اشكالية دمج النظري بالممارسة في برامج التكوين الأولي للمعلمين كما تبينها نتائج الدراسات السابقة

Theoretical Integration With Practice In The Initial Training Programs for TeachersAs shown by the results of previous studies

ط.د. محمود شنتي [*1] أ.د. المصطفى أورهاي [2] د. محمد الطاهر طالبي [3]

1- مخبر تعليمية العلوم، المدرسة العليا للأساتذة، القبة القديمة (الجزائر)،

mahmoud.chenti@gmail.com

2- مجموعة البحث في ديداكتيك الإعلام الألي والرياضيات (GREDIM)، المدرسة العليا للأساتذة، مراكش-(المغرب) mu.ourahay@uca.ac.ma

3- مخبر تعليمية العلوم، المدرسة العليا للأساتذة، القبة القديمة-(الجزائر)

tahar.talbi@hotmail.fr

تاريخ الاستلام:2020/02/05 تاريخ القبول:2021/11/21

الملخص:

قمنا في هذا العمل بقراءة وتحليل بعض الدراسات الحديثة لمشكل مهم متعلق بجانب من جوانب "التكوين الأولي للمعلمين" والتي أقرّتهفي العديد من البحوث التربوية،يتمثل هذا المشكل في وجود فجوة بين النظري والممارسة في برامج التكوين الأولي للمعلمين. تم اتباعالمنهج الوصفيفي هذه الدراسة حيث عالجنا بطريقة تحليلية ثلاثة جوانب متعلقة بمكون "التربية العملية"، تساهم هذه الجوانب حسب البحوث التربوية في سد الفجوة بين النظري والممارسة في برامج التكوين الاولي للمعلمين وهي:

- مكونات التكوين الثلاثة (التخصصي؛ التربوي والعملي)؛
- شركاء التدريب العملي؛
- عملية التقييم المصاحبة لمكون التربية العملية.

تهدف هذه الدراسة المساهمة في تحّيين برامج تكوين المعلمين في الجزائر والذي يجرى حاليا.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأولي- النظري- الممارسة- الفجوة-الدراسات السابقة.

[*] ط.د. محمود شنتي، المؤلف المرسل

Abstract:

In this work, we have read and analyzed some recent studies, for an important problem related to an aspect of "the initial training of teachers". This problem is represented by a gap between the theory and practice in the initial training programs for teachers. The descriptive approach was adopted in this study, where we dealt in an analytical manner with three aspects related to the "The practicum" component. These aspects, according to educational research, contribute to bridging the gap between theory and practice in the initial training programs for teachers, namely:

- The three components of training (specialist, pedagogical and practical);
- The practicum partners;
- The evaluation process accompanying the practicum component.

This study aims to contribute to the renewal of teacher training programs in Algeria, which is currently taking place.

Keywords: Initial training ; Theory; Practice; Gap; Previous studies.

مقدمة:

يعتبر المعلم من أبرز مدخلات العملية التعليمية حيث أن جودة أي نظام تعليمي تقاس بمستوى معلّميه (Unesco, 2014). هناك إجماع عالمي على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، فالمعلم هو المنفذ للبرامج التعليمية والمشرف عليها والقادر على إنجاحها وتحقيق الأهداف المنشودة منها (الحربي وآخرون، 2013). من هذا المنطلق، أخذ مجلس الاتحاد الأوروبي "جودة التعليم والتكوين" كهدف استراتيجي لسنة 2020، وأكد انه: "من الضروري تقديم تكوين كاف وفعال للمعلمين لضمان توفير تعليم عالي الجودة، وتوفير تطوير مهني مستمر"(MENLSR, 2013) .

توجد العديد من التقارير والدراسات عن جودة المعلم كواحدة من المشاكل الرئيسية التي تواجه النظم التربوية اليوم (Ingersoll, 2007). اعتبرت العديد من الدول مسألة تكوين المعلمين مسألة رئيسية، تخضع لإصلاحات وتعديلات

عميقة(MENLSR, 2013). فحتى الدول التي يحصل تلاميذها باستمرار على درجات عالية في الامتحانات الدولية (مثل: TIMSS, PISA, PIRLS) تعتبر قضية جودة المعلم هو موضوع أساسي وهام. (Ingersoll, 2007). في هذا الخصوص، يرى وايت-White "إن برامج إعداد المعلم تحتاج دوما إلى تجديد لتتوافق مع تلك التحديات والتوجهات المتجددة باستمرار حتى تتمكن من القيام بدورها في إمداد المدارس بمعلمين يمتلكون كفاءات ومعارف تتفق مع متطلبات العصر (الحربي وآخرون، 2013).

يشكل إضفاء الطابع المهني على برامج التكوين الأولي للمعلمين عبر العالم جزءًا رئيسيا من هذه الاصلاحات، فمنذ التسعينات، تركز الإصلاحات المتعاقبة في برامج التكوين على المتطلبات المهنية في عملية التكوين من خلال وضع مبدأ "مرجع الكفاءات"، بمعنى وضع مفهوم "المهنية" كمحور العملية التكوينية وضرورة الاعتراف بالطبيعة المهنية لمهنة التدريس(Bednarz, 2003).فالدول التي حققت نتائج تعّلم عالية، تؤكد على أهمية الممارسة العملية الفّعالة (أنظر مثلا إلى الأحمد، Darling-Hammond, 2006 ; 2005). وهذا ما اكّدته منظمة اليونسكو "أن الممارسة الميدانية هي الضّامن لنجاح المتدربين المعلمين لاحقا في تعزيز تعلّم التلاميذ، والدول التي حققت نتائج تعّلم عالية هي تلك التي تضّمن لمعلميها المستقبليين فترات تمّرس ناجعة على التعليم في الفصول الدراسية" (UNESCO, 2013/2014).

