

تكامـل المعارف الأكاديمية والمهنية في التدريب الميداني: التكوين الأكاديمي أولا والمهني لاحقا أو التفاعل بينهما؟

زبيدة بن ميسي، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر

Résumé

L'Ecole Normale Supérieure a pour mission la formation des futurs enseignants, et leur préparation à assumer la responsabilité de la classe, ainsi la profession de l'enseignement, qui suppose la nécessité de l'existence d'un bagage de connaissances académiques et pédagogiques que le futur enseignant va appliquer durant le stage pratique ou sur le terrain.

Le stage pratique est le premier contact du stagiaire avec le monde professionnel, et lui permet d'incarner et de concrétiser toutes les connaissances acquises durant les quatre ou cinq années de formation, sans créer de rupture entre les aspects : académique, pédagogique, et professionnel.

C'est à ce niveau que se réalise l'interaction entre les connaissances académiques et professionnelles ; l'étudiant stagiaire peut faire la liaison entre ce qui est enseigné et comment enseigner.

Quelles sont les connaissances acquises par les étudiants lors de leur formation à l'Ecole Normale Supérieure leur permettant d'acquérir une attitude professionnelle?

Quelles sont les connaissances académiques, et quel est leur rôle? Quelles sont les connaissances professionnelles, et quel est leur rôle? Comment se passe l'interaction entre les deux types de connaissances? Et quelle est son importance?

ملخص

تكمـن مهمة المدارس العليا للأساتذة في تكوين الأساتذة وإعدادهم لتحمل مسؤولية القسم ومن ثم مهنة التدريس، هذه المهنة التي تقتض بالضرورة وجود رصيد معرفي أكاديمي مهني لدى الطالب الأستاذ، الذي يقوم بتفعيله من خلال التدريب الميدانية والتي تعتبر أول اتصال فعلي بين الطالب الأستاذ والعالم المهني، وهو ما يسمح له بتجسيد كل المعارف المكتسبة خلال سنوات التكوين باختلافها دون إقامة فواصل بينها أي بين ما هو أكاديمي وما هو بيداغوجي وما هو مهني.

في هذه المرحلة يتم التفاعل فعليا بين المعارف الأكاديمية والمهنية، ويستطيع الطالب الأستاذ حينها أن يربط بين ما يدرس وكيف يجب أن يدرس.

فيما تتمثل المعارف التي يكتسبها الطالب أثناء التكوين، حتى يستطيع تحقيق المهنية؟ فيما تتمثل المعارف الأكاديمية وما دورها؟ فيما تتمثل المعارف المهنية، وما دورها؟ كيف يتم التفاعل بين النوعين من المعارف؟ وما أهميته؟

مقدمة:

إن جوهر مهنة الأستاذ يتمثل في نقل المعارف إلى التلاميذ الذي يعيد بنائها وتوظيفها ولهذا يجب على الطالب الأستاذ، الطالب المتدرب أن تكون لديه معارف تساعد على تسيير القسم، يجب أن يكون مسلحا بالوسائل الضرورية التي تساعد على التكيف مع الوسط الجديد والتأقلم معه. وهذا ما سيبرز من خلال التدريب الميداني الذي ينجزه الطالب في السنة النهائية من مشواره الدراسي.

التدريب إذن هو الوسيلة الوحيدة التي تساعد على تجسيد مختلف المعارف التي تلقاها من خلال ممارسته للتدريس، هذا الأخير يعتبر مهنة معقدة تتطلب مجموعة من كفاءات ذات مستوى عالي في مختلف المجالات الأكاديمية والتعليمية والتربوية والبيداغوجية. وفي هذه المهنة لا يكفي التحكم في الجانب الأكاديمي حتى يستطيع التواصل مع التلاميذ والتأقلم مع مختلف الوضعيات والظروف الخاصة بالقسم في تعقدها وتنوعها، بل يجب الاعتماد أيضا على المعارف الأخرى، صحيح إن المؤسسة التعليمية بأطوارها الثلاث بحاجة إلى معلمين وأساتذة يمتلكون معارف أكاديمية والتي تم اختبارها وحازوا بذلك على شهادة تؤهلهم للقيام بمهنة الأستاذ ولكن أيضا يمتلكون كفاءات مهنية تساعد على تمكين التلاميذ من النجاح.

