEM ,op. cit. p.130

[2] -Ibid ,p 130.

[3] -Ministère de l'enseignement primaire et secondaire, Information statistique année 1975-1976, sous direction des statistiques, Alger, Avril 1976.

كما نصت الخطة أيضا على إعداد 8000 أستاذ للمتوسط و1000 لثانوي [1]. وخصصت هذه الخطة مبلغ 2718 مليون دينار جزائري للتعليم بمختلف مستوياته، ومنها (915) مليونا للابتدائي، (1245) لثانوي، و(510) لتعليم العالي، و(48) مليونا لنظام التربوي، والتوجيه، والبحث والخدمة الاجتماعية. ويخصص جزء من الاستثمار لتجهيز المدرسي ويقدر بأكثر من (80) مليون دينار جزائري [2] كما تم توجيه التعليم المتوسط ليكون مستقلا بنفسه.

فمن خلال هذه المعطيات إذن يتضح لنا أن هذه الخطط كانت تركز على الجوانب المادية والكمية أكثر من تركيزها على نوعية التعليم ،بما يتفق ونصوص المواثيق الرسمية (ميثاق الجزائر لسنة 1962) وتوزيع المؤسسات التعليمية بشكل يفيد جميع السكان. وكما هو واضح فإن زيادة أعداد معلمي التعليم تعد ضئيلة عموما خاصة المعلمين الذين يدرسون باللغة العربية. أما عن تطور أعداد التلاميذ الذين بالمدارس وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال الزيادة الكمية فإن نسبة الأمية ظلت عالية في تلك الفترة، هذا بالإضافة إلى اكتظاظ المدارس وقلتها. وكذلك الحال بالنسبة لتعليم الثانوي حيث كانت الزيادة في أعداد الأساتذة زيادة بطيئة. لاشك أن أعداد التلاميذ في تلك المرحلة ازدادت، وكذلك الحال بالنسبة للمدرسين، خصوصا في التعليم الابتدائي والمتوسط، أما عن أعداد المدرسين في التعليم الثانوي فقد كانت ضئيلة. وفي ما يخص المدارس، فقد كان عدد المدارس الابتدائية في العام (1962-1963) يبلغ 4065، ثم انتقل سنة (1971-1972) إلى 65075 أي بارتفاع قدر ب 60,07%، أما في الثانوي فقد وصل عدد المدارس الثانوية إلى 379 مدرسة سنة1962-1963 وبلغ سنة 1972-1973 (540) مدرسة، أما عن التعليم العالي، فمن الجدير بالذكر أن هذا التعليم يتمثل في جامعة الجزائر التي ظلت محافظة علة بنياتها

[1] –Ibid ،P، 130.

[2] – محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص ،132.

المادية والبيداغوجية التي ورثتها عن الاستعمار ،وذلك لغاية سنة 1971. هذا، وقد انتقل عدد الطلبة في هذا التعليم من 3701 سنة 1962-1963 إلى 19311 سنة1970 - 1971 كما انتقل عدد الخريجين من 93(سنة1962-1963) إلى 1200 (سنة 1970-1971، أما عن عدد الأساتذة فقد قدر (سنة 1970-1971) ب1277، وكان بينهم 435 أستاذا جزائريا ،بينما كان العدد سنة 1962-1963 يبلغ 380 فقط [1]. فالوجود الجزائري في التعليم كان ضعيفا مقارنة بالأجانب وذلك على كافة المستويات واستمرت لسنوات عديدة خصوصا في التعليم العالي، وتركت هذه الحالة وضعية مشوهة أثرت على التعليم وخريجيه أدت في المستقبل إلى خلق اتجاهات متضاربة حول رسم سياسة تعليم جزائرية وفق ما تم رسمه بالمواثيق الرسمية. وجملة القول أن في هذه المرحلة تشير إلى أن المؤسسات التعليمية المستمدة من الاستعمار كانت فعلا مصممة لخدمة الأقلية الأوروبية في المدن الكبرى. لكنها لم تعد قادرة على توفير التعليم لجميع الأطفال، خاصة مع تصاعد الهجرة من الريف إلى المدينة بعد الاستقلال. على الرغم من أهمية ما تم تخصيصه لتعليم في الخطتين، الثلاثية الأولى والرباعية الأولى، إلا أن ذلك لم يكن كافيا. حيث واجهت المدارس صعوبة في استيعاب جميع الأطفال، إضافة إلى عدم قدرتها على تقديم تعليم عالي الجودة بسبب نقص عدد المعلمين. هذا بالإضافة على توزع هذه المؤسسات التعليمية على مناطق مختلفة، مما يعني أن مشاكل التعليم ستظل قائمة.

2-المرحلة الثانية (1974-1980):

لقد بدأت عملية إصلاح التعليم لإحلال تعليم بدل الذي ورثته الجزائر عن الاستعمار الفرنسي، وشهدت هذه الفترة تنفيذ إصلاح التعليم العالي، وتطوير نظام التعليم الأساسي،

[1]-Rapport général ،Plan quadriennal 1970-1973, Ed/ populaire de l'armée, Janvier 1970، p،16.

وتنظيم التعليم الثانوي، فضلا عن الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الوطنية، وقد شهدت هذه الفترة بداية الخطة الرباعية الثانية (1974-1977).

وكانت هذه الخطة تهدف إلى زيادة الاهتمام بالتعليم، وتجديد النظام التعليمي الذي أصبح لا يسمح بتحقيق أهداف البلاد، وجعله تعليما لا مركزيا، وإدخال المطاعم المدرسية لتقديم تغذية جيدة للتلاميذ الفقراء، كما كانت تهدف أيضا إلى تطبيق النظام الداخلي والنصف داخلي [1].وقد تميزت هذه المرحلة أيضا بصدور عدة قرارات على درجة كبيرة من الأهمية ،فقد تم صياغة الميثاق الوطني عام1976 والذي حدد اتجاه استراتيجية التنمية الاجتماعية والاقتصادية بما في ذلك التعليم، حيث ورد في الميثاق الوطني: أن التربية حجر الزاوية في أي بناء محكم، وهي المنشأ الذي لا بديل له للإحساس لدى الإنسان وتكوينه، والقطب المشع للشخصية الجزائرية.... ولأن التربية هي القاسم المشترك لمختلف أصناف الثقافة، فلهذا ينبغي أن يكون التعليم موحدا أي واحد بالنسبة للجميع وأن يتم إصلاحه وفقا لمعايير واقعية[2] . كما جاء في المادة(66) من الدستور أن: لكل مواطن الحق في التعليم وأن التعليم مجاني وإجباري[3]. بالإضافة إلى ذلك فقد أقر مجلس الثورة الجزائرية في فيفري من عام 1975 مشروعا الإصلاح التعليم، يهدف إلى هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي بصورة جذرية، وكان المشروع يقوم على التأكيد على ضرورة التعريب، وديمقراطية التعليم، وإعطاء العناية الكبرى للعلوم والتكنولوجيا، والاهتمام بمدارس الحضانة ورياض الأطفال. ولقد بدأ تطبيق الإصلاح في أكتوبر1975 بإنشاء الدارس الأساسية، ذات التسع سنوات في خمس

[1]– Necib REDJEM,OP. cit .P. 165 .

[2] – جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1976، مطبعة المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1976، ص،95 ،97 .

[3] – جبهة التحرير الوطني، دستور الجزائر 1976 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مطابع المعهد التربوي، الجزائر 1976، ص ،30 .

مؤسسات، وكما بدأ في السنة التالية لها(1976) تعميم التجربة بصورة موسعة[1]. ويمكن اعتبار في هذا المقام سنة 1976 سنة ميلاد المدرسة الجزائرية، حيث تم في نفس السنة تأميم التعليم الحر، وإدماجه في التعليم الحكومي ولعله من الأهمية بمكان أن نشير في هذا الصدد إلى أن ثمة اختلافا بين الأهداف المعلنة والمواثيق الرسمية في هذه المرحلة، وبين الواقع الموضوعي خاصة فيما يتعلق بالتعريب، وديمقراطية التعليم، والعدالة في التوزيع.

فبعد أن كان عدد التلاميذ في الابتدائي سنة (1972-1973) يبلغ 2206873 تلميذا، وصل سنة (1979-1980) إلى3061252 تلميذا[2]، أما في التعليم المتوسط فقد بلغ العدد سنة (1978-1979)308725 تلميذا في الأقسام المعربة، و553957 تلميذا في الأقسام المزدوجة، أي أن مجموع عدد التلاميذ في التعليم المتوسط بلغ862683 تلميذا مقابل 38000 سنة1972 -1973 أما في التعليم الثانوي فقد وصل عدد التلاميذ إلى ما يقارب 180000 سنة1978 -1979[3]).

ووصل عدد الطلبة في التعليم العالي70000 طالب، وبلغت ميزانية الدولة11% ويعد هذا ارتفاعا كبيرا في حين لم يتم إنجاز إلا 50%من المباني التي نصت على بنائها الخطة الرباعية (1974-1977) ذلك لتزايد عدد الأطفال في سن التعليم الإلزامي تبعا للتزايد المستمر في عدد السكان. وكان يوجد في المدارس الابتدائية سنة 1979 (6200) حجرة دراسية وأكثر من (88000)مدرس، كما زاد عدد الخريجين بشكل يلفت الانتباه، ودخل التعريب في مراحل متعددة من التعليم، فنجد 70% من التعليم الابتدائي معربين كما كان 50%من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي يتعلمون اللغة العربية. وإذا كان المعلمون

[1] – محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص،137 .

[2]– Necib REDJEM, op.cit. p.131

[3] –محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص،139 .

الجزائريون يغطون مرحلة التعليم الابتدائي تقريبا، ونسبتهم في التعليم المتوسط مرتفعة، فإن هذه النسبة كانت ضعيفة في التعليم الثانوي والعالي[1].

وهذا إنجاز كبير يشهد عليه التاريخ للقيادة في تلك الفترة التاريخية الحساسة إن كان في المستوى الداخلي حيث التحديات التنموية بجميع أشكالها الموروثة عن الاستعمار أو المتعلقة بالمتطلبات الآنية آن ذاك، أما على المستوى الخريجي فهناك تحديات أمام عمل الجزائر من أجل التخلص من التبعية الاقتصادية والثقافية. إلا أنه كانت هناك مشكلة في تلك الفترة وهي مشكلة توفير مدرسين والأساتذة فلقد انسحب بعض الأساتذة الجزائريين أنفسهم من التعليم حيث غادر التعليم الابتدائي 5240 معلما، سنة1974، وانتسبوا إلى وظائف أخرى. كما انسحب من التعليم الثانوي 118 أستاذا جزائريا[2].

خلاصة القول، أن سياسة التعليم في تلك الفترة كانت تهتم بالجانب الكمي أيضا، وقد بدأت تتجه ببطء نحو النوعية وذلك من أجل اللحاق بالتغيرات السريعة التي كانت تتم على المستوى الاقتصادي، كما أن شعارات النصوص والمواثيق الخطط التي كانت تهدف إلى ديمقراطية التعليم لم تتحقق بالشكل المتوقع، وذلك لوضع كل الأطفال في التعليم المجاني بصفة عامة رغم اختلاف مستوياتهم الاجتماعية مما خلق فيما بعد تباعد بين المستويات المادية بين الأسر. هذا، إلى جانب وجود عراقيل عديدة، مثل سوء توزيع التعليم بين الريف والمدينة وكذلك الخدمات، وحتى بين منطقة وأخرى، فضلا عن عدم كفاية البنية الأساسية

[1] – Résumé du bilan économique et social de la décennie 1967-1978, M.P.A.T. Alger, Mai 1990, p.19.

[2] – محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص.141 .

(ففي الخطط الثلاث كان منتظرا أن تشيد 36570 حجرة دراسية، إلا أن ما تم إنجازه كان 7000حجرة فقط.)[1]

3- المرحلة الثالثة(1980-2000):

في هذه المرحلة استمرت سياسة إصلاح التعليم، والواقع أن مشروع الإصلاح الذي تبلور سنة 1973 لم تصدر نصوصه إلا في 1979[2]، وأن تطبيقه الفعلي لم يبدأ إلا في 1980، وينبغي أن نشير هنا إلى تغير الاتجاه السياسي وإيديولوجي للقيادة والحكومة الجزائرية، حيث بدأت تتجه نحو الانفتاح والليبرالية، من ثم، التحول في مجال التعليم من جراء هذا التغير الشامل إلى تعليم متعدد الجوانب. كما تجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أن ذلك المشروع لم يكن صدفة، إذ صدر هذا المشروع بقرار سياسي، وهو قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الجزائرية، الصادر في 30 ديسمبر 1979، والذي يعتبر منذ صدوره المرجع الأساسي لسياسة التعليم في الجزائر خلال الثمانينات. ففي مجال التعليم الابتدائي قررت اللجنة الشروع في الإصلاح في شهر أكتوبر 1980 الذي أقره الميثاق الوطني سنة 1976، والشروع في تعريب التعليم العالي. وبهذا شهد الموسم الدراسي 1980-1981 تطبيق مشروع الإصلاح، المعد منذ 1973، وقد تم تعميم المدرسة الأساسية، والتي تضم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط الذي اختصر إلى ثلاث سنوات بدل من أربع. هذا، وقد كانت التنمية الاقتصادية تتطلب وبشكل متزايد، عمالة ماهرة، ومن ثم كان على التعليم أن يتحمل أعباء كثيرة ومن أجل توفير تلك العمالة، وفي تخصصات متنوعة علما بأن هذه التخصصات لم يكن النظام التعليمي قد هيئ لها بعد، أو لم يجهز لتوفيرها ضف إلى ذلك اختيار التكنولوجيا المتطورة، والعامل الديمغرافي. من هنا، أصبح التنسيق بين النظام

[1] – Necib REDJEM, op.cit.p.131.