أصبحت التربية العملية اليوم تشّكل عنصرا رئيسيا لا غنى عنه في مناهج التكوين، ويتجلى ذلك في زيادة الوقت والكثافة المخصصة لهذا المكّون، وعدد الملتقيات والدراسات التي تهتم بهذا الموضوع (Cohen et al.,2013).بدون مكّون التربية العملية قد تفقد مناهج تكوين المعلمين فاعليتها، وتعد ناقصة غير بنّاءة، ذلك لأنها تعد ركنا أساسيا من عملية التكوين (فتح الله، 2007). لكن تم ملاحظة فجوة في برامج تكوين المعلمين بين النظري والممارسة، وهي إشكال دائم في هذه البرامج

(Korthagen, 2010). فالطلبة المعلمين يعرفون الكثير عن النظري والقليل عن الممارسة'. أرجع الباحثون وجود هذه الفجوة إلى كون المحتويات المدّرجة في برامج التكوين لا تؤّمن التوازن الصحيح بين النظري والممارسة، وأن أدوار الشركاء الخاصة بالتدريب العملي غير واضحة المعالم، وأن عملية تقييم الدورات الدراسية بالجامعة لم يتم ربطها بالتدريب العملي (Allen & Wright, 2014).

من خلال الاطلاع على برنامج التكوين الجزائري، وجدنا أن مكون التربية العملية حظي بحوالي 5% فقط من وقت البرنامج. يتبين أن هناك العديد من المشاكل المتعلقة بالتدريب الميداني والمتمثلة بالأساس في غياب التأطير اللاّزم لهذا الجانب المهم، وعد مسّد الفجوة بدمج النظري بالممارسة في برامج تكوين المعلمين.

1. مشكلة الدراسة

إن أهم سؤال قد يواجه اليوم المربّين والمدربّين والمشّرفين على برامج التكوين الأولي للمعلمين حسب (فتح الله، 2007) هو كيف يحوّل الفكر النظري الفلسفي إلى أداء وممارسة؟ لكن هذا التّمفصل بين النظري والممارسة يحتاج الى كثير من التّقعيد ليحول دون خلق فجوة بين النظري والممارسة. إن إحدى أهم الطرق التي تسمح بسد هذه الفجوة ودمج النظري بالممارسة هو مكّون التربية العملية اذا تم تقّعيده وتنفيذه بالشكل المناسب (Allen & Wright, 2014).

انبثقت فكرة الدراسة الحالية في ضوء الاطلاع على البحوث والدراسات الدولية التي وثّقت وجود هذا المشكل (الفجوة بين النظري والممارسة في برامج تكوين المعلمين). كما أن الاطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع التدريب العملي في مؤسسات تكوين المعلمين بالجزائر (ENS) والمقابلات مع الطلبة المعلمين والشركاء في موضوع التدريب العملي، لوحظ قلّة الاهتمام بالتكوين التربوي والمهني للطالب المعلم وغياب التأطير اللاّزم له. رغم أن مناهج التكوين تبنّت مفهوم "المهنية" كمقاربة في

التكوين، إلاّ أنه يوجد أقل من 20%من الحجم الزمني للبرنامج مخصّص للتكوين التربوي والمهني. وعليه تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في **التساؤل الرئيسي** التالي:

كيف يساهم مكّون التربية العملية في سد الفجوة بين النظري والممارسة في برامج تكوين المعلمين؟ ينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

كيف تساهم العوامل التالية في سّد الفجوة بين النظري والممارسة:

1- مكونات التكوين الثلاثة (التخصصي والتربوي والعملي)؟
2- شركاء التدريب العملي (المعلم، المشرف، الطالب المتدرب، المدرسة التطبيقية، مؤسسة التكوين)؟
3- عملية التقييم المصاحبة لمكّون التربية العملية؟

2. اهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة **أهميتها** من قيمة موضوع "التكوين الأولي" الذي يعد المنطلق الأساسي في تكوين معلمين أكفاء، ممّا ينتج عنه نجاح عملية تعليمها وتعلّمها مستقبلا. فموضوع "دمج النظري بالممارسة في برامج التكوين الأولي للمعلمين"موضوعآنيوأصيل،وبالتاليفهوموضوعجديربالاهتماموتسليطالضوءعلىوضعيته الحالية، هذا لماله من تجلّيات على المستوى التربوي خاصة أن هذه الدراسة تتزامن مع تقديم اللّجنة البيداغوجية الوطنية للمدارس العليا للأساتذة بالجزائر التقرير النهائي (فيفري 2019) حول معاينة وتشخيص الوضعية الحالية لهذه المدارس ودراسة مدى ملائمة البرامج الحالية وإمكانية تحيينها.

3. اهداف الدراسة

بناء على ما سبق، أقرّ هذا التقرير (تقرير اللّجنة البيداغوجية الوطنية للمدارس العليا للأساتذة) بوجود مشاكل عديدة في برامج التكوين الحالية المعتمدة في هذه المدارس، ويجب تحيينها. ومن هذا المنطلق، **نهدف** من خلال الإجابة على تساؤلات

الدراسة المساهمة في تقديم بعض الحلول ممّا يسمح بنقل الخبرات، بإنشاء جسور عبر الثقافات، وتقديم وجهات نظر عالمية تساعد في تطوير نظام تكوين المعلمين في الجزائر، وهذا من خلال لفت الانتباه لهذا المشكل الشائع "الفجوة بين النظري والممارسة" في برامج تكوين المعلمين الذي أقرّته الكثير من الدراسات الحديثة.