فالتدريب المهني ضروري ولا غنى عنه للطالب الأستاذ، ليتمكن من دخول مدرسي سليم ودائم في هذه المهنة حسب التخصص، إلا أن الإرادة لفعل الأحسن، النشاط والدافعية غير كافية، بل ضروري من توفر المعارف والكفاءات الضرورية لتحقيق الفعالية داخل القسم.

تعريف التدريب الميداني وأهدافه:

يعد التدريب الميداني رهان أساسي للتكوين وخطوة هامة في عملية إعداد الأستاذ، ونقصد به بدء انخراط الطالب في مهنة التدريس بكل ما تحمله هذه الكلمة من وظائف وأدوار، وما تشمل عليه من مسؤوليات والتزامات، وهذا من خلال معاشته للواقع التعليمي معاشة كاملة تكفل له إمكانية التجسيد الميداني الواقعي للمهام والوظائف المنتظرة منه كأستاذ مستقبلا.

ولهذا فإن التدريب الميداني يسعى إلى تحقيق أهداف وغايات نذكر أهمها:

- تعريف الطالب بماهية المجال المهني التربوي الذي سوف يعمل فيه عقب تخرجه، وما يحتويه هذا الواقع من قيادات وتلاميذ وأدوار ومسؤوليات.
- إتاحة الفرصة للطالب كي يضع ما درسه من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية خلال مراحل تكوينه الأكاديمي في المدرسة العليا للأساتذة أو ما شابه ذلك ككليات التربية مثلا في المشرق العربي، موضع التطبيق العملي الفعلي وهذا ما يزيد من كفاءته وفعاليتة كأستاذ لاحقا.
- تهيئة الطالب للانتقال من دور الطالب الذي تعود عليه خلال السنوات الأربعة أو الخمسة إلى دور الأستاذ، وهو ما ينتظر منه القيام به بعد تخرجه، وهذا ما يكفل له التدرج في الانتقال من دور اجتماعي إلى دور آخر(1).

أنواع المعارف:

مما سبق فإن الطالب في التدريب الميداني يركز أساسا على مختلف المعارف التي يتلقاها خلال التكوين فتساعده بذلك على مواجهة الواقع التعليمي والتكيف معه، هذه المعارف تصنف إلى ثلاث(2):

الأكاديمية: هي عبارة عن النظري الذي يقدم للطالب كل حسب تخصصه، فما يقدم لطالب الفلسفة يختلف عن المادة المعرفية التي يقدم لطالب الرياضيات.

البيداغوجية: هي المادة المعرفية التي تخص علوم التربية بتعدد تخصصاتها، وهذه المادة مشتركة بين جميع التخصصات فلا يمكن لأي تخصص أن يستغني عنها وهذا لأهميتها في أداء الطالب الأستاذ بالقوة مهامه كأستاذ بالفعل.

التعليمية: لكل تخصص تعليمية خاصة به، وهذا النوع من المعارف يكسب الطالب بعض من المهارات، وتساعده على أداء العملية التعليمية على أحسن وجه.

ضبط مصطلح الأكاديمي، المهني، الممارسة:

- ما المقصود بالمعارف الأكاديمية؟ هي المعارف النظرية التي تقدم للطلاب من خلال مقاييس محددة لها علاقة بالمادة أو التخصص، فتتمده بالمعلومات الكافية حوله وحول أهم اشكالياته.

- ما المقصود بالمعارف المهنية؟ هي متعددة ومتنوعة ومركبة ومتناثرة أحيانا تتمثل في المركب التالي(3):

- المعارف التي تدرس (أكاديمية)
- المعارف التي بها ندرس (بيداغوجية وتعليمية)
- المعارف التي عليها ندرس
- المعارف التي تطبق (التجارب والوقائع الميدانية)

إذن يمكن التعبير عن هذه المعارف بعبارة "أن نعرف ندرس وكيف ندرس"، هي تركيب من المعارف ذات طبيعة مختلفة، تطبق في حياتنا اليومية وضرورية في عملية التكوين.

