تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر294 لموضوع التدريس بالكفاءات.

أ.نويوة صالح
أ. خريف عمار
جامعة أم البواقي (الجزائر)

ملخص المداخلة:

لقد شهد النظام التربوي الجزائري اليوم تغيرات عميقة مست كافة عناصر العملية التعليمية – التعلمية سواء من حيث أشكال التدريس، البرامج، المناهج، أنواع الاستراتيجيات والأساليب التدريسية أو حتى من حيث طبيعة المتعلمين وخصائصهم.

هذه التغيرات تفرض طبعا أن يقابلها تطوير في كفايات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع التراكم المعرفي الذي ميز محيطهم. وهكذا يتجلى دور التكوين المستمر كوسيلة تفرضها هذه الثنائية: ظروف العصر الحديث وطبيعة المدرسة المعاصرة ليشكل عاملا جوهريا لإنجاح العملية التعليمية – التعلمية من حيث أنه يسمح بتجديد القنوات والآليات المادية والمعنوية لتحيين معارف المعلمين بالشكل الذي يرفع من كفاياتهم ويسمح بتماشيها مع متطلبات الأداء.

غير أن برامج التكوين المستمر الحالية لا تتوفر فيها جميع الشروط التقنية المتعارف عليها والكفيلة بتحقيقها للهدف الذي ترمي إليه، سواء فيما يتعلق بعملية التصميم (تصميم البرامج) إذ لم يتم الانطلاق – كما بينت بعض المعاينات الميدانية – من تحليل للموقف التعليمي ثم تحديد أهداف البرنامج في ضوء المهام والوظائف التي يؤديها الأستاذ أثناء عمله، أو حتى في عدم مراعاتها لاحتياجات المعلمين وخصائصهم المختلفة حسب ما تقتضيه البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم مما يؤدي حتما إلى الضعف في الجانب التطبيقي العملي لهم.

وبناء على ذلك، نعتقد أن إشراك أهم الفاعلين في عملية التكوين (الأساتذة) هو على قدر كبير من الأهمية في رسم السياسات التكوينية وتوجيهها.

فالتعرف وتحليل الأحكام والتصورات التي يبنيها أساتذة التعليم الثانوي حول مدى تغطية برامج التكوين المستمر الذي يتلقونه لمحور التدريس بالكفاءات (الذي هو موضوع ورقتنا البحثية هذه) سوف يسمح من جهة بالتعرف على الاحتياجات الشخصية للأساتذة من التكوين، ومن جهة أخرى فإن تلك التصورات ستساهم في تحديد فعالية تلك البرامج ومدى تحقيقها للأهداف التي سطرت لها

Résumé :

Le système éducatif algérien connait de nos jours de profonds changements qui ont touché soit les composantes du processus d'enseignement-apprentissage: formes et stratégies d'enseignement, programmes, curricula…soit la nature même des apprenants et leurs caractéristiques.

Ces changements exigent en contre partie une amélioration au niveau des compétences des enseignants afin qu'ils puissent s'adapter avec le cumul de connaissances qui spécifie leur environnement. Et c'est ainsi que parait la formation permanente d'une importance capitale face à cette dichotomie : les contraintes du temps présent et la nature de l'école moderne; pour constituer un élément crucial dans la réussite du processus d'enseignement-apprentissage, puisqu'elle permet (la formation permanente) de rénover les canaux et les modalités matérielles et morales d'actualisation des connaissances des enseignants dans le but d'améliorer leurs compétences conformément aux exigences du poste.

Et comme l'ont montré plusieurs constatations empiriques, les plans de formation actuels ne tiennent compte de toutes les conditions scientifiques et techniques ni de conception (objectifs précis de formation, analyse du contexte pédagogique…) ni moins encore des besoins des enseignants et de leurs différentes caractéristiques -comme le suggère une pédagogie centrée sur l'apprenant- ce qui a engendré des carences pratiques dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant.