4. عرض وتصنيف الدراسات السابقة حسب متغيرات البحث

قصد الوقوف على الأبحاث التي تناولت متغيرات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج،سنتطرق هنا إلى بعض الدراسات والتي لها علاقة بموضوع الدراسة:

الدراسة الأولى:دراسة (Flores, M. A.(2017)) المعنونة بـ" الممارسة والنظرية والبحث في التكوين الأولي للمعلمين: وجهات نظر دولية " وتهدف هذه الدراسة الى دراسة حول دور البحث في ربط النظري بالممارسة في برامج التكوين الأولي للمعلمين من خلال معرفة: (1) القضايا الحرجة في برامج التكوين دوليا؟ (2) معرفة كيف يتم دمج البعد البحثي في برامج التكوين (3) الطرق والاستراتيجيات لدمج النظرية والممارسة في برامج التكوين دوليا؟

قام الباحث بإجراء دراسة تحليلية منفصلة لـ 8 مقالات تتعلق بالتكوين الأولي للمعلمين، وتوصل الى ان هذه الدراسات تقدم وجهات نظر مختلفة في إدراج البحوث في برامج تكوين المعلمين، فضلا عن طرق لدمجها في الممارسة الميدانية، فالجمع بين التدريس والبحث والتدريس بالبحث، ودمج النظري بالممارسة تحتاج الى مراجعة برامج التكوين الحالية، إذا كان من المهم تطوير هذه البرامج.

الدراسة الثانية:دراسة((Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014) المعنونة بـ "دمج النظري والممارسة في وحدة التدريب العملي لمعلمي ما قبل الخدمة"، تهدف الدراسة الى معرفة تصورات الطلاب المعلمين حول تطورهم المهني أثناء التدريب العملي، ومعرفة العوامل التي تساهم وتعرقل دمج النظري بالممارسة من وجهة

نظرهم، اختصرت عينة الدراسة على 67 طالب معلم وتم استعمال الاستبيان بالإضافة الى المقابلة مع الطلبة المعلمين كأدوات للدراسة. وكانت اهم النتاج التي توصلوا اليها:

- محتويات برامج التكوين لا تؤّمن التوازن الصحيح بين النظرية والممارسة؛
- عدم وضوح الرؤية وتحمل المسؤولية حول أدوار الشركاء عن التدريب العملي؛
- عدم ربط تقييم الدورات الدراسية بالجامعة بالتدريب العمل.

الدراسة الثالثة:دراسة ((Caena, F. (2014 المعنونة بـ" التكوين الأولي للمعلمين في أوروبا: نظرة عامة على القضايا السياسة" وهي عبارة عن دراسة نظرية تنظر في عدة قضايا مهمة متعلقة بالتكوين الأولي للمعلمين: مسالة جودة المعلم؛ التكوين المستمر للمعلمين؛ تعقيدات عملية التكوين الأولي للمعلمين؛ ما الذي يجب من أجلت كوين أولي فعال للمعلمين (تناسق التنظيم والأهداف؛ اختيار ودعم المرشحين ومكوني المعلمين؛تكامل مجالات المناهج؛ الدور الرئيسي للممارسة التطبيقية والشراكات)؛ نظرة عامة مقارنة على التكوين الأولي للمعلمين في أوروبا(الميزات الرئيسية للتكوين الأولي للمعلمين؛ التقييم وضمان الجودة؛ أطر الكفاءة؛ اختيار المرشحين؛ اختيار مكوني المعلمين؛ الملامح الرئيسية للمنهج؛ الممارسة التطبيقية؛ سياق السياسة؛ إصلاح السياسات والتكوين المستمر للمعلمين: أمثلة قطرية)؛ مؤشرات السياسة.

الدراسة الرابعة: دراسة (Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2014) المعنونة بـ" آراء الطلاب المعلمين حول التدريب العملي في السياق التركي والإنجليزي: دراسة مقارنة" تهدف هذه الدراسة للبحث في تجارب الطلاب المعلمين حول التدريب العملي في كلا البلدين لأجل تطويره كجانب مهم في التطوير المهني للمعلم. واقتصرت الدراسة على 480 طالب معلم ومشرف وموجه

ومعلم متعاون من 3 جامعات تركية وانجليزية واستعملت كل من الاستبيان والمقابلة كأدوات للدراسة وتوصل الباحث الى النتاج التالية:

- ان العمل مع المشرفين والموجهين والمعلمين ذوي الخبرة ادى لتطورهم المهني.
- العلاقة المهنية الفعالة بين جميع الشركاء في التدريب العملي امر مهم للغاية
- تطوير التفكير النقدي لدى الطلبة المعلمين امر ضروري من اجل تطوير هم.

الدراسة الخامسة:دراسة ((Cohen et al. (2013)المعنونة بـ" التدريب العملي بالنسبة لمعلمي ما قبل الخدمة: مراجعة الدراسات التجريبية" هي دراسة تحليلية لـ 113 دراسة تجريبية متعلقة بالتدريب العملي وتهدف هذه الدراسة الى الاطلاع على اهداف وانشطة وادوار ونتائج في مختلف وضعيات ومراحل التدريب العملي واستعملت الدراسة بالإضافة الى تحليل الدراسات، المقابلة الفردية مع الطلبة المعلمين (64) ثم مقابلة جماعية وملاحظة الفصول (37) والاستبيان (47) كأدوات للدراسة وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة غير متوازنة بين المدارس التطبيقية ومؤسسات التكوين في برامج التكوين، ويمكن أن نجعل التدريب العملي أكثر تماسكًا من خلال تنسيق الأهداف، والعمل مع المدارس، وتحديد دور الشركاء.

الدراسة السادسة:دراسة ((Morales Perlaza, A. (2012) المعنونة بـ"بدراسة مقارنة للتكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي في كبيك وفنلندا"، رسالة ماجستير، جامعة مونتريال، 2012. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص ومزايا النظام الفنلندي (كنظام مرجعي ناجح) مقارنة بنظام كبيك، استخدمت الدراسة منهج "التحليل الوصفي"، وكانت أدواتها مجموعة الوثائق التي تنظم وتهيكل التكوين. تكونت العينة من 79 وثيقة. ركزت الدراسة على جانبين من جوانب تكوين المعلمين وهما: إضفاء الطابع المهني في التكوين، وتنظيم برامج التكوين الأولية وكذلك طبيعته.