[2] – محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص.141

التعليمي والهيكل الاقتصادي نقطة ارتكاز الخطة الخماسية الأولى(1980-1984). فكانت سياسة التعليم في هذه الخطة متجها نحو محاولة الاستجابة للاحتياجات الاجتماعية الأساسية واحتياجات الاقتصاد. كما كان لمحتويات البرامج التعليمية أهداف كتطوير محتوى التعليم، وتعميمه، والقضاء على لا توازن الجهوي، وتوحيد التعليم، وتكييف محتويات التعليم بما يتفق والظروف الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا. وذلك لن يتم إلا بتطبيق المدرسة الأساسية، والتعليم التقني وأن يصل معدل الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط الذي كان سنة 1979 يقدر ب 55% سنة 1984 إلى 75%[1]، ليصل سنة 1986 في شهر جوان إلى 85 %. وكانت تتوقع الخطة أن يصل عدد التلاميذ في التعليم الابتدائي في العام الدراسي (1984-1985) إلى 3874100 تلميذ بعدما كان في العام الدراسي (1979-1980) يبلغ 3135200 تلميذ، كما كانت الخطة تتوقع أن ينتقل عدد التلاميذ في التعليم المتوسط من 735300 إلى 1237400 تلميذا، كما كانت تتوقع أن ينتقل عدد التلاميذ في التعليم الثانوي لعام من 174700 إلى 263900 تلميذ، وأن ينتقل عددهم في التعليم الثانوي التقني من 17900 تلميذ إلى 67000 تلميذ[2]. توقعت الخطة أن تطبق المدرسة الأساسية سنواتها التسع في الموسم الدراسي 1989-1990، وأن ينتقل عدد التلاميذ في الأقسام من 55 إلى 46 تلميذ في نهاية الخطة، وأن يصبح معدل عدد الأساتذة بالنسبة لعدد التلاميذ (أستاذ لكل 34 تلميذ) بعدما كان في بداية الخطة (أستاذ لكل 36 تلميذ)، وأما بالنسبة لما يحتاجه التعليم من مدارس ومدرسين خلال فترة تلك الخطة الخمسية فنجد أن الاحتياج إلى الحجرات الدراسية سوف يبلغ سنة 1984 (8400) حجرة منها 27500 حجرة جديدة، كما يصل احتياج التعليم 264 مدرسة ثانوية لتعليم العام من بينها 79 مدرسة جديدة وكذلك يصل إلى 67 مدرسة ثانوية تقنية منها 34 مدرسة جديدة

[1]- M.P.A.T. Rapport général du plan quinquennal (1980-1984)p.125

[2] - Ibid. p.125

أما عن التعليم العالي فكان من المتوقع أن يستمر عدد الطلبة في زيادة ليصل إلى127000 سنة1984، بعدما كان سنة 1979 67000 طالب[1]. وفيما يخص الميثاق الوطني لسنة 1986 فقد نص على أن التربية والتكوين كمنظومة، تتميز بإجبارية التعليم الأساسي وتعميمه على الأطفال البالغين سن الدراسة، وهذا بفضل المدرسة الأساسية التي أصبحت الأداة المفضلة لتوفير فرص التعليم لجميع الجزائريين[2].

ولكي تتجاوب المنظومة التربوية مع أهداف الثورة كان يجيب عليها أن تولي التكوين الإيديولوجي، والسياسي والمدني، والديني والأخلاقي في برامجها الأهمية التي يستحقها طبقا للاختيارات الكبرى للتشييد الوطني على أنه لابد من ملائمة التكوين السياسي مع الاختيارات الأساسية للثورة، وإعداد برامج ملائمة في مختلف مراحل التربية والتعليم والتكوين. وتشكل هذه الجوانب من التعليم محاور هامة من شأنها أن تضمن تكوين الشباب تكوينا مطابقا للقيم الوطنية العربية الإسلامية بصورة تؤكد اختيارات البلاد الأساسية[3]. كانت هذه كلها أهداف مرغوبة وتم التخطيط لها أما إذا عدنا إلى التطبيق الفعلي الذي حدث على أرض الواقع، نجد أنه قد تم في سنة1985-1986 تعريب المرحلة المتوسطة، كما بدأ تعريب المرحلة الثانوية بعدّ ذلك، حيث كان من المنتظر أن يتم تعريبها سنة1989. وأما على مستوى التعليم العالي فقد أعيدت هيكلته على أساس اللامركزية وحولت الكليات الجامعية إلى معاهد مستقلة (مثل: معهد التاريخ، ومعهد الفيزياء، ومعهد الطب، ومعهد الصيدلة...إلخ).كما بدأ التعريب يأخذ طريقه إلى الأقسام (المفرنسة) في معاهد العلوم الاجتماعية الإنسانية سنة بعد أخرى ابتداء من عام (1980-1981)، وقد تخرجت أول دفعة من المعربين 1984[4]. أما

---

[1]-Ibid، p.125

[2] - حزب جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني 1986، ص,162 .

[3]- المرجع نفسه، ص،162 .

[4]- محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص 143 -144 .

في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا فمزال التدريس باللغة الفرنسية وبالرغم من كل هذه الجهود وما تم تحقيقه من تقدم إلا أن نظام التعليم كان يعاني من اللامساواة في فرص التعليم بين البنين والبنات، كما أن الجزأرة أيضا لم تحقق بالشكل الذي كان منتظرا، هذا بالإضافة إلى عدم تحقيق ما رسمته وسطرته الخطة الخماسية الأولى، ففيما يخص الأساتذة الأجانب في التعليم الثانوي على سبيل المثال كان من المقرر أن يبقى 1339 أستاذ سنة1984، إلا أنه يبقي 18188 أستاذا من المجموع الكلي للأساتذة وقدرب16892 أستاذا [1]. وظهرت خلال هذه المرحلة بشكل واضح بطالة المتعلمين في كل المستويات، إذ إ ارتفع عدد الخريجين من 1244 خريجا سنة (1970-1971) إلى 11713 خريجا سنة (1984-1985)[2]. فالملاحظ إذن هو استمرار المشاكل رغم كل تلك الجهود مما يعكس حالة من الغموض وعدم وضوح الرؤيا على مستوى التخطيط والتنفيذ .

وأما بالنسبة للتعليم الابتدائي فقد كان متوقعا أن يصل عدد التلاميذ سنة 1984- 1985إلى 3874100 تلميذ بينما نجد أن هذا العدد في نفس السنة لا يتعدى 3417705 تلميذا، وكما كان متوقعا أن يصل عدد التلاميذ 67000 تلميذ في الثانوي التقني، في حين وصل بالفعل إلى 42577 تلميذ، وأخيرا كان متوقع أن يصل عدد الطلبة سنة1984 إلى 127000 طالب بينما وصل بالفعل 97000 [3].

ومع بداية التسعينات تم تطوير المقاربة بالأهداف البيداغوجية، إلى المقاربة بالأهداف الإجرائية المبنية على التعزيز والتحفيز، وتواصلت بالموازاة عملية اصلاح الكتاب المدرسي لكل الأطوار، فظهرت كتب مدرسية جديدة خاصة بالمدرسة الأساسية، وهي كتب مخالفة

[1]- مرجع نفسه، ص،144 .

[2]-Ministère de l'enseignement supérieur, Bilan des diplômes de l'année(1984-1985)p.3.

[3]-Ministère de l'enseignement primaire et secondaire ,op.cit.p36.

لتلك التي عرفناها في المرحلة الأولى، وباعتماد المدرسة الأساسية بدأت تتضح وتتجلى معالم السياسة التعليمية الجزائرية المستندة إلى فلسفة التربية المنبثقة من (فلسفة المجتمع والمعبرة عن موروثه الثقافي وتطلعاته المستقبلية). وعرفت كتب المرحلة الأولى والثانية بكتب الجيل الأول[1].

4- المرحلة الرابعة من (2000 إلى يومنا هذا):

تميزت هذه المرحلة بإصلاحات تربوية وثقافية كبيرة على مستوى المنظومة التربوية، فهي المرحلة التي ميزها التحول من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات، وتم فيها اعتماد وتنصيب مناهج الجيل الثاني. (هذه الفترة يؤرخ لها من تاريخ تنصيب لجنة الإصلاح إلى يومنا وقد عرفت إصدار وثيقة المناهج منذ 2002 إلى 2011 أين تمت إعادة كتابة هذه المناهج بعد صدور القانون التوجيهي لتربية الوطنية القانون 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 وكذلك صدور وثيقة المرجعية العامة للمناهج في مارس 2009. ونحن اليوم بصدد إعادة كاتبة مناهج الجيل الثاني التي سنبدأ في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2016-2017 وعملت اللجنة من خلالها على إبراز وتثمين ميدان القيم والمواقف، وتوحيد المصطلحات تسهيلا لقراءتها وتنفيذها، مع إبراز البعد الاجتماعي للمقاربة البنائية. وهي المقاربة المعتمدة في المناهج الحالية).

مست الإصلاحات في هذه المرحلة كذلك الجانب التربوي الثقافي، حيث أعيد الاعتبار للغة الأمازيغية وتم إدراجها لأول مرة في المدرسة الجزائرية من 2008، وكذلك تنصيب المحافظة السامية للغة الأمازيغية التي تعلم ترقيتها وتطويرها، وهذا لقطع الطريق

[1] -مختار هيصاك، المواطنة في مضامين الكتاب المدرسي في مرحلتي "الابتدائي والاكمالي، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، رسالة دكتورا، غير منشورة، جامعة الجزائر، سنة2017 -2018، ص237.

على تجار الفتنة والتفرقة بين أفراد الشعب الجزائري، تميزت هذه المرحلة بحراك كبير على مستوى القاعدة التربوية بحيث عرفت إضرابات عمالية كبيرة، تكللت بصدور القانون الخاص بالتربية وبموظفي التعليم ،وتنصيب عدة لجان إصلاحية كالجنة الوطنية لإصلاح التعليم، ولجنة إصلاح مناهج تعليمية ودخول الإصلاح حيز التنفيذ وصدور قانون يحدد ضوابط وشروط فتح وإنشاء المدارس الخاصة، وتعميم تلقين أبجديات الإعلام الآلي في المدارس، وإدخال الرقمنة في طبيعة سير الامتحانات والمسابقات، وفي مجالات تسيير الإدارة المدرسية، والاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية، واستعمال تقنيات الإعلام والاتصال، لتعزيز ثقافة المتعلمين في المجال العلمي وتكنولوجي الحديث، والاهتمام بتحسين شروط وظروف التعليم في المدارس على المستوى الوطني كالإيواء والنقل والإطعام ،ودق ناقوس الخطر بخصوص ظاهرة التسرب المدرسي، ومحاربة الآفات الاجتماعية والجريمة المنظمة، التي أخذت طريقها إلى صفوف المتمدرسين أما كتب المرحلة الثالثة فعرفت بكتب الجيل الثاني، والتي أخذ في تطبيقها فعليا وتدريجيا ابتداء من سنة 2015.[1]

منذ عام 2020، قامت الجزائر بإجراء إصلاحات مهمة في مجال التعليم والتربية، بهدف رفع مستوى جودة النظام التربوي ومواكبة المستجدات العالمية. من بين هذه الإصلاحات كان هناك تحديث المناهج الدراسية، حيث تم إدراج مواد جديدة مثل اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي وزيادة التركيز على التدريس في المواد العلمية والفنية كما تم تعزيز نظام التقييم والتوجيه، وتحسين التكوين المهني للأساتذة لضمان جودة التعليم. أما فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية، شهدت رفع قيمة الوجبة المدرسية، وتوسيع خدمات النقل المدرسي. أما في مجال التعليم العالي، تم تحسين ظروف عمل الأساتذة الجامعيين وتحديث برامج

[1]–مختار هيصاك، المواطنة في مضامين الكتاب المدرسي في مرحلتي "الابتدائي والاكمالي، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، رسالة دكتورا، غير منشورة، جامعة الجزائر، سنة2017 –2018، ص238 .

البحث العلمي. تعكس هذه التعديلات عزم الجزائر على تحسين نظامها التعليمي والعمل نحو تنمية بشرية مستدامة.

ثانيا: تعريف التكوين:

1-تعريف تكوين المعلم وأهدافه:

أ-لغة: يعرف ابن منظور في معجمه الشهير " لسان العرب " مصطلح " التكوين " بناء على جذره اللغوي " ك و ن " حيث يذكر الكون: الوجود والتكوين والأليف والتركيب يقال كون الله الشيء أي أوجده وأنشأه على صفة مخصوصة [1].

وكذلك يعرفه مجمع اللغة العربية بالقاهرة " معجم الوسيط التكوين جعل الشيء على صفة مخصوصة أو تركيب أجزائه ليكون كلا. ويقال: كون الله الأشياء أي أوجدها على صفة معينة "[2].

ب-اصطلاحا: نظرا لتعدد الجوانب التي تشملها عملية التكوين، حاول عدد من الباحثين تعريف معانيها وفقا لمجموعة من التعريفات التي نقدمها في الملخص ادناه:

يعرف دي مونتولان التكوين بأنه " يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية. بينما يضيف فيري بأن التكوين:" يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك ".

---

[1]-ابن منظور محمد ابن مكرم، لسان العرب، المحقق عبد الله علي الكبير وآخرون، ط3، (بيروت ،دار صادر 1994),مج 13، ص23.

[2]- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، إشراف: دكتور محمد حسن عبد العزيز، ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية،2011، ص167.

أما ميالاري فيذهب في نفس السياق بأنه " التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات "[1].

ومن التعاريف السابقة، نستنتج أن التكوين هو عملية مدروسة وهادفة تحدث تغيرات إرادية في سلوك المتكونين، كما تسهم في اكتساب المهارات المهنية. فهي ليست بالضرورة معنية بالجوانب الأكاديمية، بقدر ما تركز على إحداث تغيرات في طرق التفكير والممارسة.

-أما مورينو ميناجير، فيعرف التكوين تعريفا إجرائيا:" حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين و في السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان "[2].

ج-أهداف التكوين:

يهدف التكوين الشامل إلى رفع مستوى التعليم عبر التدريب المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتعليمي، للمساهمة في تطوير المؤسسة التعليمية وتحسين نتائجها. ويمكن تلخيص الأهداف العامة للعمل على تأهيل المعلم مهنيا في النقاط الثلاث التالية:

تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن، وأهدافها، ونظم التعليم، ومشاكل بصفة عامة، وطرق التدريس، والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح بصفة خاصة.

[1]- دكتور بوسعدة قاسم تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني،جوان 2011، ص296 .

[2]- المرجع نفسه ،ص 297 .

-تمكن المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي ،والعقلي والانفعالي والاجتماعي ...)

-تمكن المعلم من فهم المجتمع، ومشاكله واحتياجاته .

-معرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم (الوسائل السمعية ،البصرية والإعلام الآلي، وشبكة الانترنيت)[1].

يشير بيار كاس أن هدف التكوين أو تحسين المستوى هو تشخيص دقيق إلى أبعد حد للوضعية التي يتمخض عنه الفعل البيداغوجي إذا أفترض أن:

أ – الفعل البيداغوجي يناسب ضرورة التحسين.

ب – الفعل البيداغوجي يجب أن يتم تجسيده بشكل جيد أو ملائم[2] .

إن الأهداف المسطرة من حيث الفعل البيداغوجي تمكن المكونين، والمتعلمين كمسيري برامج التكوين، والمراقبين، وغيرهم من وضع تصور دقيق للنتائج المثلى للفعل التكويني. فهم بذلك يبررون تكاليف التكوين، ويثمنونها لجعل التكوين أكثر نجاعة. في النهاية يعتبر التكوين تحديا كبيرا لمجتمعنا الحالي، حيث أن مستقبلنا مرتبط بجودة هذا التكوين على مختلف الأصعدة (التعليم، الاقتصاد) ومع ذلك، فإن نجاحه يعتمد على قدرة الأفراد المسؤولين عن تنفيذ، وهم عادة أساتذة ومربون ومسؤولون في مؤسسات التعليم والتدريب.

[1]- تركي رابح ،أصول التربية والتعليم ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص :421 .

[2] – casse. Pierre .La Formation Performante Alger. O.P .U . 1994.P.133.

2-تقنيات التكوين:

تعد تقنيات التكوين بالنسبة للمكونين كالأدوات بالنسبة للحرفيين، حيث تعتبر وسائل تسمح بنقل الرسائل التعليمية على المتدربين. وهناك خمسة تقنيات للتدريب، وهي:

1-المحاضرة:

هي التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالا، وهي طريقة تستخدم لتبليغ رسائل بيداغوجية، وذلك باستخدام أدوات الإيضاح أو دون ذلك، ومن إيجابيات المحاضرة أنها أداه سريعة لتبليغ المعلومات لأكبر عدد ممكن من الجمهور في وقت واحد. ولكن الشيء السلبي في المحاضرة أنها تقدم أكبر عدد ممكن من المعلومات دون أن تستوعب من طرف المكونين، ولنجاعة المحاضرة لابد من إجراء شبكة لتقويم والتي تعتمد على العناصر الأساسية التالية وهي: المحتوى ،طريقة التقويم، العلاقات، والتقدير العام [1].