Ainsi, nous pensons que l'implication des principaux acteurs de formation (les enseignants) demeure essentielle dans la planification et l'orientation de toute action de formation

permanente qui se veut de qualité. L'étude donc des jugements et des représentations que porte les enseignants du cycle secondaire à l'égard des programmes de formation permanente auxquels ils ont participé et particulièrement du volet approche par compétences (objet de notre présente communication) nous permettra de dégager les besoins réels des enseignants en matière de formation d'une part, et d'autre part ces jugement même et ces représentations consistent des éléments nécessaires ou clés dans l'évaluation de l'efficacité des programmes et dans la mesure du degré d'atteinte de leurs objectifs.

1- مـــقدمـــة:

لقد أصبح تخطيط النشاطات التربوية في الوقت الراهن قائمـــا علـــى مبـــدأ اقتصادي يمكن تلخيصه بمقارنة الشيء بدرجة الحاجة إليه، قصد اتخاذ قرار اعتماده أو استبداله بآخر أكثر ملائمة. وذلك في إطار عقلنة وترشيد العملية التربوية ونشـــد فعالية أكبر منها.

من ناحية أخرى إلى أن تحسين نوعية الفعل التربوي لا ترتكز فقـــط علـــى تصميم برامج ومناهج تعليمية وتوفير الوسائل لها، بل إن الاهتمام بدرجة أكبر بإعداد وتكوين المعلم يأخذ حيزا هاما من هذا الإطار، وذلك بالاعتماد على قواعـــد علميـــة دقيقة من جهة، ومن جهة أخرى الحرص على أن يكون هذا التكوين مستمرا (وهـــو أمر نعتقد أنه مفروض على كل حال) وما يرافق ذلك من كون برامج هذا النوع مـــن التكوين تأخذ طابعا تطوريا باستمرار.

إن التيار القائم على تصميم برامج تكوين المعلم على أساس المرونة والتقيـــيم الدوري (Nadeau M. A., 1988) ساهم في ترشيد التكوين المستمر مـــن خـــلال تجديد المهارات والكفاءات التي يتطلبها الفعل التعليمي بهدف تحقيق فعالية أكبر قـــدر الإمكان منه.

تجدر الإشارة إلى أن الأبحاث التي تناولت تكوين المعلمين عرفـــت تطـــورا كبيرا منذ ستينيات القرن الماضي، ليصبح المجال حاليا للتحدث عن حركـــة تكـــوين تعنى بأنسنة الفعل التكويني (زياد حمدان، 1986) وتعنى بنوع الســـلوك المســـتهدف بالتكوين ومدى استجابته لاحتياجات المعلم، كما يقوم تصميم البرامج التكوينية وفـــق هذا النمط على مبادئ أهمها وضوح الأهداف، التطوير الدائم للكفاءات والضبط الدقيق لمعايير التقييم. وهكذا سمح هذا التيار بتغيير النظرة إلى تكوين المعلـــم مـــن مجـــرد الاعتماد على – حشو الأذهان بالمعارف النظرية إلى التركيز أكثر على أداء المعلـــم وأدواره التي من المنتظر أن يؤديها **(توفيق مرعي، 1984)**.

إلا أن استعراض الإجراءات المتبناة في برامج تكوين المعلمين في الجزائـــر يواجه الكثير من الانتقادات لكثرة المشاكل التي تعرض لها، نذكر فـــي هـــذا المقـــام بإيجاز ما وقفت عليه بعض الدراسات الميدانية كما يلي:

– تركيز عملية التكوين في المعاهد على الجانب المعرفي الأكاديمي. ويتعلق بتلقين المعارف والمعلومات المتعلقة بمادة التدريس أو التخصص والمواد التي تخدمه **(حبيب تيلوين، 2002)**

– العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية، ويظهر ذلك في الهوة الواسعة بين أهداف التكوين والبرامج (المحتويات والأنشطة التكوينية)، فلم تستند صياغة الأهداف التكوينية إلى خلفية علمية عملية تنطلق من تحليل الموقف التعليمي ثم صياغة الأهداف في ضوء المهام والوظائف المعلم **(بلقيدوم بلقاسم، 2004)**

– البرامج في شقها البيداغوجي لم تقدم بطريقة منظمة قبل أن يواجه المعلمون الخبرة العملية للتدريس، مما أدى إلى تصورهم للخبرة المباشرة في التدريس على أنها عمل عشوائي لا يرضي حاجة لديهم **(السعيد بن عيسى، 2004)**