الدراسة السابعة:دراسة ((File, G., Tuli, F. (2010) المعنونة بـ"الخبرة العملية في تكوين المعلمين" الغرض من هذه الورقة هو معالجة الحاجة إلى الخبرة العملية في برنامج التكوين الأولي للمعلمين ومبرراتها. جرت محاولة لإظهار المناقشات الحالية والتوجيه المستقبلي للتدريب العملي في عملية تكوين المعلمين، وتحدد الخصائص المطلوبة لممارسة الجودة ضمن مكون التدريب العملي في برامج تكوين المعلمين ما قبل الخدمة.

الدراسة الثامنة:دراسة ((Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008) المعنونة بـ"تكوين المعلمين: مبادئ توجيهية للتكوين في بيئة الممارسة"،وهي عبارة عن وثيقة رسمية منذ2008، صادرة عن وزارة التعليم والترفيه والرياضة في مقاطعة كبيك الكندية (MELSQ)، موجهة للمؤسسات والشركاء والفاعلين الذين لهم علاقة بالتكوين الأولي للمعلمين، تحدد هذه الوثيقة المبادئ والتوجهات والإجراءات الوزارية فيما يتعلق بالتكوين في بيئة الممارسة، والتي تناولت المحاور: تحديثتكوين المعلمين؛التكوين في بيئة الممارسة (بعض المعايير التربوية والتنظيمية التي ينبغي أن توجه التكوين في بيئة الممارسة؛ ...الخ)؛ دعم المتدربين والإشراف عليهم وتقييمهم؛ وكذلك التشاور بين الوزارة والمؤسسات التطبيقية والجامعات. كما أعطت الوثيقةحيزا كبيرًا للجهات الفاعلة الرئيسية: المتدرب؛ المعلم المتعاون؛المشرف الجامعي وإدارة وفريق المدارس التطبيقية وفريق المدرسة؛ الفاعلون الذين يجب عليهم إقامة تعاون ضروري؛ ودور مختلف الشركاء المعنيين بالتدريب في بيئة الممارسة؛ وهم الجامعة والمؤسسات التربوية والهيئات التعليمية والوزارة ومكاتبها الإقليمية.

5. **التعقيب على الدراسات السابقة** من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة،تشير الى وجود العديد من المشاكل في برامج التكوين الأولي

للمعلمين، كان من بينها مشكل "الفجوة بين النظري والممارسة في برامج التكوين"، وهو حسب (Korthagen, 2010)المشكل الدائم في هذه البرامج،فالطلبة المعلمين يعرفون الكثير عن النظري والقليل عن الممارسة. وفي حدود اطلاع الباحث، هناك غياب الاهتمام بهذا الموضوع سواء في الجزائر أو على المستوى العربي الاكاديمي العلمي، مع انه يعتبر مشكل هام في برامج تكوين المعلمين، مثل هذه المفارقات أصبحت بمثابة حافز لنا لاختيار هذا الموضوع، و تعتبر هذه الدراسة دراسة استكشافية بالنسبة للبحوث والدراسات في الجزائر أو في الوطن العربي، اين ركزنا فيها بالخصوص على اعطاء حلول لهذا المشكل "سد الفجوة بين النظري والممارسة في برامج التكوين الأولي للمعلمين" عن طريق مكون التربية العملية، وهذابناء على أخر الدراسات الاجنبيةالتي تطرقت لهذا الموضوع.وفي الاخير يمكن تصنيف هذه الدراسات بناء على متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول 1: تصنيف الدراسات السابقة بناء على متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مكونات التكوين	شركاء التدريب العملي	عملية التقييم المصاحبة
الدراسة الاولى	✓		✓
الدراسة الثانية		✓	✓
الدراسة الثالثة	✓		✓
الدراسة الرابعة	✓	✓	✓
الدراسةالخامسة		✓	
الدراسةالسادسة			✓
الدراسة السابعة	✓	✓	
الدراسة الثامنة		✓	

المصدر: من اعداد الباحثين بناء على الدراسات السابقة ومتغيرات الدراسة.

6. مصطلحات الدراسة

نعرّف فيما يلي بعض مصطلحات الدراسة:

أ) التكوين: "عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم به المربي" (شلالي، 2008 /2009).

ب) المعلم: "*الشخص الذي بفضل توافر خبرات تربوية فنية لديه، وبفضل تعمقه في حقل من حقول المعرفة يستطيع أن يسهم في مساعدة نمو ونماء الآخرين الذين يوضعون في عهدته*" (بن زاف، 2014/2013).

ت) الطالب المعلم: يطلق على كل فرد مسجل في برنامج تكويني هدفه إعداد معلمين مؤهلين لتدريس مادة ما (الرياضيات مثلا) (Tatto et al. , 2008, P. 24).

ث) الفجوة بين النظري والممارسة: هي ذلك الحاجز الذي لا يسمح بالتمفصل الجيد بين النظري والممارسة في برامج تكوين المعلمين، وبالتالي يحول دون دمج النظري بالممارسة على أحسن وجه في برامج التكوين (Allen & Wright, 2014).

التربية العملية:أُختلفحول تسميتها(التربية الميدانية، التربية العملية، التدريب العملي،...)، العبارة الأكثر تداولا في الدول الفرنكوفونية هي "التّربص- Stage" (يخلف، 2007/2006). يمكن تعريفها بالتدريبعلى الممارسةالفعليةلمهنةالتدريسفيالفصول الدراسية تحتتوجيهوإشرافمختصين(المفرج وأخرون، 2007/2006).

7. الطريقة والادوات:

1.7.منهج البحث:

يرتكز استخدام الباحث لمنهج ما دون غيره على طبيعة الموضوع الذي نود دراسته وفي دراستنا الحالية وتبعا للمشكلة المطروحة وللإجابة على الأسئلة البحثية التي وضعناها، تم تبني**المنهج الوصفي**لأنه يوفر فهما عن موضوع التكوين الأولي للمعلمين في ضوء متغيرات الدراسة،نسعى من خلال هذا النهج إلى تحديد عناصر محددة وإقامة علاقات بينها. وبهذا المعنى، يقول (Van Der Maren, 1996)على أن المنهج

الوصفي، أكثر من كونه دليلاً للعمل، فمن شأنه أن يعزّز التفكير، ويمكن استخدام بعض عناصره في بناء نظريات ووضع تخمينات.