أ- المحتوى: ويتناول ما يلي:

- موضوع المحاضرة.

- المقدمة.

- المحتوى.

- الخلاصة.

- المراجع المستخدمة.

ب- طريقة التقديم: وتتناول ما يلي:

[1]- دكتور بوسعدة قاسم، تكوين المعلمين واشكاليه، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني ،جوان 2011، ص:305-306.

- كيفية تقديم المحاضرة.

- استخدام الوسائل السمعية البصرية .

- حالة وتصرفات المحاضر (نشاطه ،حركاته ،صوته ،إيقاعه ...).

ج- العلاقات: وتتحدد في :

- تصرفات المتعلمين (انتباه ،سلبية ،دوافع ...).

- تفاعل المحاضر مع المتعلمين.

- نوعية الأسئلة المطروحة.

د- التقدير العام: يتلخص فيما يلي:

- نقاط القوة والضعف في المحاضرة.

- توصيات واقتراحات لتحسين.

2- عمل الأفواج:

إن عمل الأفواج هي طريقة سهلة للاستعمال، وتعتبر فعالة في تقنيات التكوين، أو هيا نوع من الاجتماعات تسعى إليه الجماعة المنشطة للبحث، والمناقشة، ذلك لأن هذه الجماعة تؤمن أن كل فرد فيها يعد طاقة لها، واجتماع أفرادها في حلقات المناقشة له آثار طيبة في دراسة كل ما يتعلق بمشكلات العمل والعاملين، وتمتاز هذه الحلقات بأن كل فرد من

الجماعة يشعر بأنه جزء من الكل له كيانه وله قيمته، مما يجعله يعمل بروح "الفرق" في حل المشكلات القائمة مما يؤدي إلى النجاح [1].

كما أن من إيجابيات عمل الأفواج أنها تعطي الفرصة لكل فرد من أفرادا لفوج الوقت في الكلام، فهي تنشط، وتحسن من عمل الأفراد، ومن سلبيات عمل الأفواج سيطرة البعض على الفوج، وذلك بفرض آرائهم، وأفكارهم، أو قد تقع مشاحنات بين أعضاء الفوج الواحد وتحتاج إلى كثير من الوقت.

3- تدريب التقويم الذاتي أو (ممارسة التقويم الذاتي) :

إن التدريب على التقويم الذاتي هي تقنية تحقق من خلالها إعطاء معلومات للمتدرب حول إمكانياته اتجاهاته، وقيمه، وتصرفاته. كما أن ممارسة التدريب على التقويم الذاتي تعطي لنا معلومات سريعة، وذاتية، وتعليلية، ودافعية.

إن نمو المعلم وتحسن عمله يمر بالتغيير، ولكن ليس كل تغيير تحسن، ومن أجل ضمان حدوث التغيير الذي ينتهي إليه التحسين، لابد لمعلم أن يشخص باستمرار كلما يقوم بعمله، وأن يتساءل عن السبب في القيام به وعن كيفية ضمان النجاح. وفي ما يلي اقتراح طرائق يلجأ إليها المعلم في تشخيص سلوكه، والعمل على تحسينه [2].

أ-تشخيص المعلم لذاته :

يتفق المربون على أن استمتاع المعلم بعمله ونجاحه في الصف، يتوقفان على التشخيص الدائم لعمله، وسلوكه. وقد يلجأ المعلم إلى اتخاذ بعض هذه الطرائق :

[1] -مرجع سابق، ص 307.

[2]- عاقل فاخر،1998 ، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت ،ص :596 .

- أسئلة تطرح على التلاميذ (الطرائق ،معاملة التلاميذ).

- تقدير شخصي يكتبه المعلم سنويا يظهر في نقاط القوة والضعف .

- مناقشة مع زملائه.

- الاستفادة من بعض الكتب، والمجلات العلمية.

- التماس مساعدة المشرف أو المدير.

ب- حفظ سجل لما يحدث في القسم :

إن التسجيل المنظم لما يحدث في القسم هو مصدر ممتاز لتشخيص نقاط القوة، والضعف يسجل كذلك فيه المشكلات، والصعوبات التي تواجهه في القسم[1].

4- دراسة الحالة :

لقد استعملت طريقة دراسة الحالة في مدرسة هارفارد التدريجية لإدارة الأعمال .تتمثل الطريقة السائدة بدراسة الحالة في مشاكل مكتوبة بكل تفاصيلها، ويجب أن تكون المشكلة واقعية أو قريبة من الواقع [2].

وبعد قراءة المطبوعة، والتعرف على المشكلة يبدأ النقاش بين المتكونين محاولين الإجابة على مجموعة من التساؤلات وأهمها:

-ماهي الأسباب الحقيقية للمشكلة؟

[1] - دكتور بوسعدة قاسم، تكوين المعلمين واشكاليه، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جوان 2011، ص 307.

[2]- مرجع نفسه، ص308.

-التشخيص للوضعية هل هي مقبولة ؟

-ما هو الشيء أو الأشياء التي كان يجب أن يقوم بها؟

- هل بإمكان تحاشي هذه النتائج؟

إن هدف المتربصين هو محاولة فهم أسباب المشكلة، وطرق التعامل معها، حيث تؤدي بالمتكونين إلى إسقاط قيمهم، واتجاهاتهم، وفرضياتهم، وطرق تدخلهم في الحالات المتشابهة[1].

5- لعب الأدوار:

إن لعب الأدوار هو تقنية بيداغوجية تهدف إلى لعب دور معين من أجل تقديم المشكلة إلى الجماعة، ويقوم أعضاء الجماعة بلعب دور حل المشكلة، وهي طريقة مستوحات من تقنية الدراما الاجتماعية أو الدراما النفسية، والمستعملة من طرف الإيطالي مورينو وللعب الأدوار هدفان، هما:

أ-تشخيص النقائص:

مثل قيام المتكون بوضعية بائع هو عبارة عن اختبار قدرة المتكون على شغل هذه الوظيفة إذن إن لعب الأدوار يساهم بقدر كبير في اختبار العاملين، وتحليل الحاجات التكوينية وتقويم النقائص، وتعلم المتكون على قوة الملاحظة، والتفكير، على هذه الأدوار التي تعتبر سند لمناقشة علمية، تربوية في آن واحد.

[1] -مرجع نفسه، ص308.

ب-التكوين :

يساهم لعب الأدوار في مد المشاركين بالمعارف والمهارات عن طريق الخبرة المكتسبة، مما يساعد على فهم أنفسهم بأنفسهم [1]. وخلاصة القول إن تقنيات التكوين متعددة بما في ذلك استخدام الوسائط السمعية والبصرية، الحواسيب والزيارات الميدانية. تساعد جميع هذه التقنيات المتكون في أداء مهامه وتعديل سلوكياته بناء على متطلبات عمله الميداني. كما تساعد هذه التقنيات في رفع مستوى المتكونين وتحسين كفاءتهم بشكل مستمر، مما يجعل عمله أكثر فعالية وكفاءة.

3- جوانب إعداد المعلم :

1) الجانب التخصصي (الأكاديمي) :

يعتبر الإعداد الأكاديمي العلمي محور عملية الإعداد وإن أي خلل أو ضعف في هذا الجانب سيؤثر على قدرات المعلم المهنية، ومن السمات الأساسية للمعلم الناجح أن يكون ملما بمادة تخصصه التي يدرسها، ومسئولا عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة، وتطور أساليب النقل المعرفي مما يؤدي إلى إيجاد أفراد قادرين على التكيف بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وملاحقة كل جديد يطرأ نتيجة التفجر المعرفي الهائل والتغير السريع التكنولوجي ،ويحتل الإعداد الأكاديمي (التخصصي) مكانة هامة في برامج إعداد المعلم.

ويشمل الإعداد التخصصي في كليات المعلمين المواد التخصصية سواء أكانت نظرية أم عملية والتي يدرسها الطالب وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه مستقبلا في مدارس التعليم العام ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطلاب بأساسيات المادة أو المواد التي

[1]- مرجع سابق، ص 308.

سيقوم بتدريسها كلغة العربية أو الفيزياء أو الرياضيات ...الخ . ويحدد المستوى الذي تغطى على أساسه مواد الإعداد الأكاديمي بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بالعمل فيها [1].

2) الجانب التربوي (المهني):

ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الدارسين بالخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة لنجاحهم المهني، ورفع كفاءتهم وقدرتهم على التطور، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي، لذلك فإن المواد التربوية التي يدرسها طلاب كليات التربية تركز على تمكين الطلاب من معرفة حقيقة العملية التربوية وتحليل تلك المعرفة إلى مهارات يستخدمها عند ممارسة المهنة. وهذه العملية تكثف لها مقررات تربوية لإعداد المعلم لمهنته وهي تختلف من جامعة إلى أخرى، ويتضمن هذا المجال دراسات تربوية ونفسية (نظرية وعملية) تمكن العلم من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية، وتستهل عملية تعليم العلوم وتعلمها، ومواجهة المواقف المتغيرة اليومية والصفية المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه وعملية التعلم. وعليه يشتمل هذا المجال :

-الجانب التربوي النفسي.

-الجانب التطبيقي التربية الميدانية [2].

3) الجانب الثقافي:

تلعب عوامل عدة دورا حيويا في تحديد أهمية الإعداد الثقافي في برامج إعداد المعلمين والمعلمات أبرزها وحدة المعرفة، وتغير الدور الاجتماعي للمعلم وتضخم التراث الثقافي الإنساني ويحقق الإعداد الثقافي تبعا لذلك منافع تربوية متعددة أبرزها تفعيل دور المعلم في

[1]- د.عبد العظيم صبري عبد العظيم، د.رضا توفيق، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، ناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ص: 137 .

[2]- المرجع نفسه، ص:137-138.

العمل التربوي التعليمي وتحسين مستوى الاتصال بينه وبين طلبته، وإكساب المتعلمين مهارات معرفية كثيرة وزيادة التكامل بين العلوم. وتطوير وتحسين مهارات الاتصال وزيادة الصلة بالواقع. وعادة ما يتحقق الإعداد الثقافي في برامج إعداد المعلمين من خلال المقررات الأساسية كالثقافة الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة. وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين 10% إلى 20 % من الخطة الكلية لبرامج الإعداد. ويهتم هذا الجانب بتزويد الطلاب بالمعلومات العامة من الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية التي يحتاج إليها في ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية، بهدف تعريفه بالاطار الثقافي للمجتمع وإكسابه بعض الاتجاهات التعليمية والعلمية واطلاعه على التطور الفكري والاجتماعي، حتى يشارك بفاعلية كمواطن مسؤول في توجيه طلابه بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة[1].

4) جانب التخصصي الاجتماعي :

ويهتم بإنماء المعلم من الناحية النفسية والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التدريس من الناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعه والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى، حيث أن الفرد الذي يعد مهنة التدريس هو إنسان ومواطن قبل أن يكون معلما، فإنه لن يستطيع ممارسة عمله على نحو مقبول ما لم يكن متمتعا بصحة نفسية جيدة، وتتاح له فرص إنماء علاقته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم .[2]

5) الجانب العلمي :

[1]– مرجع سابق، ص،138.

[2]– خالد مطهر العدواني، إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ص،15.

وفي هذا الجانب يتم تزويد الطالب المعلم بجميع الخبرات التي تساعده على ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ، ويعد هذا الجانب أهم الجوانب إعداد المعلم وهو معيار الأساس في مقدرة الطالب المعلم إن يكون معلما أو في هذا الجانب. إذ ما فائدة نجاح الطالب المعلم في جميع المقررات الدراسية وفشله في إعطاء الدرس في غرفة الصف للمتعلمين المنتسبين إلى هذا الصف. وتدخل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصرا مهما في هذا المجال إلى جانب تقنيات التعلم والتعليم المصغر وممارسة التربية العلمية بمراحلها المختلفة[1].

4- التكامل بين التعليم النظري والتطبيق العملي والثقافي:

توجد فكرة التنسيق بين الجوانب الأكاديمية، والثقافية، والمهنية، ولكنها ليست موجودة في الواقع العملي . فالتنسيق ضعيف للغاية بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي الثقافي، كما أن التنسيق بين الجوانب التخصصية والثقافية والجانب المهني يعاني من الضعف أيضا، مما ينعكس سلبا على عملية الإعداد ويجعل البرنامج يبدو وكأنه مجموعة من المواد المنفصلة التي لا يوجد بينهما رابط، وبالنسبة للطالب ،يتحول الأمر إلى مجرد دراسة كل مادة بشكل منفصل لأغراض الامتحان، وغالبا ما يجهل الطالب الأسباب والمبررات وراء دراسة المواضيع التي تعملها.

– رغم أن مؤسسات إعداد المعلمين تعطي أهمية للقياس والتقويم التربوي كجزء من البرامج الإعداد المهني، إلا انها غالبا ما تعتمد على الطرق التقليدية لتقييم طلابها، مركزة بصورة متكررة على الجانب التحصيلي فقط.

[1]– المرجع نفسه، ص15 .

– لا يمكن أن يصبح المعلم جيدا ومتمرسا في العملية التعليمية منذ بداية دخولها هذا المجال، لذا من الضروري التأكد من أن الشخص الذي يختار مهنة التعليم يتم إعداده بشكل مناسب. يتطلب الأمر سنوات عديدة للوصول إلى مرحلة يكون فيها مربيا ومعلما ذا خبرة.

تشير جميع الأبحاث والدراسات والتوصيات المقدمة في المؤتمرات إلى أن نجاح المؤسسات التعليمية يعتمد على تجهيز المعلم وتدريبه لتعامل مع عصر التكنولوجيا، الذي يتميز بتعدد مصادره المعرفية وطرق الحصول عليها وتعلمها.[1]

[1]– ينظر: علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة،2001، ص8.

الفصل الثاني: تحليل
تكوين المعلم بين
الجامعات والمدارس العليا

II-الفصل الثاني: تحليل تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا

أولا: البرامج التعليمية في الجامعات والمدارس العليا وطرق التدريس

1 -البرامج التعليمية في الجامعات والمدارس العليا

أ- البرامج التعليمية في الجامعات:

تعد البرامج التعليمية في الجامعات البنية النظامية التي تنظم العملية التعليمية، وتهدف إلى تجهيز الطلاب بالمعرفة والمهارات الضرورية في مختلف التخصصات المتنوعة. تساعد هذه البرامج في إعداد اطارات مؤهلة تلبي احتياجات سوق العمل وتساهم في التنمية المتكاملة للمجتمع. ومن خلال وقوفنا في ميدان اللغة والأدب العربي بالجامعة، تبين لنا أن البرامج التي يدرسونها هي كالتالي:

1-**برامج مرحلة ليسانس:** مدة هذه المرحلة ثلاث سنوات

السنة الأولى ليسانس: أهم البرامج التي تدرس

علم الصرف، النحو، البلاغة العربية، العروض وموسيقى الشعر، النقد الأدبي القديم، النص الأدبي القديم، علوم القرآن، إعلام ألي، تقنيات التعبير الشفوي، لغة أجنبية "إنجليزية أو فرنسية"، فقه اللغة، مصادر اللغة(الأدب والنقد)، تقنيات التعبير الكتابي، تاريخ الحضارة الإنسانية.