– برامج التكوين المستمر لم تأخذ بعين الاعتبار خلال عملية التصميم للاحتياجات الشخصية والوظيفية للمعلمين، بتعبير آخر لم يكن المعلمون فاعلين حقيقيين فيها، فقد كانت فقط استجابة للحاجات المؤسساتية أو السوسيولوجية **(صالح نويوة، 2009)**

من هنا إذن يأتي هذا العمل الذي نعتبر من خلاله أن التكوين المستمر هو أداة لتحقيق تنمية مستمرة أيضا للمهارات والكفاءات المهنية للمعلم، وبالتالي نعتقد أن تصميم برامج تكوين مبنية على استراتيجيات أكثر فعالية تتسم بمعايير المرونة والاستجابة للاحتياجات المختلفة للأستاذ أصبح أمرا ملحا.

وعليه، تحاول مداخلتنا هذه – التي نعرض فيها النتائج الأولى لبحث أكبر قيد الإنجاز – الإجابة عن السؤال التالي: كيف يقيم أساتذة التعليم الثانوي برامج التكوين المستم من حيث تغطيتها لموضوع التدريس بالكفاءات؟ بتعبير آخر هل تستجيب محتويات وأنشطة مخططات التكوين الراهنة لاحتياجات أساتذة التعليم الثانوي لا سيما فيما يخص أحد المواضيع الأكثر استهلاكا مؤخرا بين أطراف الأسرة التربوية وهو موضوع بيداغوجية التدريس بالكفاءات؟

1- عينة الدراسة وأدواتها:

من أجل الإجابة عن السؤال السابق، عمدنا إلى تحليل التصورات التي يكونها أساتذة التعليم الثانوي العام من خلال عينة شملت 40 أستاذا مرسما من بين الذين شاركوا في دورات للتكوين المستمر التي أطرها المفتشون بعنوان السنة الدراسية الماضية 2010/2009 بخمس ثانويات للمقاطعة التربوية الجنوبية لولاية سطيف التي تضم ما مجموعه 160 أستاذا.

سوف ننسب في دراستنا لكل من: جنس الأستاذ، الأقدمية في المهنة ومـــادة التدريس دور متغيرات تفسيرية للاختلاف في تصوراتهم لمدى تغطية برامج دورات التكوين المستمر التي شاركوا فيها لموضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

تجدر الإشارة من جهة إلى أننا لجأنا إلى حصر متغير مادة التدريس في فئتين:

- مواد علمية، تضم المواد: الرياضيات – الفيزياء – العلوم الطبيعيـــة – الإعلام الآلي – التكنولوجيا.
- مواد أدبية، وتشمل المواد: اللغة العربية – الفلسفة – التاريخ و الجغرافيا – الفرنسية – الانجليزية – العلوم الإسلامية.

ومن جهة أخرى وبالنظر إلى خصائص عينة الدراسة، فقد جمعنا أيضا متغير الأقدمية في التدريس في فئتين: أقل من 10 سنوات، وأكبر من 10سنوات.

والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب كل متغير:

توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية:

الأقدمية المهنية	عدد الأساتذة	%
أقل من 10 سنوات	14	35
أكبر من 10 سنوات	26	65
المجموع	40	100

جدول رقم 1: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية

- توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسة:

مادة التدريس	عدد الأساتذة	%
مواد علمية	25	62.5
مواد أدبية	15	37.5
المجموع	40	100

جدول رقم 2: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسة.

- توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	عدد الأساتذة	%
ذكور	23	57.5
إناث	17	42.5
المجموع	40	100

جدول رقم 3: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

وقد دعونا هؤلاء الأساتذة إلى تحرير نص حر إجابة عن السؤال التالي: في ضوء احتياجاتكم للممارسة اليومية لمهنة التعليم، كيف تقيمون محور التدريس بالكفاءات الذي تلقيتموه في إطار تكوينكم المستمر؟

سوف نعرض في الصفحات الموالية أهم النتائج المتحصل عليها من الدراسة وذلك حسب هدفين رئيسيين: تقييم أساتذة التعليم الثانوي لمحتويات برامج التكوين المستمر سارية المفعول وكذا معرفة احتياجاتهم الشخصية من هذا النمط من التكوين.