- ما المقصود بالتطبيق؟ وهل هناك فرق بين الممارسة والمهنية؟ الممارسة هي أسلوب العمل في إطار معايير محددة معترف بها في هيئة مهنية، والممارسة أو العملية التعليمية (4) لها أبعاد متعددة:

- البعد المعرفي: التعليم والتنشئة الاجتماعية ويمكن أن نقول أنه بعد تعليمي.
- البعد التقني: كيفية الفعل (بعد بيداغوجي)
- البعد العلائقي: هي مهنة إنسانية تفاعلية
- البعد القانوني: المتغيرات المفروضة بمدة الدرس، نوع القاعة، نوع التلاميذ
- البعد العاطفي والنفسي والاجتماعي

هذه الأبعاد متضافرة (5) ومتداخلة فتحليل الممارسات ينصب على تحليل ما يحدث داخل القسم، للتلميذ، للأستاذ. وتحليل الممارسات هي خطوة محددة لتأسيس هوية مهنية.

هندسة تكوين الأستاذ:

يتلقى الطالب الأستاذ في السنوات الأربع أو الثلاث الأولى على معارف تتميز بما يلي:

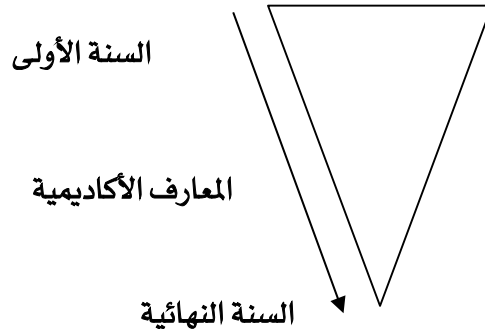
النظام المتعدد التخصصات (interdisciplinaires)

إن هذا النظام المميز لتكوين الطالب قوامه إزالة الفوارق بين التخصصات وتكامل أنواع المعرفة، إي المزج بين الدراسات النظرية والعلمية والأكاديمية والمهنية والثقافية، وليس مجرد ضم عشوائي لمواد في وحدات منفصلة، فطالب الفلسفة مثلاً يدرس الرياضيات والفيزياء ويدرس اللغات ويدرس اللغات الأجنبية وهذا للعلاقة الوطيدة التي تربط بين هذه المعارف. كما أن الطالب أيضا يدرس علوم التربية كعلم النفس التربوي وعلم النفس

الطفل والمراهق كوحدة متصلة ومتراصة مع الوحدات الأخرى، ويدرس أيضا التعليمية التي تعرفه بالأعباء التي تنتظره والحلول الممكنة وليس كل الحلول، وهذا ما يؤكد التكامل الذي يصل إلى حد التفاعل بين مختلف المعارف.

النظام التتابعي التكاملي:

إن هناك علاقة أكاديمية بين الأكاديمي والمهني ولكن البرامج في المدارس العليا للأساتذة مبنية على منهج تربوي، حيث في السنوات الأولى الأكاديمي يفوق البيداغوجي والمهني ويتم التقليل في الأكاديمي إلى أن نصل إلى السنة النهائية حيث يكون العكس ولهذا يمكن تشبيه النظام التعليمي في المدارس العليا بمثلث مقلوب بين التدرج في انخفاض نسبة المعارف الأكاديمية سنة بعد سنة:



فتكوين الأساتذة نشاط مركب يقوم على مبدأ التقسيم المتوازن بين المعارف الأكاديمية والمهنية خلال التكوين، ولا يمكن أن يبرز هذا التفاعل في الوسط التعليمي دون التدريب الميداني بمراحله الثلاث: الملاحظة والدمج والمغلق.

الاتجاهات الرئيسية في تكوين الأستاذ وإعدادهم (نظرة إبستمولوجية تحليلية لتكوين الطالب):

من خلال النظر لمسار العملية التعليمية يمكن تحديد أربعة اتجاهات تعليمية في إعداد الطالب وتكوينه:

– الاتجاه الأكاديمي

وهو الاتجاه الذي ركز على المناهج المبنية على أولوية المعارف الأكاديمية، وهي التي يطلق عليها اسم التقليدية (Martin del Pozo, 1994) (6) والصورية (Demailly, 1991) والتحويلية (Yus,

(1993 و الموسوعية (Pérez Gómez, 1992). هي مناهج قوامها المعرفة الأكاديمية على أساس أنها المعرفة الوحيدة والمهمة في التدريس، بما فيها المقاييس المرتبطة بمادة التخصص كعلوم التربية.