السنة الثانية: هنا تتفرع التخصصات إلى ثلاث

-دراسات لغوية، دراسات أدبية، دراسات نقدية: أهم برامجها

دراسات لغوية: لسانيات تطبيقية، علم النحو، مقاربات نقدية معاصرة، مدخل إلى الآداب العالمية، المدارس اللسانية، فلسفة اللغة، مستويات التحليل اللساني، اللغة فرنسية، نص أدبي

معاصر، نقد العربي المعاصر، مدارس لسانية، مدخل إلى الأدب المقارن، اللسانيات العامة، علم الصرف، نظرية الأدب، نص أدبي حديث، نقد الأدبي الحديث، الأسلوبية وتحليل الخطاب، أصول النحو، علم الدلالة، نقد العربي الحديث ، نص أدبي حديث.

-**دراسات نقدية:** نقد عربي معاصر، نص أدبي معاصر، مدخل إلى الآداب العالمية، المدارس اللسانية، مقاربات نقدية معاصرة، علم النحو، اللسانيات التطبيقية، اللغة الأجنبية، المصطلح النقدي، نقد النقد، النقد الأدبي الحديث، مدخل إلى الأدب المقارن، نظرية الأدب، الأسلوبية وتحليل الخطاب، اللسانيات العامة، علم الصرف، اللغة الأجنبية، فلسفة النقد الأدبي، نظرية الأجناس الأدبية، الأدب الجزائري، الأدب المقارن، التحليل النفسي للأدب، النقد الأدبي الجزائري، النقد الاجتماعي، النقد البنيوي، النقد السيميائي، ترجمة المصطلح النقدي، تطبيقات نقدية، قراءة النصوص النقدية.

دراسات أدبية: مدخل على الآداب العالمية، علم النحو، النقد الأدبي العربي المعاصر، لغة أجنبية، مقاربات نقدية معاصرة، اللسانيات التطبيقية، الأسلوبية وتحليل الخطاب، نص أدبي معاصر.

السنة الثالثة: هنا أيضا تتفرع إلى ثلاث تخصصات

-أدب عربي، لسانيات عامة، نقد ومناهج: أهم برامجها

-**لسانيات عامة:** لسانيات النص، لسانيات عربية، ترجمة المصطلحات اللغوية، المدارس النحوية، المصطلحية، المعجمية، منهجية البحث اللغوي، نظرية النظم، أصول النحو، علم الدلالة، النحو الوظيفي، علم التراكيب، علم المفردات، الصوتيات، الحكامة والمواطنة، مذكرة التخرج .

نقد ومناهج: النقد البنيوي التكويني، النقد النفساني، النقد الأسلوبي، النقد الموضوعاتي، الحكامة والمواطنة، نظرية القراءة والتأويل، النقد الثقافي.

ادب عربي: النص الشعري المغاربي، النص السردي المغاربي، الأدب الشعبي المغاربي، الحكامة والمواطنة، المسرح المغاربي، الأدب المقارن، أدب الهامش.

2-**برامج مرحلة الماستر**: مدة هذه المرحلة سنتان

-سنة أولى ماستر: أهم التخصصات أدب عربي حديث ومعاصر، نقد حديث ومعاصر، تعليمية اللغات، لسانيات الخطاب أهم برامجها وهي كالآتي:

-تعليمية اللغات: تعليمية النصوص، تعليمية عامة ونظريات التعلم، إنجليزية، تعليمية النحو، لسانيات حاسوبية، علم المصطلح، مناهج تعلم اللغات، مهارات لغوية، تخطيط وسياسة لغوية، نحو النص، إعلام آلي، مناهج تعلم اللغات، تقنيات الترجمة، علم المصطلح، تعليمية البلاغة، لسانيات عيادية، علم التراكيب.

-أدب عربي حديث ومعاصر: تقنيات السرد، الشعر العربي المعاصر، آليات القراءة وتأويل، الرواية المغاربية المعاصرة، الأدب الشعبي، الرواية العربية المعاصرة، الأدب الإفريقي، الشعر المغاربي المعاصر، إعلام آلي عن بعد، نقد المغاربي المعاصر.

-**نقد حديث ومعاصر**: علوم السرد، نقد ثقافي، تقنيات ترجمة المصطلح، النظريات النصية، مناهج نقدية، المفهوم النقدي، نظريات التلقي والتأويل، تنمية المهارات اللغوية، علوم السرد، نصوص نقدية معاصرة،

-**لسانيات الخطاب:** نظريات لسانية غربية، لسانيات تداولية، النظرية اللسانية العربية، لسانيات النص، علم النفس اللغوي، تقنيات الترجمة، اللسانيات الحاسوبية، مناهج البحث اللغوي، فلسفة اللغة، إعلام آلي عن بعد،

-**سنة ثانية ماستر:** أهم البرامج في كل التخصصات

- **تعليمية اللغات:** علم الاختبار والقويم وتحليل الأخطاء، نظريات الحجاج، أخلاقيات المهنة ومحاربة الفساد، علم النفس التربوي، التشريع المدرسي، تقنيات المقابلة والاستبيان، قراءة في نصوص مدرسية، سيميائية الصورة، الطرائق والوسائل التعليمية، المحتوى التعليمي وتقييم الكتاب، مذكرة التخرج ، العمل الشخصي – التحليل البنيوي لنصوص، نقد النقد، لسانيات النص، تقنيات كتابة مذكرة تخرج، السيميائيات السردية، نظريات الأجناس الأدبية، تداولية النص الأدبي، مهارات التحرير و التعبير، المنهج التفكيكي، أدب السيرة، النص المسرحي العربي، الأدب الإسلامي، أساليب التعبير والتحرير، الاستشراق، الأدب الصوفي، الشعر الجزائري المعاصر، البلاغة العربية وقضايا التداولية وتحليل الخطاب، الدلالة والتركيب، قراءة نقدية للمراجع، لسانيات عيادية، منهجية جمع المدونات وتحليلها، تحليل المحادثة.

ب- البرامج التعليمية في المدارس العليا:

نسجل وجود ثلاثة أنواع من التكوين، وهي تكوين أستاذ الابتدائي والمتوسط والثانوي، وكل نوع ببرنامجه الخاص.

ب 1-تكوين أستاذ التعليم الابتدائي: هذه المرحلة تدوم ثلاث سنوات

في السنة الأولى: البرامج التي يدرسونها هيا كالآتي: نحو، الصرف، مدخل إلى علوم التربية ، تاريخ ، رياضة ، علم النبات ، إنجليزية/ فرنسية، رياضيات ،فيزياء، إعلام آلي، أدب (جاهلي، معاصر)، تربية بدنية، لسانيات.

في السنة الثانية: نقد، عروض/ بلاغة، رياضيات، علم الحيوان، جغرافيا، علم النفس والنمو لطفل، كيمياء، فنون، إعلام آلي، تربية دينية/ تربية مدنية.

في السنة الثالثة: تشريع مدرسي، جيولوجيا، تربص ميداني، نحو وصرف، علم النفس التربوي، تعليمية القواعد، تعليمية النصوص، تعليمية الرياضيات.

ب 2-تكوين أستاذ التعليم المتوسط: تدوم هذه المرحلة أربع سنوات، البرامج التي يدرسونها طيلة هذه المدة هي:

-**في السنة الأولى:** الأدب الجاهلي والإسلامي والأموي، النقد العربي القديم، عروض وموسيقى الشعر، نحو والصرف، لسانيات تطبيقية، فقه اللغة العربية ومصادرها، منهج تحليل النصوص وفنيات التعبير، مدخل إلى علوم التربية، علوم إسلامية، اللغة الأجنبية، الإعلام الآلي، الحضارة العربية الإسلامية.

في السنة الثانية: البلاغة العربية، اللغة الأجنبية، علم النفس الطفل المراهق، الأدب الجزائري الحديث والمعاصر، الأدب العباسي والأندلسي والمغربي، مصادر اللغة والأدب، الأدب الشعبي العام، الإعلام الآلي، لسانيات تطبيقية، تاريخ الجزائر الحديث، علم الدلالة والمعاجم.

-**في السنة الثالثة:** اللسانيات التعليمية، الثقافة الشعبية والأدب الشعبي، الأدب الحديث والمعاصر، التربية الدينية، النقد الحديث والمعاصر، علم النفس التربوي، النحو العربي،

منهجية البحث، التيارات الفكرية، الإعلام الآلي، أصول النحو العربي ومدارسه، الصوتيات، آداب أجنبية، اللغة الأجنبية.

-**في السنة الرابعة:** أدب مقارن، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، أدب الطفل، المسرح والسينما والفنون، علم النفس الاجتماعي المدرسي، التشريع المدرسي، التدريب الميداني، التعليمية التطبيقية، اللغة الفرنسية، تحليل الخطاب، مذكرة التخرج، نظرية الأدب وعلم الجمال، النحو الوظيفي، الإعلام الآلي.

ب 3-تكوين أستاذ التعليم الثانوية: تدوم هذه المرحلة خمس سنوات أما البرامج التي يدرسونها فهي نفس البرامج تكوين أستاذ التعليم المتوسط فقط في السنة الرابعة تختلف يدرسون حصص المحاضرة مع بعض وحصص التطبيق يختلفون وفي السنة الأخيرة علم الأسلوب ، لسانيات النص ، التشريع المدرسي ،التدريب الميداني وتقرير التدريب، المذكرة، تعليميات النص الأدبي، السيميولوجيا، علم المصطلح، تعليميات اللغة العربي.

2-طرائق التدريس في المدارس العليا والجامعات:

أ-طرائق التدريس في الجامعات:

يعد التدريس الجامعي على مجموعة من الأنشطة الشاملة لكيفية تنفيذ مواقف التدريس طبقا لمبادئ محددة تتصف بقدر من المرونة، لتكون أكثر ملائمة للظروف المتغيرة في المواقف التعليمية على أن يشارك كل من المعلم والمتعلم بفعالية لتحقيق الأهداف المسطرة. ويتمثل المبدأ الأساسي لتدريس الجامعي في مدى فهم الطلبة للمعلومات ومد الطلبة بالمعلومات ومدى قدرتهم على توظيفها في حياتهم، وليس حفظها واسترجاعها ثم نسيانها بعد ذلك ولتحقيق جودة التدريس الجامعي نستعرض بعض المتطلبات الواجب اتباعها من قبل عضو هيئة التدريس:

-تحديد أهداف كل مقرر دراسي ومراجعة مفرداته وطرق تقييمه في أول لقاء للأساتذة مع الطلبة في بداية الموسم الجامعي.

-التحضير الجيد للمحاضرة من خلال الاطلاع على المراجع حتى يتمكن من عرضها بطريقة جذابة ومشوقة لطلبة.

-الحضور إلى مكان إلقاء المحاضرة في الوقت المحدد حتى لا يستنتج الطلبة بأن لهم الحق في التأخر عن المحاضرة أيضا.

-مراجعة الأفكار العامة للمحاضرة السابقة عند بداية المحاضرة لتثبيت معلوماتها في أذهان الطلبة وربط المحاضرة الجديدة بالسابقة لها.

-تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في قاعة الدراسة، فالطلبة يتعلمون أكثر من الدروس التي يشاركون فيها.

-استخدام المساعدات البصرية.

-تنويع مستوى الصوت، فثبوت الصوت على وتيرة واحدة ممل لطلبة.

-المحافظة على الاتصال بالعين لكل طالب وشد انتباههم إلى موضوع المحاضرة وإشعارهم بأن الأستاذ مهتم بهم.

-توضيح كيفية وضع الاختبارات وطرق تصحيحيها مما يزيد من ثقة الطلبة[1].

[1] - كوسة لامية، رزيق منال، زدام عمار، واقع برامج التدريس في الجامعة الجزائرية ومدى استجابتها لمعايير الجودة، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، المجلد11، جوان2021، عدد 1، ص 179-180.

ب–طرائق التدريس المدارس العليا للأساتذة

تعد المدارس العليا من أهم المؤسسات التكوينية تسعى إلى تكوين نخبة متخصصة ومؤهلة في مجالات دقيقة، سواء كان كذلك في التعليم، الهندسة، التجارة أو غيرها. لتحقيق هذا الهدف تعتمد هذه المدارس على مجموعة متنوعة من طرق التدريس التي تتنوع بين التقليدية والحديثة، ويتوقف ذلك على نوع التخصص ومحتوى البرامج، يعد اختيار الطريقة الملائمة أمرا بالغ الأهمية لضمان استيعاب فعال للمحتوى العلمي وتعزيز المهارات الفكرية والمهنية لدى الطلاب. ومنه يسعى هذا العمل إلى دراسة طرائق التدريس المعتمدة في المدارس العليا:

–طريقة المحاضرة: تعد طريقة المحاضرة الطريقة التقليدية الشائعة في معظم مدارس التعليم العام في مجتمعاتنا العربية. وهي من الطرائق القديمة التي تعود إلى أقدم القصور ويقال إلى زمن الإغريق خلال القرون الوسطى، إذ أنها نشأت مع التعليم وذلك بجعل المعلم هو الشخص الذي يمتلك المعرفة والخبرات والمعلومات وأن المستمعين ينظرون إليه عندما يلقي ما عنده من معلومات بهدف إفادتهم. [1]

وتتمركز هذه الطريقة حول المعلم إذ يعد المحور الرئيس فيها ويطلق على أسلوب المعلم في هذه الطريقة "إلقاء" أي قيامه بإعطاء المعلومات التي تخص الموضوع الدراسي بشكل مستمر وبدون مقاطعة، أما المحاضرة فتعني قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين بصوت عالي أي انها تسمى بالطريقة الإخبارية. وتتطلب هذه الطريقة من المعلم مهارة عالية في التخطيط لدرس وتنفيذ الدرس باستعمال الطلاقة اللفظية ودعمها بالإشارات غير لفظية، وتعبيرات الوجه ونظرات العينين وتناغم نبرات الصوت مع الموضوعات وكذلك استعمال الصور الايضاحية والأمثلة لشد انتباه الطلبة لدرس.

[1] – حاتم جاسم عزيز، مريم خالد مهدي، طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي، مجلة الفتح ،2012، العدد51، ص 7–8.

وهناك عدد من المسلمات التي تعتمد عليها طريقة المحاضرة بشكلها التقليدي ومنها: إن المتعلم كالإناء الفارغ وأن المعلم خازن للمعرفة، وإن عملية التعليم هي عملية ملء هذا الإناء وحشوه بالمعارف... نجد أن المتعلم هنا مستقبل سلبي وأنه ولد كالصفحة البيضاء وأن مهمة التدريس هيا إعداده للحياة من خلال تزوده بالمعارف والمعلومات والخبرات التي تساعده في مستقبله. وأن المعلم هو المرسل الإيجابي الذي يحرص على توصيل رسالته للمستقبل "المتعلم" وأن المحاضرة هي وسيلة يستعملها المعلم في مهمته. أما الصور التي يمكن لطريقة المحاضرة أن تكون فيها فهي كالآتي :

-المحاضرة: هي تناسب الكبار حيث لا تؤدى فيها مناقشات ولا يثار فيها أسئلة إلا في نهاية المحاضرة.