2- تقييم فعالية التكوين في موضوع الكفاءات:

لقد قمنا بتطبيق تقنية تحليل المحتوى للنصوص المسترجعة بالاعتماد على القراءات المتكررة لمختلف الاستجابات وتحديد الفئات أو الأفكار الأساسية التي تضمنتها، ومن ثم تجميع هذه الفئات في محاور كبرى تندرج ضمنها كل إجابات الأساتذة (Daval R. 1967). هذا العمل سمح بتحديد 3 محاور نعتقد أنها تغطي تقييم أفراد عينة دراستنا لمدى فعالية الدورات التكوينية في موضوع المقاربة بالكفاءات.

نعرض هذه المحاور وتكراراتها في الجدول التالي:

المحور		التكرار	%
1	مواضيع ثرية و مفيدة	16	40
2	متوسطة الفعالية	14	35
3	لم تأت بجديد	10	25
المجموع		40	100

جدول رقم 4: محاور استجابات أفراد العينة.

لقد تم إذن تبويب استجابات أفراد العينة في ثلاث محاور رئيسية، أين نلاحظ منذ البداية أن أغلبية الأساتذة يرون أن الدورات كانت مهمة و ثرية، بينما يرى 35% منهم أنها متوسطة الفائدة و الفعالية. كما لفت انتباهنا أن ربع أفراد العينة يعتقدون أن دورات التكوين التي شاركوا فيها لم يحصلوا من خلالها على شيء جديد يذكر لا سيما في موضوع المقاربة بالكفاءات الذي لم يرق لمستوى منتظراتهم، فقد أكدوا أنها لم تتضمن سوى إلقاء دروس أو محاضرات اتسمت بالطابع النظري البحت.

هذا التباين في الآراء سوف نقوم بتحليله وفقا لمتغيرات الدراسة لنرى ما إن كان هناك أثرا لأي من هذه المتغيرات في تفسير الاختلاف.

- استجابات أفراد العينة حسب مادة التدريس:

المحور	مواد علمية		مواد أدبية	
	التكرار	%	التكرار	%
مواضيع ثرية و مفيدة	8	32	8	53.33
متوسطة الفعالية	12	48	2	13.33
لم تأت بجديد	5	20	5	33.33
المجموع	25	100	15	100

جدول رقم 5:استجابات أفراد العينة حسب متغير مادة التدريس.

يظهر هنا الاختلاف جليا و كبيرا بين الأساتذة، حيث يرى أكثر من نصف أساتذة المواد الأدبية (53.33%) أن مواضيع الندوات كانت مثمرة و ذات قيمة كبيرة، إلا أن أساتذة المواد العلمية على العكس من ذلك يرون أن محتويات التكوين كانت متوسطة الثراء والفعالية.

نفس هذا التباين في الإجابات نسجله في المحور الثالث، حيث أن أساتذة المواد الأدبية هم دائما الأكثر تعبيرا عن عدم جدوى و نوعية المحتوى التكويني الذي تلقوه من نظرائهم أساتذة المواد العلمية الذين لم يبالغوا في إجاباتهم (على التوالي: 33.33% و 20%).

- **الأقدمية المهنية وتقييم التكوين:**

المحور	أكبر من 10 سنوات		أقل من 10 سنوات	
	التكرار	%	التكرار	%
مواضيع ثرية و مفيدة	8	30.77	8	57.14
متوسطة الفعالية	10	38.46	4	28.57
لم تأت بجديد	8	30.77	2	14.28
المجموع	26	100	14	100

جدول رقم 6: استجابات أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية.

تلعب الأقدمية المهنية للأستاذ دورا مهما في تكريس الاختلافات في الآراء حول هذا الموضوع، فبينما يجزم الأساتذة الجدد أو ذوي الخبرة البسيطة في التدريس بأن محتوى

البرنامج كان مثمرا و مفيدا لهم (57.14%) الأمر الذي يبدو منطقيا لنا، فإن الأساتذة ذوي الخبرة الواسعة يؤكدون أن البرنامج كان متوسطا على العموم من حيث فعالية مواضيعه (38.46%).