فيما يتعلق **بالتقنيات**التي يمكن استخدامها من المنظور الوصفي، يشرح (LeThân-Khôi, 1981) هذه التقنيات: "وفقا للموضوع، يستخدم الوصف تقنيات مختلفة على غرار تحليل الوثائق الموجودة، والتي توفر المعلومات الضرورية، أو تحقيقات ميدانية (عن طريق الاستبيانات أوالمقابلات، أوالملاحظات في هذا الميدان)،في سياق دراستنا، سنجري تحليلا للوثائق التي استطعنا الاطلاع عليها، والتي تتناول جوانب التكوين الأولي للمعلمين،خاصة تلك التي لها علاقة بموضوع الدراسة(Morales Perlaza, 2012, P. 66).

2.7.أدوات جمع وتحليل البيانات

لأجل الوصول إلى الوثائق التي تتعلق بموضوع الدراسة، تم استخدام الإنترنت **كأداة** أساسية لبحثنا من خلال محركات البحث،بالإضافة الى البحوث والدراسات التي تتعلق بتكوين المعلمين على مستوى المكتبات الجامعية. وفيما يخص **استراتيجية تحليل البيانات**، اعتمدنا على استراتيجية استنباطية، ويرى (Van Der Maren, 1999) أنه "بمجرد تجميع المعلومات، تكون المهمة التالية هي تحليلها ثم حوصلتها، وبعبارة أخرى، أنها مسألة تنظيم المادة المجمعة من أجل استخلاص المعنى منها"(Morales Perlaza, 2012, P. 71).

8. عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

قبل التطرق للإجابة على تساؤلات الدراسة، نذكر هنا ان عملنا هذا مبني على نتائج دراسات سابقة متعلقة بالتكوين الأولي للمعلمين، والتي ذكرناها سابقا، بالإضافة الى اثراء ودعم موضوع الدراسة بآراء باحثين اخرين مختصين في هذا المجال. كما نختم

كل سؤال من اسئلة الدراسة بخلاصة ما استنتجناه بناء على تحليل نتائج الدراسات السابقة.نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة حسب تساؤلات الدراسة الثلاثة:

1.8.كيف يساهم دمج مكونات التكوين في سّد الفجوة بين النظري والممارسة؟

تتعلق محتويات التكوين في برامج تكوين المعلمين بثلاثة مكونات أساسية:

– **المحتوى التخصصي**: ضرورة تمتع المعلمين المستقبليين بمعرفة تخصصية كافية بالموضوع.

– **المحتوى التربوي:** ضرورة تمتع المعلمين المستقبليين بمعرفة كافية بالتعليمية وعلم التربية وطرق التدريس ونظريات التعلم إضافة إلى التكوين في الإدارة الصفية والمعارف التربوية الأخرى.

– **الممارسة:** ضرورة اتصال المعلمين المستقبليين مع بيئات التعليم والتعلم منذ بداية التدريب بما في ذلك تعلم كيفية التعامل مع القضايا الحقيقية الكامنة في التدريس وإدارة الصف. تتضمن الخبرة العملية ملاحظة المدرسة والفصول الدراسية والتدريس تحت إشراف طاقم متمرّس والاستقلالية.

تشير عدة دراسات حسب دراسة(Busher, Gündüz, Cakmak, & Lawson, 2014). إلى أن التكامل بين هذه المكونات في برامج التكوين ليست بديهية حيث يظهر تحليل محتوى البرامج بوجود شرخ بين هذه المكونات إضافة إلى التجزئة التي أحدثها العدد الكبير من الدورات الدراسية المنفصلة. يتعلق هذا التكامل بنوع النموذج المتبع في التكوين حيث لا تزال الممارسة الميدانية تخضع لتدريب نظري منفصل يسبق الممارسة الميدانية، إضافة الى تعقيدات الممارسة المهنية في حد ذاتها إلى جانب ظروف التنظيم وثقل البرامج وتعقيدات العملية، هناك أسباب تتعلق بمستوى المحتوى للبرامج والتي غالباً ما تفتقر إلى استراتيجية مدروسة جيداً لربط النظري بالممارسة. يعد تكامل المجالات الأساسية الثلاثة حسب دراسة (Caena, 2014)أمرًا

استراتيجيًا في عملية التكوين، إذ إن التوازن الجيد بين النظري والتطبيق يمكّن من النظر إلى التدريس على أنه حل لمشكل أو نشاط بحث عمليرتبط ارتباطًا وثيقًا بتعلم الطلاب وتطّورهم (Caena, 2014, P. 7).وحسب دراسة(File & Tuli,2010)،فإن البرنامج الأكاديمي لتكوين المعلمين يجب أن يقترن بمكوّن هام ومتكامل يسمىالتدريب العملي الذي يزود الطلاب بالتجارب الخاضعة للإشراف ويساعد الطلاب المعلمين على فهم النطاق الكامل لدور المعلمين(File & Tuli,2010, P. 107)،وعليه يفترض أن يقوم المسؤولون عن التكوين بتصميم أنشطة التدريب بطريقة تسمح بتكامل المكونات المختلفة (Bednarz & Perrin-Glorian, 2003). إن مكّون التربية العملية حسب دراسة (File & Tuli,2010)يتكون عادة من وحدات داخل مؤسسات التكوين وأخرى داخل المدارس التطبيقية ترتبط ارتباطا وثيقا مع بعضها البعض (File & Tuli,2010)، وعليه فهناك ضرورة لتلقى الطلاب أثناء تربصهم تدريبًا نظريًا بالتناوب مع التدريب العملي بحيث ترتبط بعض هذه الدروس النظرية ارتباطًا مباشرًا بالتدريب ممّا يمكّن من إعادة استثمارها وتعبئة التعلم النظري ومواجهة واقع العمل اليومي. تتخلّل هذه المراحل تمهيد لكل مرحلة مع التقييم التكويني والتغذية الراجحة. إن استثمار أنشطة التربية العملية (تتم على مستوى كل من المؤسسات التكوينية والمدارس التطبيقية) في سّد الفجوة بين النظري والممارسة قد تتم على الشّكلين:

1.1.1.8الأنشطة التي تتم في مؤسسات التكوين: تشمل على الاجتماعات ومشاهدة مواقف تعلّمية متلفزة والتعليم المصغر.