إن هذا الاتجاه تجاه المعارف الأخرى وخاصة معرفة الطالب الأستاذ الخاصة به أي الشخصية، التي قد تساعده في أداء مهامه، وانطلق من فرضية مفادها أنه من الممكن نقل المعارف القاعدية للتخصص انطلاقاً من عرض منظم ومرتب، حيث تنتقل من ذهن الأستاذ الملحق (الخبير) إلى ذهن الأستاذ أمتلق (الطالب) دون إجراء تغييرات أو تحويلات أو تأويلات أو تفسيرات أو حذف، وبهذا المعنى فإن Furio سنة 1994 أكد على أهمية إعادة النظر في التقريب بين المعارف الأكاديمية. وعلى الرغم من أن التدريس هو عمل ميداني ومهني، إلا أن التكوين يدرك كمجموع لعناصر مختلف التخصصات، وغالباً لمجموع عناصر نفس التخصص. وهو ما نجده في تقارب بل تكامل تخصصات علم النفس والتعليمية العامة والخاصة والتخصص المدرس، وهذا باحترام البنيات الخاصة لكل تخصص، وإتباع خطة منهجية ومنطقية أثناء الممارسة وأداء الفعل التربوي. إن هذا الاتجاه أسسه غير واضحة ولكنه ضمنياً يكون قد اعتمد على تصورات إبستمولوجية استمدتها من مبدأ العقلانية المطلقة، على أساس أن المعرفة الحقيقية والعليا توجد في مجموع النظريات الناتجة عن العقلانية العلمية (7)، وكذلك اعتمد على الممارسة في الميدان والذي أساسها التوافق الصوري للمعارف المجردة. مما يؤكد وجود علاقة آلية وخطية بين النظرية والتطبيق، لأن المعرفة حسب هذا الاتجاه تؤدي إلى معرفة التدريس.

ولنا أن نتصور انطلاقاً من هذه النظرية أو الاتجاه عمل الأساتذة المكونين في المدارس والمتمثل في عرض المحتويات والمضامين العلمية التي تلقوها خلال التكوين، دون الأخذ بعين الاعتبار الوسائل البيداغوجية وكذا مفاهيم العلوم التربوية التي تلقوها والتي تتعارض حتما مع هذه الطريقة الإلقائية في التدريس.

ولهذا ما نستنتجه هو أن المقاربات المؤسسة على المعرفة الأكاديمية تقوم باختزال وتبسيط المعرفة، بجعلها المعرفة المهنية متضمنة آلياً في لمعرفة الأكاديمية المتخصصة، وبصورها لتكوين على أنه نتاج لمقابلة بسيطة بين المعارف العلمية والنفسية- البيداغوجية بنسب متفاوتة حسب مستوى التعليم. وطبعاً هذا ما يجعل الأساتذة غير قادرين بالشكل الكافي على مواجهة مختلف المشاكل التي تواجههم في مهنتهم، كما أنها تشجع طرق التدريس الكلاسيكية والتي تم تجاوزها.

– الاتجاه التقني

وهو الاتجاه الذي يؤكد على أولوية المعرفة التقنية، حيث أن المناهج المؤسسة على المعرفة التقنية تختلف عن تلك المؤسسة على المعرفة الأكاديمية، فيما يخص اعترافها بالبعد التطبيقي للنشاط التربوي، ولكن تشترك معها حول سلطة المعرفة الأكاديمية المتخصصة. إن هذا الاتجاه لا يحدد المعرفة المهنية انطلاقاً من المعارف الأكاديمية، لكن على أساس أنها مجموعة من مهارات تقنية ناتجة عن المعارف الأكاديمية ومحددة من طرف خبراء (الأساتذة المكونين)، حيث إن الطلبة الأساتذة لا يستخدمون مباشرة المعرفة الأكاديمية المتخصصة لكن مشتقاتها التقنية، أي تطبيقاتها في الميدان وهي تقنيات خاصة بالمحتويات والأهداف وطرق التدريس وكيفية التقويم... .