-الشرح: وهو توضيح وتفسير ما غمض على الطلبة فهمه وهذا يتضمن حسن اللغة والتعبيرات والانتقال من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن الكل إلى الجزء.

-الوصف: وهو من أهم وسائل الشرح والإيضاح اللفظي

-القصص: وهي أحد صور طريقة المحاضرة تستعمل في التدريس لشد انتباه الطلبة وتشويقهم من خلال نقل المعلومات والخبرات لهم.

-المحاكاة: وهو قيام المعلم ببعض الأفعال أو النشاطات ويرددها المتعلمون بعده أو يقلدون ما يفعله.[1]

[1] - حاتم جاسم عزيز، مريم خالد مهدي، طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي، مجلة الفتح ،2012، العدد51، ص 7-8.

طريقة المشروع: يقول عبد العليم مرسي أن طريقة المشروع تعتبر من الطرق التدريسية الحديثة في بعض البلاد المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الطريقة تجمع بين اهتمامات المتعلمين وأهداف المنهج، وبين القراءة والاطلاع على الموضوع او المشروع وقد يكون المشروع فرديا يقترحه الطالب ويقوم بتنفيذه، بعد أن يأخذ موافقة المدرسة والاستماع إلى توجهاته أو جماعيا يقوم به الفصل أو مجموعة من الطلاب حسب حجمه وأهدافه وخطوات تنفيذه. واستعمل لفظ المشروع في بدايته من قبل علماء الزراعة العملية والهندسية في الحقول الزراعية التجريبية في و م أ، ومن هناك انتقل إلى المدارس، وتتحدد طريقة المشروع في مجال التعليم في تقديم مشروعات للمتعلمين في وضعيات وصيغ تعليمية تدور حول مشكلات اجتماعية واضحة، وهي طريقة في العمل تشعرهم بميل حقيقي للبحث في تلك المشاكل والعمل على حلها حسب القدرات التي يمتلكها كل منهم. كما تقوم طريقة المشروع على إجراءات وخطوات:

تفترض طريقة المشروع القيام بمجموعة من الإجراءات نحددها كالتالي:

1-اختيار المشروع وتحديد أهدافه: تقوم هذه الطريقة على ضرورة إشراك المتعلمين في اختيار هذه المشاريع والتداول معهم في شأنها، شرط أن تكون متوافقة مع ميول المتعلمين ورغباتهم، وأن تكون قابلة لإثارة أنشطة متعددة.

-تخطيط المشروع: يشرع المتعلمون في إنجاز المشروع وتنفيذه جزءا بجزء متبعين التعليمات المدرجة في التخطيط، وكل ذلك تحت إشراف المدرس[1].

[1] - يخلف رفيقة، بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد9، 2020،العدد2، ص12-15

-تقويم المشروع: خلال هذه المرحلة تتم مناقشة ما تم تنفيذه ومدى النجاح في عمليات التخطيط، التنظيم والتنفيذ وكذا طبيعة التعثرات والصعوبات حتى يتم تفاديها في المستقبل[1].

3-التوجهات التعليمية في الجامعات والمدارس العليا:

التوجه التعليمي الموروث:(وبدأ من أول عام دراسي 62-1963 إلى غاية 16 أفريل 1976. وهي مرحلة طبقت فيها برامج موروثة عن المستعمر، مطعمة بتجارب عربية لإضفاء عليها طابع المحتوى الوطني الذي يخدم تربية وتكوين المواطن الجزائري بعد الاستقلال...وكان التعليم فيها قائم على المحتوى، أو كما يقول المهتمون في هذا الشأن القائم على منطق المادة الدراسية، وهو جيل موروث. خضع لإصلاحات جزئية هدفت إلى التكيف مع ظروف الاستقلال لإعداد المواطن الجزائري المنشود) [2]

التوجه الشيوعي الاشتراكي: الاتجاه الشيوعي الاشتراكي في الجزائر لمم يكن له تأثير واضح على التعليم كما كان له تأثير سياسي واجتماعي واقتصادي. ففي حين أن الأحزاب الشيوعية الجزائرية كانت تدافع عن العدالة الاجتماعية وتحسين معيشة السكان لم يكن التعليم محور اهتماهم بل كان اهتمامهم منصبا على المطالبة بالمساوات بين الجزائريين والفرنسيين داخل الاتحاد الفرسي[3].

التوجه الإسلامي الاجتماعي: التوجه الإسلامي الاجتماعي في الجامعات والمدارس العليا يشير إلى الدور الذي تلعبه هذه المؤسسات في غرس قيم الإسلام في المجتمع، وتوعيته

---

[1] -يخلف رفيقة، بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد9، 2020،العدد2، ص12-15

[2] -د. عبد الحق زواوي، مجايلة المناهج في النظام التربوي الجزائري، جريدة الخبر، مؤسسة الخبر، الجزائر، السنة:26، عدد:31 أوت 2016، ص 20.

[3] -http://ar.wikipedia.arg بتاريخ2جوان2025.

بأهمية التمسك بالثقافة الإسلامية الأصيلة. هذا التوجه يهدف إلى بناء أفراد ومجتمعات قوية ونقية، مما يسهم في تحقيق عزة وقوة الأمة[1]

التوجه الديمقراطي الليبيرالي المنفتح: الاتجاه نحو الديمقراطية الليبيرالية المنفتحة في الجزائر، خاصة في مجال التعليم يشير إلى الانتقال من نظام تعليمي مركزي إلى نظام يعتمد على مبادئ الليبيرالية في التعليم. هذا يعني تحرير المناهج الدراسية، وتوسيع نطاق التعليم العام، وتشجيع التفكير النقدي، وتحفيز المشاركة الطلابية.[2]

ثانيا : التحديات التي تواجه تكوين المعلم بشكل عام:

1-العولمة :

يعتبر هذا النظام بمثابة منصة للجميع على مختلف الأصعدة الثقافية والإعلامية والسياسية والاقتصادية، حيث ينظر إلى العالم ككيان واحد متكامل وكأنه قرية صغيرة. وإذا كنا نسعى لوضع تعريف شامل للعولمة، يتوجب اعتبار ثلاث عمليات تكشف عن جوهرها

العملية الأول : تتعلق بانتشار المعلومات المتداولة على جميع الأفراد.

العملية الثانية: تتعلق بإزالة الحدود الفاصلة بين الدول.

العملية الثالثة: ترتبط بزيادة معدلات التماثل بين الجماعات والمجتمعات والمؤسسات، وقد تسفر هذه العمليات عن تأثيرات سلبية على بعض المجتمعات وإيجابية على أخرى[3].

---

[1] – https://journahs.ekb.eg بتاريخ 1جوان2025.

[2] – http://ar.wikipedia.org بتاريخ 2جوان 2025.

[3] – ينظر: سهيل أحمد عبيدات، إعدادا المعلمين وتنميتهم، دار الكتاب العالمي ،عمان الأردن، 2007، ص70.

للتصدي لهذا التحدي، ينبغي التركيز على مسار تكوين المعلم، بحيث تساهم البرامج في تنمية فهمه للثقافات العامة والقدرة على التفاعل الاجتماعي، كما يجب تزويده بالمهارات اللازمة للتكيف مع التطورات المستقبلية الجديدة، وتدريبه على كيفية إدارة هذه المشكلات والقضايا والتحديات بفاعلية.[1]

2-التطور التكنولوجي

إن العلم يتطور في عالمنا بسرعة غير مسبوقة، حيث تتزايد المعرفة وتظهر الاكتشافات العلمية بوتيرة متسارعة، تليها زيادة الابتكارات التقنية وتوسيع التطبيقات الالكترونية، ساهم تحول أساليب العمل والإنتاج وازدياد التخصص، وزيادة التفاعل الثقافي بين المجتمعات وتدخل العلم والتقنية في حياة الفرد والمجتمع والمدرسة في عصر العلم والتكنولوجيا بدعوة إلى تحديث طرقها وأساليبها في تربية النشء. وتسعى إلى توفير أدوات تشخيص المعرفة والمهارات الأساسية في التفكير والتعبير، وتعزز لديهم القدرة على الملاحظة والبحث وغيرها من الأساليب التي تمكنهم من التعلم الذاتي [2].

ومن ثم، يتبين أهمية مراجعة برامج إعداد المعلمين الحالية، والسعي لتدريبهم وتوجيههم وفقا لتحديات التكنولوجية المتقدمة. ويتطلب ذلك تطوير برامج جديدة وأساليب تدريس مبتكرة، بهدف تمكين الطلاب المعلمين بعد تخرجهم من أداء دورهم كمعلمي المستقبل القادرين على

[1] -ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد المعلم للمستقبل، الدار العالمية لنشر و التوزيع، 2005، ط1، ص260.

[2] – المرجع السابق، ص 273.

التحكم في التكنولوجيا. يجب تعريفهم بهذه التقنية وكيفية استخدامها كأداة تعليمية لتعزيز معرفة الطلاب، فضلا عن استخدام التكنولوجيا لتنظيم المناهج الدراسية.[1]

يعتبر استخدام المعلم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عاملا حاسما لتجاوز قيود المحتوى التعليمي التقليدي، حيث يتيح له تقديم الدروس بأساليب تفاعلية وأكثر كفاءة. كما يسهم هذا الاستخدام في تعزيز جودة الخدمات التعليمية المقدمة، ويوفر للمعلم وقتا إضافيا يتيح له التركيز على الجوانب التربوية الأعمق، مثل توجيه المتعلمين، واكتشاف مواهبهم، وتحليل جوانب الضعف لديهم بهدف تحسينها بشكل فعال.

3-تحدي الانفجار المعرفي (ضخامة البيانات أو المعارف أو المعلومات):

لم تشهد البشرية في تاريخها تفجيرا للمعرفة كما حصل في النصف الثاني من القرن العشرين. فقد أدى تزايد نشر الأبحاث العلمية في مختلف التخصصات إلى عجز العالم عن الاطلاع على كل ما ينشر حتى في مجاله الخاص، و صارت النتائج العلمية تشهد نموا هائلا، ظهر العلماء في مختلف مجالات المعرفة بشكل غير متوقع، لدرجة أنه من الممكن أن نعتبر أن أكثر من تسعين بالمئة من العلماء الذين شهدتهم البشرية عاشوا في القرن العشرين، وراح تطور المعرفة يتزايد من عشرة أضعاف إلى خمسة عشرة مرة، وذلك في كل عقد من الربع الأخير من القرن العشرين[2].

لذلك ينبغي على المعلم أن يتابع كل ما هو جديد من خلال التكوين الذاتي، وهو ما يساعده في التنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتوفرة عبر الأنترنيت والمناهج الدراسية للصفوف

[1] – ينظر: عبد الرزاق إبراهيم، منظور تكوين المعلم في ضوء الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ط1، ص36.

[2] – ينظر: علي راشد، شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص187.

التي يقوم بتعليمها، حتى يصل إلى المواقع المعرفية ذات الصلة بتخصصه، يحدد ما يتناسب منها لموضوعات دروسه التي يلتزم مع متعلميه أو يقوم بمشاركتهم في التخطيط لمحتواها وأنشطتها التعلمية الصفية واللاصفية بحيث يجمع بين موضوع الدرس المقرر في الكتاب المدرسي وبين ما أضافه مواقع المعرفة حول هذا الموضوع ثم يقوم بإعداد درسه بطريقة تحقق ذلك التناسق في المعرفة التي يرغب أن يكسبها لمتعلميه.

4- تحدي الذكاء الاصطناعي ودوره في المساعدة على التكوين الذاتي :

أ-إيجابيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

بشكل عام من المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات في الجامعات قريبا من الإطار التقليدي لتعلم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم حسب الحاجة. وتستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلبة من استخدام الروبوتات التي تتسم بالاستمرارية والمرونة، كما سيستفيد المعلمون أيضا من تقنيات الذكاء الصناعي بنفس الدرجة. وتتركز إيجابيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم كالآتي:[1]

-يساهم الذكاء الاصطناعي في مساعدة المعلمين والمحاضرين من خلال تحريرهم من الأعمال المكتبية التي غالبا ما تستهلك جزءا كبيرا من وقتهم حيث يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في معظم المهام العادية بما في ذلك العمل الإداري وتصنيف الأوراق وتقييم أنماط التعلم في المدارس والرد على الأسئلة العامة وغيرها من المهام الإدارية النمطية. فوفقا لبعض الدراسات، يقضي المعلمون 31% من وقتهم في التحضير لدروس وتصحيح الاختبارات والقيام بالأعمال الإدارية، لذلك وباستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن

[1] – د. لمياء محسن محمد، مجالات الذكاء الاصطناعي تطبيقات وأخلاقيات، ص137.

[1] -المرجع نفسه، ص139.

للمدرسين إتمام العمليات اليدوية مثل تصحيح الامتحانات وتقييم الواجبات، وبالتالي تقليل المهام الإدارية وإتاحة الفرصة لهم لتركيز وتكريس مزيد من الوقت للطلاب.

-تعمل تقنيات الذكاء الاصطناعي على تحديث المناهج بصورة تلقائية وسريعة في ضوء الانفجار المعلوماتي والتطور المعرفي المضطرد والذي وصل لمستوى أن صلاحية المعارف والعلوم التي سيتعلمها المرء مستقبلا ستقتصر على خمس سنوات فقط، وإذا ما كان تطور المناهج العلمية وطباعة الكتب المتخصصة عملية طويلة معقدة قد تستغرق هيا بحد ذاتها 5 سنوات، فإن تقنيات الذكاء الاصطناعي قادرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت ومعين، وبالتالي تحديث الدروس تلقائيا وتقديمها لطالب بشكل يناسب احتياجاته وقدراته.

-يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تقدم الدعم المطلوب لطالب خارج الصف الدراسي، فالطلبة اللذين يتعلمون المبادئ الأساسية في القراءة والعلوم والرياضيات وغيرها من العلوم يعتمدون أساسا على الشرح من معلميهم وأهاليهم لفهم هذه الأسس والقواعد، ولما كان وقت المعلمين ضيقا، فهذا يضع كثيرا من الضغط على الأطراف المختلفة وقد لا تكون النتيجة مرضية. أما حين يتوفر المساعد الذكي والمتفرغ الذي يستطيع معرفة قدرات الطالب ونقاط قوته وضعفه، والموضوعات التي يعاني[1] فيها من القصور في الفهم أو في نقص المعلومات، فيمكنه عندئذ أن يكيف المادة العلمية بل حتى العملية التعليمية بأكملها بما يناسب إمكانات الفرد فيقدم المساعدة المطلوبة والدعم اللازم في الوقت المحدد وبالشكل المناسب لكل طالب على حدة. وعلى هذا الأساس، يفترض أن تكون النتائج بشكل أكبر،

[1] – د. لمياء محسن محمد، مجالات الذكاء الاصطناعي تطبيقات وأخلاقيات، ص137-138-139.

[1] -المرجع نفسه، ص139.

حين يكون لكل طالب، بغض النظر عن الإمكانات المادية، أو موقعه الجغرافي، أو قدراته الذهنية ما يشبه المعلم الخاص المتوافر في كل وقت وكل مكان.[1]

-مثل ما يمكن لذكاء الاصطناعي تخصيص الدورات التعليمية لطلاب يمكن ان يفعل الشيء نفسه للمعلمين من خلال تحليل قدرات التعلم لدى الطلاب وتاريخهم التعليمي ويمكن لذكاء الاصطناعي أن يعطي المعلمين صورة واضحة للموضوعات والدروس التي يجب إعادة تقييمها ويسمح هذا التحليل بوضع أفضل برنامج تعليمي لطلاب. كما يمكن للمدرسين والأساتذة من خلال تحليل الاحتياجات المحددة لكل طالب تعديل دوراتهم لمعالجة الفجوات المعرفية الأكثر شيوعا أو مجالات التحدي قبل أن يتخلف الطالب كثيرا عن زملائه[2].