– **الاجتماعات:** يتم تزويد الطلاب المعلمين بمفهوم التربية العملية من حيث أهدافها ومبادئها وعناصرها وتذكيرهم بواجباتهم ومسؤولياتهم والتعليمات الواجب الالتزام بها وبعض الأمور الادارية والتّشديد على اخلاقيات مهنة التعليم. تهدف إلى

تقديم الدّعم اللاّزم للطلبة المعلمين مرورا بالتقييم التّكويني المستمر المصاحب لهذه العملية والتغذية الراجعة (Université de Montréal, 2018).

– **مشاهدة مواقف تعلّمية متلفزة:** قصد مساعدة الطلبة المعلمين في تحليل التفاعل التعليمي/التّعلمي وجذب انتباههم الى النقاط الهامة في هذه المواقف، ومنحهم قدرا كافيا من الخبرة التحضيرية ليستفيدوا منها في الممارسة الميدانية. قد تتكرّر عدة مرات للوصول الى المشاهدة المتلفزة للحصص التعلمية التي يقدّمها الطالب المعلم نفسه أو زملائه.

– **التعليم المصغر:** يهدف إلى مساعدة المعلمين الطلاب على تطوير المعرفة بمهمة التدريس قبل الممارسة الفعلية(Trumbull & Fluet, 2008). يرى التربويون بضرورة اختزال الحصة التعليمية بجزء منها تحت ظروف مضبوطة، ويقدم لعدد محدود من المعلمين المتدربين. يمكن الاستعانة بتلاميذ المدارس القريبة من مؤسسة التكوين ليتولى الطلاب المعلمين التدريس لهم في مجموعة التدريس المصغر (السيد، 2007/2006 ; أبو الهيجاء، 2007 ; Busher et al. 2015) .

إن تجارب المعلمين الطلاب أكدت الحاجة لإتاحة الفرصة للتفكير في ممارساتهم من أجل التّعلم من تجاربهم. إن عمليات الاستيعاب (التي تعكس التفكير في الممارسة) مهمة لتطويرهم المهني حسب (Harford & MacRuairc, 2008).

2.1.8.الانشطة التي تؤدى في مدارس التطبيق:تشمل المشاهدة والمشاركة الجزئية والانفراد بالتدريس.

– **المشاهدة:** تسمح للطالب المعلم بالاندماج بحيوية في البيئة المدرسية. تتضّمن التّعرف على المؤسسة وبعض جوانب عملية التدريس من خلال المشاهدة الحية للدروس ممّا يكسبه خبرات علمية وتعليمية متنوعة. تنقسم المشاهدات الى قسمين: مشاهدة خارج القسم لمراقبة البيئة المدرسية حسب (سويلم، 2015)، وتشمل

النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها (الأحمد، 2005) والتعرف على مهام المدرسة (فارس، 2012/2011). مشاهدة داخل القسم الدراسي وتشمل ملاحظة المعلم المتعاون أثناء قيامه بأدواره التعليمية المختلفة (الدريج وآخرون، 2009). من المفيد تدوين الملاحظات باستخدام بطاقة ملاحظة مصمّمة لهذا الغرض(الأحمد، 2005). يتوقع من الطالب المعلم ابداء وجهة نظره فيما يشاهده: ماذا تفعل لو كنت مكان المعلم في هذا الموقف؟ ما اقتراحك لحل المشكل؟ ما هي الأسباب التي جعلت المعلم يتصرف كذا؟ (فتح الله، 2007). إن اقتراب الطالب المعلم من التلاميذ وشد انتباههم والألفة بهم تمهيدا لتدريسهم هام (سويلم، 2015).

– **المشاركة الجزئية:** مشاركة المعلم المتعاون في عملية تخطيط الدرس وعملية التدريس الجزئي وصولا الى تدريس حصة تعليمية كاملة(فارس، 2012/2011). قد تكون المشاركة ضمن لجان مدرسية، أو القيام بأنشطة صفية وغير صفية أو إعداد اختبارات وتصحيحها، أو غيرها (سويلم، 2015). تعتبر هذه المرحلة هامة في توظيف وتعلم وتنمية بعض المهارات والكفاءات (أبو الهيجاء، 2007). يتيح هذا التدريب للطلاب متابعة تطورهم الشخصي والمهني في ممارسة الفصول الدراسية مع دمج مهارات تخصصية وأخلاقية وثقافية جديدة (Université de Montréal, 2018).

– **الانفراد بالتدريس:** يستقل الطالب المعلم بمهمة التدريس ويتحمل المسؤولية كاملة لتنفيذ جميع المهمات التعليمية التي يحتويها الموقف التعليمي (الدريج وآخرون، 2009). تعتبر المرحلة هامة لتطوير الكفاءات الأدائية اللاّزمة والضرورية للتدريس، كما تعطي الثقة بالنفس للطالبالمعلم. على المشرف متابعة ومناقشة تحضير المتربصين وتقديم التغذية الراجعة لذلك، قد يعقب ذلك مشاهدة متلفزة للحصص التعلمية المقدمة (فارس، 2012/2011).