فالتدريس حسب هذا الاتجاه ليس فضاء لإعادة عرض المعرفة الأكاديمية، بل هو عبارة عن تقنية، ومنه فهو مكون من معارف عملية التي يجب على الأستاذ التحكم فيها لكي يقوم بوظيفته على أحسن وجه، كذلك فإن العلاقة بين النظري والسيكو بيداغوجية والفعل المهني يبقى ذات اتجاه واحد خاضع للترتيب، كما أنها لا تطبق مباشرة، بل بواسطة المعرفة التقنية التعليمية التي تجعل المعارف النظرية إجرائية وتحولها إلى منتج مستعمل من طرف الطلبة الأساتذة. لكن السؤال المطروح: أين يكمن التكوين التقني في محتويات التخصص؟ إن الطرق التي تعتمد على الاتجاه لتقني تقترح حلولاً فيما يخص تكوين الكفاءات التعليمية والمنهجية للأستاذ، لكن لم تقدم حلولاً واضحة فيما يخص التكوين الخاص بالمضامين الأكاديمية، وما تناسته أيضاً هذه الطرق أن التدريس ليس نشاطاً حياً بل محاطاً بتصورات إيديولوجية لا يمكن حلها بتقنية محددة وهذا ما أكده Imbernón سنة 1994 كما أكد Pérez Gomez سنة 1992 إن المعرفة التقنية لا يمكنها حل المشاكل المتعلقة بمهنة الأستاذ، أولاً لأن الطبيعة الإنسانية والاجتماعية للظواهر المرتبطة بالتربية لا تسمح بجعلها ذات طبيعة تقنية وذلك لأن التركيب الذي يميزها وارتباطها بالقيم يجعلها منها غير قابلة لأن ترد إلى تساؤلات تقنية. وثانياً لأنه لا توجد نظرية علمية واحدة قادرة على الاهتمام بالمشاكل الخاصة بنمط التدريس – الممارسة، وهي مشاكل ليست فقط ذات طبيعة نظرية لكن تطمح لأن تكون علمية خالصة.

– الاتجاه التطبيقي

وهو الاتجاه الذي يؤكد على أولوية المعرفة التطبيقية، والطرق أو المناهج المؤسسة على هذه المعرفة هي حيوية (8) (Garcia Diaz) سنة 1986 وتسمى كذلك لأنها تفضل الفعل في مقابل الفكر، والتدخل مقارنة بالتخطيط والمتابعة.

ويطلق عليها أيضا اسم العفوية Pérez Gómez سنة 1992 لأنها تعتبر الممارسة المهنية كسياق ينتج تلقائيا، فالأستاذ يتعلم التدريس من خلال التدريس دون الحاجة إلى موجه خاص، أو مساعدة خارجية أو منهج معين. . . وهذا ما جعل بعض التربويين يطلقون عليها اسم اللاصورية Demailly سنة 1991 لأنها لا تعتمد على برنامج مسطر وحتى أن كان موجودا فلا تعتمد عليه، كما تتصف أيضا بأنها إجرائية Escudero سنة 1992 لأنها تطور السلوكات بكثرة على حساب التصورات، إنها إذن المناهج التي تفضل المعرفة التطبيقية والمؤسسة على التجربة المهنية والمطورة في السياق المدرسي، مقارنة بالاتجاه الأكاديمي والتقني. فأساسها التدخل المهني الذي يتغذى من ذاته s'auto-alimente.

ومن وجهة نظر ابستمولوجية منطقية، فإن هذه الطرق تحافظ على تناسقها مع الاستنتاج، فالنظرية هي تصور خالص والمعرفة المهنية تستنتج من الواقع وتتطابق مع التجربة، فهي استقرائية، كما أنها نسبية لأن النظريات والوسائل التعليمية لا أهمية لها حيث أن كل واقع محسوس يحدد ويفرض الوسائل التي تلائمه ولا تفرض هذه الوسائل على كل الوقائع، وهذا ما جعل منها نسبية غير مطلقة. أما من وجهة نظر نفسية فهذه الطرق تقوم على تصور لتطبيق الكفاءات المهنية المؤسسة على توفيق المعارف انطلاقا من التجربة والخبرة الحسية، بغض النظر عن التصورات الخاصة بالأساتذة ولا بالعوائق التي يمكن لهذه التصورات إحداثها. ولكن بالرغم من كون هذا الاتجاه قد أكد على الجانب التطبيقي إلا أنه تجاهل أهم أساس في التكوين والذي له علاقة بالمحتويات والمضامين المعرفية الأكاديمية.