ب-عيوب عمل الذكاء الصناعي في مجال التعليم:

يلغي استخدام الذكاء الاصطناعي الحاجة لتدريس وجها لوجه، حيث يمكن للمتعلمين اكتساب المعرفة بشكل مستقل عن الزمان والمكان. نتيجة هذا التعلم المستقل هيا أن يكتسب التلاميذ المعرفة من المنزل وبالتالي يتم فقد الاتصالات الشخصية والمدرسية، وهو ما يؤدي إلى إهمال الاتصالات الاجتماعية والعزلة وبالتالي غياب الشعور الجمعي والتضامن في أوساط المجتمع على المدى البعيد إن من المهام الأساسية للمعلمين دعم الطلاب وتعزيز التنمية الشخصية لهم بالإضافة إلى نقل الخبرات وتقديم الإرشاد الاجتماعي إلى جانب الإرشاد العلمي، لهذا فإن المعلم سواء كان في مدرسة أو جامعة أو مركز تدريب ليس مجرد وسيط لنقل المعرفة وحسب ولكنه أيضا عنصر أساسي في تطوير الشخصية ونقل القيم الاجتماعية. لهذا ولمعالجة هذه الإشكالية فهناك مقترحات لاعتماد النموذج المختلط الذي يعتمد على الذكاء الاصطناعي في دعم المتعلمين وتوسيع خيراتهم إلى جانب المعلمين

[1] -المرجع نفسه، ص139.

[2] – د. لمياء محسن محمد، مجالات الذكاء الاصطناعي تطبيقات وأخلاقيات، ص138-139.

الذين يقومون بدورهم التقليدي في توجيه وإرشاد المتعلمين وإبقاء الروابط والاتصال الاجتماعي بينهم قائما. وبشكل عام يفترض الخبراء أن الذكاء الاصطناعي سيغير كثيرا في مهنة التدريس، لكن المهنة نفسها لا يمكن استبدالها أبدا، حيث سيقدم الذكاء الاصطناعي مساهمة مهمة في المؤسسات التعليمية في المستقبل، ولكن لا يمكن أن يأخذ بالكامل دور المعلم أو أن يحل محله[1].

ثالثا: تطور الهياكل والمنشآت التعليمية والتكوينية في الجزائر

1-الجامعات:

تمهيد: تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي حيث تأسست عام 1877 وبقيت وحيدة حتى الاستقلال 1962، وقد تشكلت كل الجامعات الجزائرية الفاعلة إلى اليوم، بداية من معاهد منفردة ثم تطورت إلى مراكز جامعية ومنها أصبحت جامعات كاملة الصلاحية والتخصصات.

تم إنشاء جامعة بومرداس انطلاقا من معاهد التكوين العالي القائمة، تحويل المعاهد الوطنية للتعليم العالي إلى مراكز جامعية: شلف، بجاية، بسكرة، بشار، تبسة، تيارت، قالمة، مستغانم، مسيلة، أم البواقي، ورقلة والاغواط. تطبيق القانون المتضمن توجيه التعليم العالي وإدراج المعاهد الوطنية للعلوم الطبية عن طريق تحويلها إلى كليات في الجامعات وكذلك المعاهد الوطنية للعلوم الإسلامية.

[1] -المرجع نفسه، ص139.

إلحاق المعهد الوطني للتجارة بوزارة التعليم العالي سنة1998 واستفادته من القانون الأساسي للمعاهد الوطنية لتعليم العالي وكذا المدرسة الوطنية للأشغال العمومية والمدرسة الوطنية العليا للري بالبليدة[1].

تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي، حيث كانت تحتوي على أربع كليات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الإدارية، كلية العلوم الفيزيائية، كلية الطب والصيدلة.

وقد تخرج منها أول طالب جامعي جزائري عام 1920 من معهد الحقوق كمحامٍ، وفي حقيقة الأمر فإن هذه الجامعة أنشئت كجامعة فرنسية من أجل خدمة أبناء المستوطنين. ومنه يعد تأسيس الجامعة الجزائرية منذ الاستعمار كانت تقدم خدمات للمستوطنين ثم أصبحت تستقطب فئة معتبرة من الجزائريين، بعد الاستقلال كان توسع في بناء المنشآت الجامعية وأصبحت تستقطب عدد متزايد من الطلبة الجامعيين وتعمل على مواكبة التطور[2].

2-المدارس العليا للأساتذة:

بعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى لتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة ،وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة ،وهذا بدأ من سنة 2000/1999 وعددها أربعة: مدرسة القبة ،مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران .ويتم فيها قبول

[1] –سجية بولرياس، نبذة عن تطور التعليم العالي والبحث العليمي في الجزائر 1962إلى2000، مجلة الباحث، ص8.

[2] – د. كوسة لامية، رزيق منال، زدام عمار، واقع برامج التدريس في الجامعة الجزائرية ومدى استجابتها لمعايير الجودة، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، المجلد11، جوان2021، عدد 1، ص 179–180.

المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل 15/14 فما فوق، زيادة إجراء مقابلة الانتقاء وهذا المعمول به مع معلمي جميع الأطوار، ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقضي:

ضبط معايير ترتكز على انتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين.

تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.

إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.

اللجوء إلى مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وهذا الشرط أصبح واقعا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة.

إدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برامج التكوين، وإسناد مهمة التكفل إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.

وقد ضبطت بالفعل هذه المعايير والشروط اللازمة للتكوين ومن هنا يظهر أن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة[1].

3-المعاهد التكنولوجية :

لقد عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، وتحسين مستواهم وإكسابهم، وإكسابهم ثقافة نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة ففي هذا الصدد يقوم تركي رابح لقد تكونت المعاهد التكنولوجية لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص،

[1] –نصيرة عبيد، د. رابح بن عيسى،2021، تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 213، 2021، الجزائر جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ،ص126.

بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 21 رقم 70/115 الصادر بتاريخ 1أوت 1970 واستند إلى ثلاثة مبادئ وهي:

مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقها في المعاهد التكنولوجية.

مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.

الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 71/70 .

وتم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضي المرسوم رقم 70/115 المؤرخ في أوت 1970 والذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية، وفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم، والتي تنص على: تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي والثانوية معاهد تكنولوجية للتربية يسري عليها رقم 106-69 المؤرخ 1967/12/26 ويمثل هذا المرسوم التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته ،والمتعلق بإعطاء ديناميكية فعالة بالنسبة لتنظيم التكوين والرفع من المستويات المعرفية والديداكتيكية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية ،ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية في نفس المرسوم، والتي تحدد مهام هذه المعاهد كالآتي: إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين والأساتذة بدرجات التالية: الثانوي، المتوسط والابتدائي ،ويمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين وينقسم هذا التكوين في المعاهد إلى:[1]

مرحلة التكوين الأولي: مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية وهذا من قبل مزاولة المهنة

مرحلة التكوين المتواصل:

[1] نصيرة عبيد، د. رابح بن عيسى،2021، تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 213، 2021، الجزائر جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ،ص126.

بعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى لتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا مرحلة التكوين المستمر: يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد ويتمثل في التربصات والملتقيات وحلقات البحث التربوية[1].

[1] – المرجع السابق، ص127.

الفصل الثالث:
تحليل الاستبيان

III-الفصل الثالث: تحليل الاستبيان

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المتحصل عليها، والإجابة على اشكالية الدراسة ومدى الوصول إلى تأكيد أو نفي الفرضيات.

أولا: قراءة وتحليل الاستبيان:

والهدف منه معرفة مدى سيطرة خريجي المدارس العليا على التعليم في الطور الأول، أو سيطرة خريجي الجامعات في ذلك، بالإضافة إلى الوصول إلى تحديد مزايا وعيوب كل نظام، وأخيرا تقييم فاعلية التكوين في كل جهة.

جدول رقم 01:يبين الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
أستاذ	04	%36,36
أستاذة	07	%63,63
المجموع	11	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه عن تفوق عدد الإناث بشكل نسبي ضمن العينة التي تم دراستها فقد بلغت نسبة الإناث 63,63% مقارنة بالذكور ب36,36%، مما يدل على وجود ميل واضح نحو تمثيل أنثوي أكبر في الدراسة.

هذا التفاوت في التوزيع قد يكون نتيجة لمجموعة من العوامل، ومن أبرزها الزيادة الملموسة في معدلات تسجيل الإناث في التخصصات التربوية على مستوى الجامعات والمدارس العليا، وهو ما تؤكده عدة أبحاث سابقة في هذا المجال. كما قد يفسر ذلك بمدى مشاركة الطالبات في المشاريع البحثية والاستطلاعات العلمية، وهو سلوك شائع

عادة في الأبحاث التربوية والاجتماعية، وبالتالي فإن العنصر النسوي يحتكر الساحة التربوية.

الجدول رقم02:يبين العمر

سن المعلمين	التكرار	النسبة
أقل من 25	00	%00
من 25إلى 35	09	%81,81
من35إلى45	01	%9,09
أكثر من45	01	%9,09
المجموع	11	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن سن المعلمين أقل من 25 سنة بنسبة 0%مما يعكس غياب المعلمين في هذه الشريحة العمرية عن برامج التكوين

في حين تشكل الفئة العمرية الممتدة من 25 إلى 35 سنة النسبة الأكبر من المعلمين المتكونين حيث بلغت نسبتهم 81,81 %من مجموع العينة. هذا التركز الواضح في هذه المرحلة العمرية يعكس الطابع المؤسسي والمنهجي لمسار التكوين، والذي يبدو أنه يندرج في إطار تدرج أكاديمي ومهني يبدأ عادة بعد الحصول على شهادة الليسانس أو الماستر، وربما بعد تجربة مهنية محدودة.

أما الفئة الممتدة من 35 إلى 45 سنة، فقد سجلت نسبة ضعيفة 9,09 %، ما يشير إلى حالات استثنائية في ولوج مسار التكوين، قد تكون ناتجة عن إعادة التوجيه المهني أو التحاق متأخر بالمجال التربوي، وهو ما يظل هامشيا مقارنة بالفئة الأساسية، أما الفئة العمرية أكثر من 45 سنة فهي ضعيفة كذلك.

الجدول رقم 03: المؤهل العلمي

	التكرار	النسبة
جامعات	04	%36,36
مدراس عليا	07	%63,63
معهد تكنولوجي	00	%00
المجموع	11	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن النسبة الكبرى تعود لخريجي المدارس العليا حيث بلغت نسبتهم 63,63 بالمئة مقارنة ب 36,36 بالمئة من خريجي الجامعات بينما لم نلاحظ أي تمثيل لخريجي المعهد التكنولوجي حيث سجلوا نسبة 00 بالمئة .هذا التوزيع يبرز طبيعة السياسات المؤسسية في مجال إعداد المعلمين إذ تعتبر المدارس العليا التقليدية المكان الرئيسي الذي تعتمد عليه الدولة لتكوين الأطر التعليمية، حيث تركز هذه المؤسسات على برامج تربوية ومهنية تضمن تدريبات عملية ميدانية، مما يجعل خريجيها أقرب إلى الخصوصيات الفعلية للممارسة التعليمية. ومن ناحية أخرى، فإن وجود ثلث خريجي الجامعات يظهر انضمام فئة من خريجي التعليم العالي العام في مهنة التدريس

إما من خلال برامج تأهيلية لاحقة، أو عبر الانتقال المهني المباشر بعد التخرج. لكن غالبا ما لا يركز التعليم الجامعي، في مجمله، على الجانب التعليمي، بل يقدم تعليما نظريا في التخصص. وهذا قد يؤثر على كيفية تصور الخريجين لمهنة التدريس ورؤيتهم لكفاءات المعلم وأساليب تكوين، في حين لاحظنا غياب كلي لخريجي المعهد التكنولوجي فله دلالات خاصة، تستحق الوقوف عليها فقد يفسر هذا الغياب من زاويتين: أولا أن المعاهد لا تتضمن تخصصات تعليمية، وبالتالي فهي خارج دائرة التكوين التربوي المباشر، وثانيا أن خريجي منها قد يتجهون إلى سوق الشغل التقني أو المهني بدل الانخراط في حقل التعليم، يمكن القول أن خريجي المدارس العليا قد تكون لديهم تصورات أكثر عملية وواقعية بحكم احتكاكهم المباشر بالميدان التربوي أثناء التكوين، في حين أن خريجي الجامعات قد يميلون إلى نظرة تخصصية يغلب عليها الطابع المعرفي .

الجدول رقم 04: هل ترى أنك استثمرت كل تكوينك العلمي في العمل التعليمي؟

	التكرار	النسبة
لا	07	%63,63
نعم	04	%36,36
المجموع	11	%100

يتضح لنا من خلال إجابات العينة المختبرة على الجدول رقم 04 أن 63,63 % أشاروا إلى عدم استثمارهم الكامل لما تلقوه من تكوين، في حين عبر 36,36 % فقط عن

استثمارهم الكامل له. تشير هذه النسب إلى وجود فجوة فعلية بين التعليم النظري والتطبيق العملي في الوسط التربوي، مما يدل على أن التكوين الذي تحصل عليه المعلم في الجامعات أو في المؤسسات العليا قد لا يكون كافيا أو مناسبا مع احتياجات الواقع التعليمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة عوامل: من أبرزها ضعف التكوين الميداني، وغياب التوازن بين المعرفة النظرية والتطبيقية، إضافة إلى التحديات التي يواجهها المعلم داخل المؤسسة التعليمية كصرامة المناهج، أو القيود الإدارية التي قد التي قد تقف عائقا أمام المبادرات المهنية. في المقابل الفئة التي صرحت باستثمار الكامل لتكوينها العلمي قد تكون استفادت من برامج تكوينية أكثر تكيفا مع الواقع العملي، أو تمتلك قدرة عالية على تحويل معارفها إلى ممارسات فعالة داخل القسم. وعليه فإن هذه النتائج تبرز ضرورة إعادة النظر في هندسة التكوين الجامعي، مع التركيز على الجانب التطبيقي والمهني، وتوفير آليات مرافقة فعالة تضمن الاندماج السلس بين النظرية والممارسة.

-إذا كان لا. لماذا؟

	التكرار	النسبة
الوسائل	06	%54,54
المنهاج	03	%27,27
الطرق	00	%00
بدون إجابة	02	%18,18
المجموع	11	%100

تبين لنا من خلال الجدول أن المشاركين الذين صرحوا بعدم استثمارهم الكامل لتكوينهم العلمي في العمل التعليمي، اتضح أن أغلبهم أرجع السبب إلى ضعف الوسائل التعليمية، بنسبة 54,54 %في حين 27,27 %ارجعوا السبب إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية بينما لم تذكر الطرق البيداغوجية كسبب من أي مشارك، وامتنع 18,18 %عن تحديد السبب. تعكس هذه النتائج أن العقبة الأساسية التي تواجه المعلم في توظيف معارفه العلمية تعود إلى نقص أو قصور في الوسائل المتاحة داخل الوسط التعليمي، مما يحد من قدرته على ترجمة تكوينه النظري إلى ممارسات فعالة ومبدعة. كما أن نسبة معتبرة من المشاركين رأت في المناهج عائقا، ربما بسبب طابعها النظري أو بعدها عن الواقع التربوي المعاش، مما يصعب عملية التكيف بين ما تم تعلمه وبين ما يطلب تطبيقه. أما غياب الإشارة إلى الطرق التعليمية، فقد يفهم على أن المعلمين لا يرونها سببا مباشرة في عدم استثمارهم لتكوينهم، أو ربما لأنهم يفتقرون إلى فرصة اختبار تلك الطرق فعليا بسبب غياب الشروط المناسبة.