إن مراحل التربية العملية السابقة متداخلة، وقد تتكرّر خطوة أو أكثر من مرحلة معينة في مرحلة أخرى. يؤكد الباحثون أنه كلما كان الطلاب المعلمين أكثر تماسكا في إدراك العلاقة بين المحتوى التخصصي والتربوي والمهني وبين مؤسسة التكوين والمدرسة التطبيقية، كانت الاستفادة أكثر من ممارساتهم المهنية. ليس من المستغرب أن يخلص الخبراء إلى أن الممارسة المهنية هي المكون المركزي في برامج التكوين الذي يجب أن تبنى على أساسه جميع مكونات التكوين الأخرى (Flores, 2017 , P. 289).

وعليه يمكن الاجابة على التساؤل الاول:

إن تصميم أنشطة التدريب العملي بطريقة تسمح بتكامل المكونات الثلاثة (المعرفة التّخصصية، المعرفة التربوية، الخبرة العملية)، هذا التكامل يسمح للطلاب المعلمين أن يصبحوا قادرين على التعامل مع المشاكل التي تواجههم في مهمة التدريس، وإدارة الفصول الدراسية في مجموعة متنوعة من الوضعيات. فمكّون التربية العملية الذي يتوزع بين وحدات داخل مؤسسات التكوين (تشمل الاجتماعات ومشاهدة مواقف تعلّمية متلفزة والتعليم المصغر.) وأخرى داخل المدارس التطبيقية (تشمل المشاهدة والمشاركة الجزئية والانفراد بالتدريس) ترتبط ارتباطا وثيقا مع بعضها البعض، وعليه فهناك ضرورة أن يكون هناك تمفصل وتداخل بين التدريب النظري والتدريب العملي.

2.8.كيف يساهم الشركاء في التدريب العملي في سد الفجوة بين النظري والممارسة؟

إن أحد الأسباب في وجود الفجوة بين النظري والممارسة في برامج التكوين حسب عديد الباحثين هو عدم وضوح الرؤية حول أدوار ومسؤوليات الشركاء في التدريب العملي. بالإضافة الى وجود علاقة غير متوازنة حسب دراسةكوهين واخرين (2013Cohen et al)بين المدارس التطبيقية ومؤسسات التكوين في برامج التكوين.لقد

أعرب الكثير من هؤلاء الشركاء (سواء من المدارس التطبيقية أو مؤسسات التكوين) أنهم غالبًا ما يكونون غير متأكدين من الطرق التي يجب أن يدعموا بها الطلاب المعلمين وكذلك طرق التنسيق والتفاعل بين بعضهم البعض.وعليه يجب توضيح التفاهمات بين هؤلاء الشركاء لا سيما أن هذه التفاهمات تتعلق بأدوارهم ومسؤولياتهم.(Ganser, 1996; Trent & Lim, 2010 ; Allen & Wright, 2014)

ومن هنا كان لا بد من توضيح الرؤية بالنسبة إلى أدوار ومسؤوليات كل شريك من الشركاء في هذه العملية:

- **مؤسسات التكوين:**تضمن تكامل مكونات التكوين التخصصي والتربوي والعملي. تؤطر المشرفين عليها، وتوفّر آليات التنسيق مع جميع الشركاء، وتنظم التربص مع المدارس التطبيقية. تعتبر المعلمين المتعاونين متعاونين أساسيين في تدريب المتربصين، وتضمن تقديم الدعم لتدريبهم (Boutin, 2002, P. 240).

- **المشّرف على التربية العملية:**يعمل على سد الفجوة بين الجامعة والمدرسة التطبيقية، فهو على دراية واسعة بالبرنامج التعليمي وتوجهات تكوين المعلمين وأهمية التطوير الأمثل للكفاءات المهنية. هو شخص مرجعي لكل المتربصين والمعلمين المتعاونين، يعمل أحيانا كوسيط بين الاثنين (Gervais & Desrosiers, 2005).وحسب دراسة ((Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008))يقوم بالدعم والإشراف والتقييم: يحدّد احتياجات المتربصين ومساعدتهم في إيجاد طرق لمواجهتها بالاعتماد على نظرة نقدية بنّاءة. يضمن بأن مسار التدريب يتماشى مع أهداف التكوين. يشارك في الأنشطة والبحوث ويشرف على الاجتماعات مع المتربصين والمعلمين المتعاونين، ويقوم بزيارات إلى البيئة المدرسية. يقدم تغذية راجعة عن التخطيط والأنشطة، ويقّيم المهارات والكفاءات ويعمل على تطويرها .(Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008))

– **إدارة المدرسة التطبيقية:** تلعب دوراً تربوياً أساسياً في استيعاب ودمج المتربصين في البيئة المدرسية والمشروع التعليمي والقيم التربوية (Gervais & Desrosiers, 2005). تساهم في انجاح وتحقيق أهداف التربية العملية (أبو الهيجاء، 2007). تشجع إجراء البحوث التعاونية مع المعلمين المتعاونين والمتربصين. تضمن الإشراف على التدريب وتنميته والتنسيق فيما يتعلق بالجوانب المصاحبة لعملية التربية العملية. تضطلع بالمشاركة في اختيار المعلمين المتعاونين ووضع معايير لهذا الاختيار. تلعب دورًا أساسيا في المراقبة والتقييم والتشاور مع الشركاء.