– الاتجاه التركيبي : رؤية ابستمولوجية متكاملة

هو الاتجاه الذي يبنى على التحليل النقدي والتفاعل بين النظري والتطبيقي، وتكامل المعارف الأكاديمية والمعارف المهنية(9). إن تكوين الأساتذة يعتمد على النظري والتطبيقي، النظرية والممارسة فالمشاكل التي تثار في القسم والخاصة بالتدريس لا يمكن حلها بواسطة التعليم المؤسس على تطبيق السلوكات والكفاءات التقنية العالمية فقط، ولا بإعادة الأفكار والآراء والاعتقادات التربوية دون تفكير نقدي، إنما يجب المزاوجة بينهما، يجب الربط بين الأكاديمي والتقني والمهني لإيجاد نمط لأستاذ قادر على التفكير في الفعل التربوي وحول الفعل التربوي، وتطوير المعرفة المهنية الناتجة عن التطبيق تكون ثمرة المزج الواعي بين المعارف المهنية المستنتجة خلال التجربة والمعايشة والمعارف الصورية الناتجة عن البحث الأكاديمي. وقد أكد Devally سنة 1994 إن المشاكل التي تواجه المتدرب تؤدي بالفعل إلى التفاعل الحقيقي بين النظرية والتطبيق(10)، ومنه فإن هذا الاتجاه يؤسس لنظرية المعرفة المهنية قادرة على مساعدة الأستاذ على التكيف والتأقلم مع الوسط التربوي ولأخذ بيده لأداء مهامه كما ينبغي، وكما يجب أن يكون.

تجسيد التفاعل بين مختلف المعارف من خلال تدريب الأستاذ على المهارات:

إن تكوين الأساتذة يجب أن يحقق هدف بعدي يتمثل في اكتساب الطالب الأستاذ لمهارات معينة، هذه المهارات تجسد علاقة المعارف فيما بينها، كيف يمكن تكوين الأستاذ حتى يستطيع أن يكون ماهرا في الميدان (1)، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- الجانب السلوكي:

على الطالب المتدرب -الأستاذ بالقوة- التصرف بطريقة محترمة، أخلاقية ومسؤولة، أن تعامل مع ذاته على أنه عنصر فعال في المجتمع، يساعد ويساهم في التكوين الاجتماعي والمدني ويبرهن دائما على يقظة ضميره ووعيه بثقل هذه المسؤولية التي أسندت إليه والتمثلة في تربية النشء الصاعد.

على الطالب الأستاذ أن يتعلم كيف يحترم التلميذ ويحترم من طرف التلميذ، عليه أن يتقرب من كل واحد منهم، أن يحترم وجهات نظرهم، أن يكون حياديا دائما، يشجعهم على التحلي بالموضوعية وأن يكون حافضا على أسرارهم ومعلوماتهم الشخصية التي ترد إليه.

إن شعور الأستاذ بمسؤوليته على القسم يؤدي إلى التحكم فيه، ويجعل منه قدوة، وهذا لن يتحقق إلا إذا توفر على الجانب المعرفي المتمثل في المبادئ البيداغوجية كعلم النفس الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي وكذا محتوى مقياس التشريع المدرسي الذي يقدم للطالب في السنة نهائية ويساعده على فهم حقوقه وواجباته السياسية والتربوية والنظام التربوي السائد في الجزائر، وكذا قواعد العمل وشروطه والقانون الداخلي وبنوده وأدوار الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية، "المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية والاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة" (12) أما عن الجانب الميداني فعليه تطبيق ما درسه، وأن يحترم كل ما جاء في المنشور الوزاري الخاص بالنظام التربوي.

2- الجانب اللغوي:

التمكن من لغة التدريس وهذا من أجل نقل المعلومات للتلميذ والقدرة على التواصل. فعلى الطالب الأستاذ أن يكون متمكنا من اللغة العربية أو الأجنبية أو على الأقل لغة التدريس مستوعبا لقواعدها ومبادئها سواء كان ذلك كتابيا أو شفويا. فلا يعقل أن يخطئ في كتابة كلمة أو يخطئ في نطقها. إن الطالب الأستاذ يجب أن يدرك جيدا أن التلميذ يعتبره قدوة وهو ينتبه للأخطاء اللغوية المرتكبة بسرعة، بالإضافة إلى أنه على الأستاذ استعمال لغة