الجدول رقم 05: هل ترى أن الوسائل والطرق والمناهج ملائمة لمعارفك ومعلوماتك العلمية؟

	التكرار	النسبة
نعم	08	%72,72
لا	03	%27,27
المجموع	11	%100

اتضح لنا من خلال الجدول رقم 05 أن غالبية المشاركين، بنسبة 72,72 % يرون أن الوسائل والطرائق التعليمية المعتمدة في العملية التعليمية تتوافق إلى حد كبير مع معارفهم ومعلوماتهم العلمية. في حين 27,27 % عبروا عن عدم رضاهم، مما يوحي عن وجود تفاوت في الانطباعات حيال مدى فاعلية المناهج التعليمية وطرق تقديمها. اذ تكشف النتائج أن الغالبية تؤكد ارتباط ما يقدم من محتوى علمي وما يمتلكونه من معارف سابقة، وهذا دليل أن المناهج وضعت بطريقة تراعي التسلسل المنطقي والمعرفي للمتعلمين وتبنى على أساس ما لديهم من خبرات علمية. أما نسبة 27,27 % صرحوا عن عدم ملائمة المنهاج، مما يثير تساؤلات حول مدى شموليتها لأنماط المتعلمين المختلفة واستجابتها للفروقات الفردية، سواء من حيث الخلفية العلمية أو أساليب التحفيز.

الجدول رقم06: هل ترى أن تعليمك التقليدي الذي يقوم على البحث العادي يناسب وظائفك التعليمية العصرية التي يسيطر عليها التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد وسيطرة الحاسوب في الحياة العلمية التعليمية ؟

	التكرار	النسبة
نعم	06	%54,54
لا	05	%45,45
المجموع	11	%100

اتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن 54,54 %من المشاركين يعتبرون أن التكوين الذي خضعوا له ما يزال ملائما لهذه التغيرات، بينما أبدى 45,45 % عدم

رضاهم، مشيرين إلى أن هذا التكوين لا يكفي لمواكبة المتطلبات التكنولوجية الحالية. إذ تعكس هذه الآراء المتشابهة عن وجود اختلاف ملحوظ في مستوى التكوين من جهة، واستعداد الطلبة لمواجهة التحولات الرقمية من جانب آخر، وهو ما يتطلب مراجعة محتوى البرامج التعليمية والعمل على دمج الجانب الرقمي بشكل منهجي لضمان إعداد معلمين قادرين على التكيف مع بيئة تعليمية متغيرة تعتمد أساسا على الوسائط التكنولوجية الحديثة.

-إذا كان لا. هل هذا راجع لضخامة المعلومات والتعلمات، ام لصعوبة التكيف مع الآلة؟

من خلال إجابات المشاركين اتضح لنا أن الردود كانت متوازنة نسبيا هناك من ينسب قلة الفاعلية إلى فائض التعلمات والتعلم وهناك من ينسبها إلى صعوبة التكيف مع التكنولوجيا والآلة. بينما ترك عدد من المشاركين السؤال بلا رد، مما قد يدل على تردد. إذ تظهر هذه النتائج أن التحدي لا يكمن فقط في الكم الهائل من المعلومات الجديدة التي تحتاج إلى مهارات تحليلية وفهم عميق، بل في الفجوة المهارية والتقنية التي تمنع المشاركة الفعالة في البيئة الرقمية للتعلم. لذا فإن التحدي الأساسي ليس في المحتوى التعليمي نفسه، بل في كيفية تجهيز المعلم والمتعلم نفسيا وتقنيا لتفاعل مع الوسائط التكنولوجية الحديثة. يتطلب ذلك مراجعة أنماط التعليم الجامعي، من خلال استيعاب تدريجي لمهارات استخدام التكنولوجيا التعليمية، بما يحقق التوازن بين البناء المعرفي الكلاسيكي والتأهيل الرقمي الضروري للنجاح في بيئات التعلم المعاصرة.

-بعد قضائك لمدة معتبرة في سلك التعليم، هل ترى أن التكوين الجامعي بالنسبة للمعلم أحسن من التكوين في المدارس العليا؟

من خلال تحليلنا لإجابات المشتركين لاحظنا ميل واضح نحو تفضيل التكوين في المدارس العليا، حيث يعتبرون أن التكوين في المدارس العليا أفضل وأكثر كفاءة وملائمة لمتطلبات مهنة التعليم. حيث يتم التركيز بشكل أكبر على الجوانب العملية والبيداغوجية المرتبطة بممارسة التدريس، مقارنة بالتكوين الجامعي الذي غالبا يسطر عليه الطابع النظري والأكاديمي البحت. ومن زاوية أخرى رأى البعض الآخر ومن المشاركين أن التكوين الجامعي هو الأفضل وذلك لما تقدمه الجامعة من قاعدة معرفية صلبة تمكنهم من تطوير مهاراتهم لاحقا بشكل مستمر. في حين عبر أحد المشاركين عن رأي وسطي مفاده أن الجمع بين التكوين الجامعي وتكوين المدارس العليا قد يشكل مقاربة تكوينية أكثر تكاملا، تجمع بين النظرية والتطبيق. لكن هناك رأي آخر أشار أن فعالية التكوين تعتمد بدرجة كبيرة على اجتهاد الشخص نفسه، فيكشف عن وعي بضرورة التكوين الذاتي والتعلم المستمر كعنصرين أساسيين في مسار المعلم المهني. يمكن القول في النهاية أن نظرة الممارسين تميل إلى اعتبار التكوين في المدارس العليا أكثر نجاعة في إعداد المعلم، لكن لا يمكن أن نصرف النظر عن أهمية الجهد الذاتي والتكوين الجامعي في بناء مسار مهني متكامل.

-هل ترى أن ذلك يعود إلى جود التنظيم والانضباط وجودة التأطير الأكاديمي في المدارس العليا أم إلى حرية البحث في الجامعات؟

من خلال تحليلنا لإجابات المشاركين رأى البعض أن الجامعات أفضل بفضل ما تمنحه من حرية في البحث، حيث تشجع الطلبة على تنمية قدراتهم الفكرية والبحثية بشكل مستقل، مما يعزز لديهم حس المبادرة والإبداع. ومن جهة أخرى، اعتبر مشاركون آخرون أن المدارس العليا توفر تكوينا أفضل وذلك بفضل الانضباط وجودة التأطير الأكاديمي،

حيث تشرف على الطلبة بشكل منهجي ونظم وتقدم لهم توجيها مباشرا ومستمرا، هذا ما يساهم في ترسيخ معارفهم وضبط مسارهم التكويني. وهذا الاختلاف يظهر أن لكل مؤسسة نقاط قوة مختلفة، ويقترح أن التكون الأمثل للمعلم قد يتطلب مزيجا متوازنا بين الحرية الأكاديمية من جهة، والانضباط والتأطير الفعال من جهة أخرى.

الجدول رقم 07: هل ترى أن عمليات التوظيف الآلي لخريجي المدارس ساهمت في تحسين جودة التعليم؟

	التكرار	النسبة
نعم	08	%72,72
لا	03	%27,27
المجموع	11	%100

اتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن 72,72%بالمئة يرون أن هذه السياسة ساهمت بشكل ملموس وواضح في تحسين جودة التعليم هذا الرأي يستند إلى عدة أسباب، أولها أن خريجي المدارس العليا ينالون تكوينا متخصصا وموجها نحو التطبيق العملي، ما يجعلهم أكثر استعدادا للتفاعل الفعلي داخل القسم بدون الحاجة لفترات انتقالية. كما أن التوظيف يضمن استمرار الأفراد العاملين في القطاع، كما أن هذا النمط من التوظيف يعد حافزا للطلبة ويعزز دافعيتهم واستعدادهم النفسي والمهني. كما أن نسبة 27,27%يرون أن هذه السياسة لم تساهم في تحسين جودة التعليم معتبرين، أن التوظيف الآلي قد يغفل عن الجوانب المهمة المرتبطة بالكفاءة الشخصية والملائمة الفعلية للمهنة. ومن هنا يتضح أن

التوظيف الألي يمكن أن يكون وسيلة ناجحة لدعم المنظومة، شرط أن يرفق بأليات متابعة وتقييم التكوين بشكل مستمر يضمن الجودة وتحقيق الأهداف التربوية.

الجدول رقم08: انفتاح الجامعة على الكثير من الأنشطة الثقافية والعلمية، وانغلاق المدارس العليا على المجال التعليمي يساهم في توسيع دائرة المعلم التكوينية؟

	التكرار	النسبة
أوافق	05	%45,45
لا أوافق	06	%54,54
المجموع	11	%100

تبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن الإجابات كانت متقاربة، حيث54,54 % عبروا عن عدم موافقتهم على هذه الفرضية، مقابل 45,45 % أيدوها. يبرز هذا التفاوت في الآراء جدلية حقيقية حول طبيعة التكوين الذي يحتاجه المعلم بين الشمولية والانغلاق التخصصي. فالفئة المؤيدة ترى أن الجامعة تتيح أنشطة ثقافية، فكرية، وعلمية، تساهم في بناء شخصية المعلم على نحو متكامل، إذ لا تقتصر على التكوين الأكاديمي بل تمنحه فرصا لتطوير مهاراته الذاتية، بينما الفئة الرافضة ترى أنا الأنشطة قد تشتت الطالب عن التكوين البيداغوجي، معتبرة ان تركيز المدارس العليا على التكوين المهني المتخصص يعد خيار أفضل لإعداد معلم كفء ومؤهل ميدانيا.

الجدول رقم 09: حسب خبرتك التعليمية ماهي أبرز مزايا التكوين الذي تلقيته في العمل التعليمي؟

من خلال تحليلنا لإجابات المشاركين توصلنا إلى مجموعة من مزايا التكوين في المدارس العليا نذكر منها: التكوين مكثف موجها بدقة لإعداد معلم، يشعرون الطالب منذ دخوله أنه مشروع أستاذ وهو ما يكسبه وعيا مبكرا بطبيعة المهنة ومسؤولياتها، كثافة المشاريع البيداغوجية والتدريبات على الإلقاء، جودة التأطير الأكاديمي، التكوين تحت إشراف أساتذة ذوي خبرة في ميدان التربية والتعليم الأمر الذي أتاح لهم الاستفادة من خبرات ميدانية واقعية تتجاوز ما يقدم في القاعات الدراسية.

أما مزايا التكوين في الجامعات كانت كالتالي: الجامعة توفر تكوينا تحصيليا، أي يركز على تراكم المعارف أكثر من تنمية الكفاءات العملية، وجود تنوع في طرق التدريس والتفاعل الإيجابي بين الأساتذة والطلبة، تطوير المهارات الشخصية مثل التفكير النقدي وإدارة الوقت، فرص البحث والابتكار.

السؤال رقم 10:حسب خبرتك التعليمية ماهي أبرز عيوب التكوين الذي تلقيته في العمل التعليمي؟

من خلال تحليلنا لإجابات المشتركين توصلنا إلى مجموعة من العيوب، فقد أشار خريجي المدارس العليا إلى مجموعة من العيوب نذكر منها: عدم كفاءة بعض الأساتذة المشرفين في مرافقة بعض الأساتذة المتربصين، حيث اشتكوا عن غياب توجيه دقيق أو ضعف المرافقة البيداغوجية خلال فترات التربص، ما يؤثر سلبا على جاهزية المتكون لخوض تجربة التعليمية الواقعية. كما طرحت ملاحظات أخرى تتعلق بكثافة البرامج وضغطها الزمني، إلى غياب التخصص الدقيق، خلافا لما هو معمول به في الجامعات. أما بالنسبة إلى خريجي الجامعات فقد أشاروا إلى جملة من العيوب نكر منها: ضعف الموارد المتاحة، سواء من حيث الوسائل البيداغوجية أو البنية التحتية، إلى جانب الاعتماد المفرط على النظام التقليدي في التدريس، القائم على التلقين والمحاضرات، وكذا غلبة

الجانب النظري يجعل من الصعب ترجمة المكتسبات الأكاديمية إلى ممارسات عملية ميدانية، غياب الفرص الكافية لتربص أو الاحتكاك المباشر بالواقع التربوي.

رغم كل هذه الملاحظات، أعرب بعض المشاركين عن رضاهم العام مشيرين إلى أن التكوين الدي تلقوه لم يكن يعاني من عيوب جوهرية، وهو ما يدل على وجود تجارب تكوينية ناجحة حتى وإن كانت فردية أو مرتبطة بجهود شخصية.

الجدول رقم 11: ما مدى تأثير تكوينك العلمي على أدائك التعليمي؟

	التكرار	النسبة
جيد	08	%72,72
متوسط	02	%18,18
محدود	01	%9,09
المجموع	11	%100

تبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 72,72%يرون أن التكوين العلمي كان له أثر إيجابي على أدائهم التعليمي، في حين 18,18%اعتبروه تأثيرا متوسطا، أما الفئة الأخرى بنسبة 9,09% تراه محدودا وهي نسبة ضعيفة. تبين هذه المعطيات أن غالبية المشاركين يقرون بوجود علاقة قوية بين ما تلقوه من تكوين علمي خلال مسارهم الدراسي وبين أدائهم داخل القسم، سواء من حيث التحكم في المادة العلمية، أو من حيث القدرة على تبليغها بأساليب تربوية فعالة. أما التقييمات الأقل النسبة فترتبط غالبا بضعف التكوين العملي أو غياب الصلة بالواقع المهني. وتؤكد النتائج أن جودة التكوين تقاس بمدى

قابليته لتطبيق، مما يستدعي تعزيز التكوين الميداني، والمرافقة المستمرة، وتحديد البرامج بما يواكب الممارسات التربوية المعاصرة.

الجدول رقم 12: هل ساهم تكوينك في ترقيتك أو تحملك مهام ووظائف الجيدة ؟

	التكرار	النسبة
لا	09	%81,81
نعم	02	%18.18
المجموع	11	%100

اتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 81,81% أجابوا ب "لا"، أي أنهم لم يتحملوا وظائف ومهام جديدة، في المقابل 18,18% أجابوا ب "نعم" بمعنى أنه كان التكوين له دور إيجابي في تطوير وضعيتهم المهنية.

-إذا كان نعم. ماهي؟

من بين الوظائف التي أسندت لهذين المشاركين هيا: ناظر ثانوية، مدير مؤسسة تربوية.