على الرغم من أن نسبتها لم تكن كبيرة إلا أنه ينبغي أن نشير إلى أن بعض أفراد العينة سجلوا أن المواضيع المعروضة للتكوين لم تكن ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم و أنها لم تأتهم بجديد يذكر، نجد ذلك خاصة عند الأساتذة أولي الخبرة المهنية الكبيرة (قرابة ثلث المستجوبين).

- **دور الجنس في تقييم التكوين:**

المحور	ذكور		إناث	
	التكرار	%	التكرار	%
مواضيع ثرية و مفيدة	7	30.43	9	52.94
متوسطة الفعالية	7	30.43	7	41.17
لم تأت بجديد	9	39.13	1	5.88
المجموع	23	100	17	100

جدول رقم 7: استجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس.

نلاحظ أن هناك اختلافا عميقا في تقييم موضوع التدريس بالكفاءات في برامج التكوين أثناء الخدمة من حيث جنس الأساتذة، فبينما ترى نسبة معتبرة من الإناث (52.94%) أن محتوى البرامج كان ثريا و جيدا، فإن النسبة الأكبر من الذكور (39.13%) يعتقدون أنها ليست مجدية تماما مقابل نسبة ضئيلة جدا من الإناث اللاتي أجبن ضمن هذا المحور (5.88%). مما يدعو للتساؤل ما إذا كان الذكور أكثر اهتماما بالعملية التكوينية من حيث حرصهم على الحصول على تقييمات تسمح بتحسين مسارهم المهني ومستواهم الوظيفي.

3- خلاصة:

لقد مكننا فحص وتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة – ولو أنها شملت عينة بسيطة – باستخلاص مجموعة من الملاحظات التي نوجزها في النقاط التالية:

– لاحظنا أولا أن هناك إدراكا ووعيا لدى أساتذة التعليم الثانوي بأهمية التكوين المستمر وضرورته، أو ما يصطلح عليه بالالتزام بالتكوين (Crochard M., 2007) بمعنى أنهم مقتنعون بمساهمته في تحقيق تدريس نوعي من خلال تجديد المعارف ومسايرة التطورات الحديثة، ومن جهة أخرى في تنمية مسارهم المهني الوظيفي.

– سجلنا أيضا أن هناك طلبا متزايدا على التكوين، حيث سمحت لنا قراءة إنتاجات مستجوبينا بالوقوف على الطلب الملفت على التكوين المستمر تعلق بالخصوص بطبيعة المواضيع التي يشعر الأساتذة أنهم بحاجة للتحكم فيها والتي يأتي موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مقدمتها.

– في سياق متصل بالتدريس بالكفاءات، تجدر الإشارة أنه على الرغم من شبه الإجماع الحاصل لدى أفراد العينة بفعالية الندوات التكوينية وثراء محتوياتها، إلا أن الملاحظ هو غلبة الجانب النظري في تلقينها، فاستراتيجيات التدريس المعتمدة في تكوين المعلمين لا تزال قائمة على بيداغوجية متمركزة حول الاكتساب (حبيب تيلوين، 1998).

نأمل في الأخير أن هذه الدراسة سوف تسمح للمشرفين والمسؤولين بالحصول على تشخيص موضوعي لنقائص مخططات التكوين المستمر المعمول بها حاليا من أجل ضبط إجراءات التعديل الضرورية بهذا الشأن.

4- المراجع:

1- محمد زياد حمدان (1986) قياس كفاية التدريس: طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

2- توفيق مرعي (1984) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.

3- حبيب تيلوين (2002) التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

4- بلقبدوم بلقاسم (2004) نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، العدد 1.

5- السعيد بن عيسى (2004) مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، العدد 1.

6- حبيب تيلوين (1998) إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر والآفاق المستقبلية، في: علم النفس وقضايا المجتمع الحديث، منشورات جامعة الجزائر، ج1.

7- Crochard M. (2007) Engagement en formation, construction identitaire et rapport au savoir, Actes du Congrès International AREF, Université de Strasbourg.

8- Daval R. (1967) Traité de psychologie sociale, T.1, 2ème édition, PUF, Paris.

9- Nadeau M. A.(1988) L'évaluation de programme : théorie et pratique, P.U.Laval, Québec, 2ème édition.