بسيطة وواضحة ومحددة لإيصال المعارف فلا يستخدم لغة معقدة يستعصى على التلميذ فهمها لأنها تجاوز مستواه وقدراته، ولا تكون بسيطة فتفقد العبارة المعنى المقصود ولتحقيق ذلك فإن هذا الطالب الأستاذ يتلقى في مستواه الدراسي مادة علمية سواء بلغة التدريس أو غيرها، فإذا افترضنا تخصص الفلسفة فالتألمذ قد تلقى معارف علمية باللغة العربية السليمة والأستاذ بخبرته يطالبه دائما بضرورة النطق الصحيح للألفاظ والكتابة السليمة للجمل والعبارات وخاصة في حصة الأعمال التوجيهية كما أنهم يدرسون مقياس اللغة العربية الذي يتلقى من خلاله أهم القواعد النحوية خاصة أما إذا كانت لغة التدريس أجنبية فالتألمذ هنا يدرس مقاييس متعددة وكثيرة لها علاقة باللغة

(vocabulaire-grammaire - orthographe- conjugaison-ponctuation...)

وهي مقاييس تمكنه من الاستخدام السليم للغة، وليس هذا فحسب بل درس أيضا مقياس التعليمية الذي يتلقى من خلاله طرق تدريس الكتابة والقراءة وآليات تحليل النصوص....

من كل ما سبق فإن الطالب يفترض أن يكون متمكنا من لغة التدريس وهذا ما سيطبقه في الميدان، من خلال تصحيح أخطاء التلاميذ المختلفة الشفوية والكتابية، ويديرهم كذلك على استخدام الحوار والنقاش بلغة سليمة.

3- الجانب المعرفي:

وهذا من خلال القدرة على تدريس إشكاليات البرنامج، فالتألمذ الأستاذ ما دام أنه اكتسب في مشواره الدراسي مادة علمية معرفية معمقة، وأنه تم اختبار استيعابه للمادة سداسيا، فعليه يوم التدريس أن يكون مستوعبا لمحتويات المقررات والبرامج الخاصة بكل سنة، يكون عارفا بكل جزئيات البرنامج وبالكفاءات المحورية وكيف يتم تطبيقها في الميدان، عارفا بطرق التقويم وهذا ما يتلقاه في مقياس التعليمية والمناهج التعليمية، فلو أخذنا مثلا وهي الفلسفة فإن الطالب الأستاذ يكون قد درس تقنيات وآليات التدريس وحل كل البرنامج الذي سيدرسه مع التأكيد على أهداف كل حصة أو محور، بالإضافة إلى ما سبق يجب أن تكون لديه ثقافة عامة اكتسبها من خلال المطالعة أي أنه لا يعتمد فقط على المقرر. كل هذا يجعله قادرا على التحكم في الحصة التعليمية فيجعلها منظمة ومنهجية ومتناسقة ويضفي هذا صبغة ودقة علمية تؤدي إلى تحقيق الهدف المسطر من البداية.

ومن خلال المقاييس الخاصة بالتعليمية يمكن للأستاذ الطالب توزيع الحصص، كما أنه يدرك جيدا مختلف النشاطات التي يطبقها والعوائق التي يمكن أن يواجهها التلميذ، وهذا ما يجعله يركز على مضمون مقياس علم النفس الطفل والمراهق، مما

يساعده على التسيير الحسن للنشاط داخل القسم فيعتمد أسلوب التدرج في تقديم المعارف موظفاً بذلك وقائع وأمثلة تخص التلميذ ذاته فيشركه في الدرس ويجعله طرفاً فعالاً فيه مما يسهل عليه تحقيق الهدف واكتساب الكفاءة المرجوة.

4- الجانب الاجتماعي:

إشراك التلميذ في الدرس وتنشيط القسم، فيتبادل التلاميذ فيما بينهم النقاش تحت رعاية الأستاذ وحسب ما يسمح به وقت الحصة. كما على الأستاذ مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ وخاصة أنه درس مقياسي علم الاجتماع وعلم النفس، يساعده على فهم وإدراك أثر الفروقات العقلية والنفسية والاجتماعية في استيعاب محتوى الدرس مما يجعله حريصاً على تحقيق نوع من التوازن بين التلميذ وتعزيز التلميذ ثقته بنفسه.

5- الجانب التقييمي والتقويمي:

نظرياً توجد الكثير من طرق ووسائل التقييم تلقن للطالب، لكن ما هي الطريقة التي يجب الاعتماد عليها، وكيف يقوم الطالب بعملية التقويم؟ وما الغرض من التقويم؟ أن الطالب بتطبيقه للمعارف النظرية يستطيع :

- معرفة وظائف التقويم

- إدراك نوع التقويم الذي يجب تطبيقه في حالة دون أخرى.