الخاتمة

خاتمة:

وفي ختام هذا البحث الذي تناولنا فيه "كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا" توصلنا إلى مجموعة من النتائج الهامة التي تمكننا من فهم الاختلافات والفروقات الجوهرية في مسارات التكوين، بما في ذلك الأهداف البيداغوجية، البرامج التعليمية والجانب التطبيقي للتكوين. لقد توصلنا إلى أن المدارس العليا للأساتذة تتميز بالتركيز على الجانب المهني والتطبيقي، بينما يسيطر الطابع الأكاديمي والعلمي والمعرفي على التكوين الجامعي.
كما كشف البحث أن التحديات التي تعترض تكوين المعلم ترتبط بشكل رئيسي بمدى توافق التكوين النظري مع الواقع التعليمي داخل الأقسام، مما يقتضي إعادة النظر في السياسات التكوينية والسعي إلى تضمين مزيد من التدريب العملي في كلا الاتجاهين.
لقد سعينا من خلال هذا العمل للإجابة على الإشكالية المطروحة، والمتمثلة في: ما الفرق في تكوين المعلم بين الجامعة والمدرسة العليا وأيهما أكثر فاعلية. حيث توصلنا إلى أن لكل خيار مزاياه وعيوبه، وأن الجمع بين الجوانب النظرية والعملية هو أفضل طريق للكفاءة وللجودة.
إن قدرة خريجي الجامعات والمدارس العليا على مواجهة التحديات العملية تعتبر معيارا أساسيا لقياس فعالية النظام التعليمي في تشكيل كفاءات مؤهلة للاندماج السلس والناجح في المؤسسات التربوية.
بالرغم من أن هؤلاء الخريجين يتمتعون بتكوين نظري قوي يمكنهم من استيعاب المفاهيم الأساسية في مجالات تخصصهم، إلا أن انتقالهم إلى الواقع المهني يكشف عن وجود فجوة واضحة بينما تم تلقينه في قاعات الدرس وما يتطلبه الفصل الدراسي من مهارات عملية وسلوكية، وهذا الاختلاف غالبا راجع إلى نقص محتوى التدريب العملي في العديد من المناهج الجامعية، سواء من ناحية مدته أو صلته المباشرة بالواقع الفعلي بمتطلبات ميدان التعليم والتدريس.
يواجه كثير من الخريجين تحديات في التكيف مع بيئات العمل المتغيرة، التي تتطلب من الفرد التحلي بالمرونة، وروح المبادرة، والإبداع، والنفس الطويل، وروح العمل الجماعي، وهذه

الصفات لا تصقل بشكل كافي في الإطار التكويني، ولكن من خلال الممارسة والاحتكاك والحضور النفسي والجسدي المتواصل في الفصل الدراسي وبين المتعلمين.

على الرغم من أهمية بعض المهارات كالتعاون، التواصل الفعال، وإدارة الوقت، وحل المشكلات – في تحسين الأداء المهني للخريجين وتعزيز قدرتهم على التفاعل بشكل إيجابي مع زملائهم وبيئاتهم إلا أنها لا تحظى دائما بالمكانة التي تستحقها داخل المناهج الدراسية.

التوصيات

التوصيات:

من خلال دراستنا هذه توصلنا إلى بعض التوصيات والاقتراحات نرفعها لمن يهمه الأمر، ومنها:

تبرز الحاجة الملحة لمراجعة شاملة لأساليب التعليم الجامعي، التي يرتكز عليها إدماج جوانب جديدة في البرامج التعليمية، مثل تعزيز التدريب العملي، توسيع فرص التدريبات المهنية، وزيادة التعاون مع جهات الاقتصادية والاجتماعية.

مستقل التنمية المستدامة يتوقف إلى حد كبير على قدرة الجامعات على تخريج كفاءات متمكنة في الميدان، تمتلك من المعرفة والفهم ما يؤهلها لاستيعاب تعقيدات الواقع والمساهمة بفاعلية في تحسينه وتطويره.

إن التنسيق بين الجامعات والمدارس العليا لتكوين المعلم خطوة أساسية نحو تحسين جودة التعليم وضمان تكوين شامل ومتوازن بشكل أكبر، فبينما تسهم الجامعات بشكل رئيسي في تقديم التعليم الأكاديمي المعرفي المعمق وإنتاج المعلومات النظرية في مجالات التخصص والتعليم، تهتم المدارس العليا بالممارسة والتطبيق العملي المرتبط مباشرة بالواقع المهني داخل الفصول الدراسية.

إن التكامل بين هذين المسارين سيؤدي إلى تشكيل نموذج تكويني متوازن يجمع بين التأصيل العلمي والتأهيل البيداغوجي والمهني، وهو ما يحتاجه المعلم الحديث لمواجهة التحديات المتزايدة في مجال التعليم، من كثافة الدروس، وتعدد الثقافات والمعارف، وصعوبات التعلم.

يمكن أن يتجلى هذا التعاون من خلال تنفيذ برامج تعليمية مشتركة تشمل وحدات دراسية تجمع بين الأسس النظرية لتعليم وطرائق التدريس الفعالة ،بالإضافة إلى فترات تدريب ميدانية منظمة تحت إشراف متخصصين، وهو ما يمنح الطالب المعلم الفرصة للتفاعل المباشر مع بيئة العمل واكتساب مهارات حقيقية في التخطيط، التعليم والتقييم.

يمكن استخدام البحث العلمي المشترك بين الإطارين الأكاديمي والمهني لتحسين أساليب التدريب وتكيفها مع التغيرات السريعة التي تشهدها المنظومة التربوية.

ولعل الأهم من ذلك، هو بناء جسور دائمة للحوار والتواصل بين المؤسسات الجامعية والمدارس العليا من جهة وبين المؤسسات التربوية والتكوينية والتعليمية من جهة أخرى، لضمان تبادل متواصل بين النظرية والتطبيق، وهو ما يساهم في تكوين معلمين منفتحين ذوي كفاءات متطورة، قادرين على الاستجابة الإبداعية للتغيرات الحديثة والمساهمة بشكل فعال في إنشاء مدرسة ذات جودة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصـــــادر والمراجـــــــع

-/ القرآن الكريم

-/ ابن منظور محمد ابن مكرم، لسان العرب، المحقق عبد الله علي الكبير وآخرون، ط3، (بيروت ،دار صادر 1994),مج 13،

-/ تركي رابح ،أصول التربية والتعليم ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

-/ خالد مطهر العدواني ،إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة .

-/سهيل أحمد عبيدات، إعدادا المعلمين وتنميتهم، دار الكتاب العالمي ،عمان الأردن، 2007،

-/طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد المعلم للمستقبل، الدار العالمية لنشر و التوزيع، 2005، ط1.

-/عاقل فاخر ،1998 ،علم النفس التربوي ،دار العلم للملايين، بيروت .

-/ عبد العظيم صبري عبد العظيم، د .رضا توفيق ،إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول ،ناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة ،

-/علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة،2001.

-/عبد الرزاق إبراهيم ،منظور تكوين المعلم في ضوء الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ط1.

-/علي راشد، شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

-/ لمياء محسن محمد، مجالات الذكاء الاصطناعي تطبيقات وأخلاقيات

-/ محمد عابد الجابري، السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي، (المغرب، الجزائر، تونس) ،الناشر، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن1990

-/ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، إشراف: دكتور محمد حسن عبد العزيز، ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية،2011.

المجلات والجرائد:

-/ بوسعدة قاسم، تكوين المعلمين واشكاليه، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني ،جوان 2011 .

-/حاتم جاسم عزيز، مريم خالد مهدي، طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي، مجلة الفتح ،2012، العدد51

-/سجية بولرياس، نبذة عن تطور التعليم العالي والبحث العليمي في الجزائر 1962إلى2000، مجلة الباحث.

-/ كوسة لامية، رزيق منال، زدام عمار، واقع برامج التدريس في الجامعة الجزائرية ومدى استجابتها لمعايير الجودة، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، المجلد11، جوان2021، عدد 1.

-/يخلف رفيقة، بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد9، 2020،العدد2

-/ عبدالحق زواوي، مجايلة المناهج في النظام التربوي الجزائري، جريدة الخبر، مؤسسة الخبر، الجزائر، السنة:26، عدد:31 أوت 2016.

-/نصيرة عبيد، د. رابح بن عيسى،2021، تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 213، 2021، الجزائر جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة.

مراجع اللغة الأجنبية:

/- casse. Pierre .La Formation Performante Alger. O.P. U.1994

/- Ibid .

/-Ministère de l'enseignement primaire et secondaire, Information statistique année 1975-1976, sous
direction des statistiques, Alger, Avril 1976.

/-M.P.A.T. Rapport général du plan quinquennal (1980-1984)

/-Ministère de l'enseignement supérieur, Bilan des diplômes de l'année(1984-1985)

/-Ministère de l'enseignement primaire et secondaire,op.cit.

/- Necibe REDJEM ,op. cit

/-Rapport général,Plan quadriennal 1970-1973, Ed/ populaire de l'armée, Janvier 1970

/- Résumé du bilan économique et social de la décennie 1967-1978, M.P.A.T. Alger, Mai 1990

الوثائق الرسمية:

-/جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1976، مطبعة المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1976،

-/جبهة التحرير الوطني، دستور الجزائر 1976 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مطابع المعهد التربوي، الجزائر 1976،

-/حزب جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني 1986،

-/وزارة الإعلام والثقافة، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطنية 1954 -1962 مركب الطباعة بالرغاية، الجزائر 1979

المواقع الالكترونية:

http://ar.wikipedia.arg بتاريخ2جوان2025.

https://journahs.ekb.eg بتاريخ 1جوان2025.

http://ar.wikipedia.org بتاريخ 2جوان 2025.

رسائل وأطروحات:

-/ مختار الهيصاك، المواطنة في مضامين الكتاب المدرسي في مرحلتي "الابتدائي والاكمالي، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة الجزائر، سنة2017 -2018، ص237.

الملاحق

استبيان حول كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا

عزيزي المشارك أضع بين يديك هذا الاستبيان المتمثل في "كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا" وأرجو منك إجابة واضحة، علما بأن جميع المعلومات ستستخدم لأغراض البحث فقط وبسرية تامة.

-الجنس

أستاذ ☐ أستاذة ☐

- العمر

اقل من 25 ☐ من 25إلى 35 ☐ من 35 إلى45 ☐

أكثر من 45 ☐

-المؤهل العلمي

جامعات ☐ مدرسة عليا ☐ معهد تكنولوجي ☐

-هل ترى أنك استثمرت كل تكوينك العلمي في العمل التعليمي ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا لماذا ؟. فهل لنقص :

المنهاج ☐ الطرق ☐ الوسائل ☐

-_هل ترى أن الوسائل والطرق والمناهج ملائمة لمعارفك ومعلوماتك العلمية ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل ترى أن تعليمك التقليدي الذي يقوم على البحث العادي يناسب وظائفك التعليمية العصرية التي سيطر عليها التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد والسيطرة الحاسوب في الحياة العلمية التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

- هل هذا راجع لضخامة المعلومات و التعلمات، أم لصعوبة التكيف مع الآلة ؟

.....

.....

- بعد قضائك لمدة معتبرة في سلك التعليم، هل ترى أن التكوين الجامعي بالنسبة للمعلم أحسن من التكوين في المدارس العليا؟

.....

.....

- هل ترى أن ذلك يعود إلى وجود التنظيم والانضباط وجودة التأطير الأكاديمي في المدارس العليا أم إلى حرية البحث في الجامعات ؟

.....

.....

- هل ترى أن عمليات التوظيف الآلي والأوتوماتيكي لخريجي المدارس ساهمت في تحسين جودة التعليم ؟

نعم ☐ لا ☐

- انفتاح الجامعة على كثير من الأنشطة الثقافية والعلمية، وانغلاق المدارس العليا على المجال التعليمي يساهم في توسيع دائرة المعلم التكوينية ؟.

أوافق ☐ لا أوافق ☐

- حسب خبرتك التعليمية ما هي أبرز مزايا التكوين الذي تلقيته في مسارك التعلمي ؟

.....

.....

.....

.....

- حسب خبرتك التعليمية ما هي أبرز عيوب التكوين الذي تلقيته في مسارك التعليمي ؟

.....

.....

.....

.....

- ما مدى تأثير تكوينك العلمي على أدائك التعليمي ؟

جيد ☐ متوسط ☐ محدود ☐

- هل ساهم تكوينك في ترقيتك أو تحملك مهام ووظائف جديدة ؟

لا ☐ نعم ☐

إذا كان نعم. ما هي ؟

.....

.....

1- ملخص بحث: كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا.

تتناول هذه الدراسة موضوع كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا، وهي عبارة عن دراسة مقارنة تحليلية اعتمدت على المنهج المقارن التحليلي، كما أن هذا البحث انطلق من إشكالية تمثل هدفها الأساسي في إبراز التباين في تكوين المعلم في كلا النظامين. وعليه فقد تضمنت هذه الدراسة ثلاثة فصول : تناولنا استراتيجيات تكوين المعلم في الجزائر منذ الاستقلال، تحليل تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا، وتناولنا في الإطار التطبيقي مدى سيطرة خريجي المدارس العليا على التعليم في الطور الأول، أو السيطرة خريجي الجامعات في ذلك، وكذا مزايا وعيوب كل نظام.

تطرقنا في هذه الدراسة استراتيجيات تكوين المعلم منذ الاستقلال، متتبعا تطور عبر المراحل التاريخية، حيث تم تعريف التكوين وأهدافه ، كما تم استعراض تقنيات التكوين المستخدمة مثل المحاضرات، وورش العمل ... كما تم تسليط الضوء على جوانب إعداد المعلم المختلفة، ثم تم التأكيد على أهمية التكامل بين التعليم النظري والتطبيق العملي والثقافي لضمان إعداد معلم قادر على مواجهة التحديات ميدان التربوي. وكذا تحليل الفروقات من حيث البرامج وطرق التدريس في كل من الجامعات والمدارس العليا، كما نوقشت التوجهات التعليمية كما قد أشير إلى التحديات الكبرى التي تواجه تكوين المعلمين ثم تطرقنا إلى تطور المنشآت والهياكل التعليمية، أما العمل الميداني كان عبارة عن استبيان، وفي الأخير ختمنا هذا البحث بخاتمة ومجموعة من التوصيات.

2- ملخص بحث : كيفية تكوين المعلم بين الجامعات والمدارس العليا باللغة الانجليزية

Research summary: How to train teachers between universities and higher schools.

This study deals with the topic of how teachers are formed between universities and higher schools.It is a descriptive and analytical study that relied on the descriptive analytical method.This research also started from a problem whose primary goal is to highlight the disparity in teacher formation in both systems. Accordingly, this study included three chapters: We dealt with teacher training strategies in Algeria since independence, an analysis of teacher training between universities and higher schools, and we dealt in the applied framework with the extent to which graduates of higher schools control education in the first stage, or university graduates control it, as well as the advantages and disadvantages.Every system.

In this study, we discussed teacher training strategies since independence, tracing development through historical stages, where training and its objectives were defined, and the training techniques used such as lectures and workshops were reviewed... Various aspects of teacher preparation were also highlighted, and then the importance of integration between theoretical education and practical and cultural application was emphasized to ensure the preparation of a teacher capable of facing the challenges of the educational field. As well as analyzing the differences in terms of programs and teaching methods in both universities and higher schools, educational

trends were discussed, and the major challenges facing teacher training were pointed out.Then we touched on the development of educational facilities and structures.As for the field work, it was a questionnaire, and in the end we concluded this research with a conclusion.And a set of recommendations.