6- الجانب التقني:

على الطالب أن يدرس الإعلام الآلي وآلياته، وهذا ما يؤكد أنه معني باستخدام الوسائل الخاصة بالتكنولوجية ودمجها في الأداء التربوي. فمقياس الإعلام الآلي الذي يدرس في المدرسة العليا على مدار ثلاث سنوات يمد الطالب بالقواعد والمبادئ وكيفية استخدام الانترنت، ولكنه لا يشعر بقيمة هذا المقياس إلا أثناء التدريب فيجب إذن إن تكون لديه كفاءة للاستخدام العقلاني للوسائل والتقنيات الجديدة (tice) تساعده على تحضير الدروس والاتصال بالأساتذة الآخرين والتشاور حول البرامج.

ليس هذا فحسب فبفضل الوسائل التكنولوجية المتطورة فإن الأستاذ يمكنه تطوير معارفه النظرية التعليمية البيداغوجية والتربوية وأن يساير التطورات العالمية في مجاله فلا يبقى بذلك أسيراً لأول درس حضره ولا يبقى مقيداً بأول كتاب اقتناه فالعالم يتطور ونحن في عصر العولمة والمعلوماتية إذن لا يجب أن يبقى الأستاذ الطالب خارج مجال التغطية.

إن الأستاذ هو العامل المسؤول عن البرنامج الذي يهدف إلى تحسين المردود ولهذا من الأهمية القصوى فهم واستيعاب المعارف التي تسمح للأستاذ بتأدية مهامه في أحسن صورة.

من خلال هذه الجوانب تبين لنا مدى تفاعل الجانب النظري والتطبيقي وتكاملهما في التدريب. ويمكن تجسيد هذا التفاعل أيضا في التقرير النهائي الذي يحرره الطالب المتدرب والذي يحتوي على تحليل مراحل التدريب الثلاث ووصف المعاش اليومي والمقارنة بين النظرية وبين الواقع، وحينها سيدرك الطالب انه هناك علاقة بين المعارف، وان ما قدم إليه غير كاف نظرا لتغير الظروف والأوضاع وللتعديلات التي طرأت على البرامج التعليمية.

خاتمة:

إن تكوين الأساتذة عملية مركبة من المعارف الأكاديمية والقدرة على نقل هذه المعارف والتمكن من أداء دور الأستاذ في النسق التربوي أو الجهاز البيداغوجي. إذن هي عملية تقوم أساسا على الربط بين الأبعاد الأكاديمية والمهنية. في المدرسة العليا للأساتذة تكوين الأساتذة يبنى أساسا على الجانب الأكاديمي والبيداغوجي والتعليمي ويختتم ويكمل بالتدريب الميداني. إن النموذج العام والفعال هو ازدواجية التكوين الأكاديمي والمهني الممتد على مدار السنوات الخمس، هذا التكوين المزدوج يسمح للطالب بالتوجه مباشرة نحو التدريس.

الهوامش:

(1) رشدي احمد طعيمة:المعلم كفاياته، إعداد، تدريبيه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص104.

(2) Genelot Sophi, Lapostolle Guy : de la diffusion des savoirs universitaires dans la formation des maitres. L'exemple du mémoire professionnelle des professeurs des écoles, Manuscrit auteur, publié dans "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques, Colloque CDIUFM, Arras : France (2007)"formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques, version 1 - 16 Jan 2008, p6.

(3) Marguerette Altet :analyse de pratique professionnelles , IUFM , d'Orléans, Bourgogne , 26-02-2002.

(4) ibid.

(5) رشدي احمد طعيمة:المعلم كفاياته، اعداد، تدريبيه، ص198.

(6)Rafael Porlán Ariza, Ana Rivero García : Nature et organisation du savoir dans "ASTERN" 32. 2001. Didactique et professionnel enseignant souhaitable, INRP, p222 formation des enseignants,

(7) ibid, mp.

(8) ibid, p224.

(9) Philippe Perrenoud : La formation des enseignants, entre théorie et pratique,l'Harmattan, 1994,pp7,8.

(10) ibid, p226

(11)Marguerite Altet, Léopold Paquay, Évelyne Charlier Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles stratégies,3^{eme} édition, De Boeck université,2001,pp37-38

(12) عبد الرحمان بن سالم:المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط3، المكتبة الوطنية، 200، ص161.