– **المعلم المتعاون:**هو معلم المادة في مدرسة التطبيق (الاحمد، 2005). هو أحد أركان التربية العملية الذي يختار بعناية للقيام بعمله بكفاءة عالية (أبو الهيجاء، 2007). هو أكثر المصاحبين ملازمة للطالب المعلم أثناء فترة التدريب(فارس، 2012/2011).يوجه المتربصين ويسمح لهم باكتشاف أسلوبهم الخاص، ويدربهم على تطوير المهارات النقدية، أنها بمثابة الدعم المناسب لتنمية الكفاءات المهنية (PORANCE& Lebel, 2004). يقيّم المتربصين من خلال تقديم التغذية الراجحة وإعطاء التقدير لكفاءتهم التدريسية. يتطلب تنفيذ هذا الدور أن يكون لدى المعلم المتعاون كفاءات مهنية محدّدة وخبرات معّترف بها وخصائص شخصية معينة، له قدرة التواصل وإرادة المشاركة والاكتشاف. وعليه من الضروري التعاون والتشاور بين المسؤولين المباشرين في عملية اختيار المعلمين المتعاونين. قد يحدّد القانون مهام ودور كل المشاركين في التربية العملية وكذلك العلاقة بينهم، كما يخصّص غطاء مالي مناسب للسماح بالإشراف على تكوين المعلمين المتعاونين والاعتراف بمساهماتهم.((Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008)

– **الطالب المعلم:**في هذا السياق، يشارك المتربصون في المهمة التعليمية المدرسية، كما يشاركون في مختلف الأنشطة التعليمية والثقافية والاجتماعية. يمكنهم

الانضمام إلى لجان مختلفة توفر فرصة للعمل بالتشاور مع الشركاء الآخرين في مجال التعليم ممّا يخلق فضاءات للتعّلم والتبادل. إن هذه التجارب والأنشطة تعتبر فرصا لتطوير كفاءاتهم المهنية.يجب أن يتاح للمتربصين فرصا لتحدي أنفسهم وتطبيق وتحقيق وتطوير المعرفة النظرية. هذه العوامل تنعكس تدريجيا على عملية التخطيط ووضع الاستراتيجيات في سعيهم للحصول على الاستقلالية وتطوير الكفاءات المهنية. لابد من تطوير الروابط مع زملائهم والمعلمين وغيرهم من المهنيين.

من المهم أن يستثمر الطلبة المتربصون مجال التدريب (حلقات مناقشة، البحوث، التقييم الذاتي التكويني،...)، للوصول إلى تفكير نقدي مبرزين نواياهم التربوية والتثقيفية وإيجاد حلول للمشاكل المثارة ممّا يساهم في تطوير الاستقلالية المهنية والتطور التدريجي للكفاءات المهنية. في هذا الصدد، "يجب توفير العديد من الفرص في بيئة مواتية لمناقشة الأفكار، سواء في مدارس التطبيق أو على مستوى مؤسسات التكوين" ((Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008)). إن التدريب الميداني فرصة لاستعمال أدوات ومعارف لتطبيق طرق ومهارات لمواجهة تصورات أو مبادئ نظرية بالواقع، كما أنه فرصة كذلك للعمل مع أشخاص أخرين... (يخلف،2007/2006). يبدأ الطالب المعلم برنامج التربية العملية بشكل تدريجي، بعد ان يكون قد انجز جميع المتطلبات اللازمة لذلك (فتح الله، 2007).

إن الممارسة التطبيقية عالية الجودة ضمن مكون التدريب العملي في برامج التكوين الأولي للمعلمين حسب دراسة((File, G., Tuli, F. (2010) هي ذات صلة عالية بإعداد معلمين ذوي الجودة(File, G., Tuli, F. 2010, P. 111)،فعملية تكوين المعلمين تتطلب أدوارا متكاملة أو شراكة بين مؤسسات التكوين والمدارس التطبيقية وأهميتها في عملية التكوين حيث أرجع الطلاب المعلمين بعض نقاط الضعف في ممارستهم الميدانية بالفشل في هذه الشراكة (Busher, Gündüz, Cakmak, & Lawson,

(2014.لاحظ (Allen & Peach, 2007) أن الاتصالات المستمرة، بين الشركاء في التدريب العملي، محدودة للغاية وهذا يمكن أن يزيد من الفجوة بين الميدان ومؤسسات التكوين. يشير (Driscoll, Benson and Livneh,1994) إلى أن عددًا من أوجه القصور الموجودة في برامج التكوين هي التعاون غير الملائم بين الشركاء. لقد تبين أن قنوات الاتصال المحدودة هذه تؤدي إلى ضعف أدوار ومسؤوليات أصحاب المصلحة (Allen & Wright, 2014, P. 137). وعليه، من المهم "إقامة علاقة تعاون بين جميع الشركاء المصاحبين في هذا التكوين" (St-Arnaud, 2003)، والذي يتطلب من الشركاء الاعتراف بدور كل مشارك وتقاسم المسؤولية والتشاور مع بعضهم البعض، هذا التعاون يتجاوز الإطار التنظيمي، إنها مشاورة تربوية تهدف إلى تنفيذ آلية مناسبة لضمان جودة الإشراف على المتربصين((Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008)

إن تداعيات التشاور والتعاون بين الهيئات فيما يتعلق بالتدريب العملي كثيرة منها: دمج الجامعة للعناصر المختلفة لتدريب المعلمين لضمان أن يكون لها طابع احترافي حقيقي وترتكز على المواقف الملموسة للفصل الدراسي. تكيف البيئة المدرسية مع التدريب الذي تتجلى مكوناته في تطوير جميع الكفاءات المهنية قصد سد الفجوة بين مؤسسات التكوين والمدارس التطبيقية من جهة، وبين النظري والممارسة من جهة أخرى. هذا الحوار بين الشركاء هو شرط أساسي للإدارة التنظيمية والتعليمية الجيدة والتدريب على الممارسة.وعليه حسبدراسة كوهين واخرين(2013Cohen et al)يمكن أن يبدأ البحث عن تدريب عملي أكثر تماسكًا من خلال تنسيق الأهداف، والعمل مع المدارس، وتحديد دور الشركاء.

وعليه يمكن الاجابة على التساؤل الثاني:

يجب توضيح الرؤية بالنسبة إلى أدوار ومسؤوليات كل شريك من شركاء التدريب العملي (سواء من المدارس التطبيقية أو في مؤسسات التكوين)في هذه

العملية، وكذلك الطرق المثلى التي يجب أن يدعموا بها الطلاب المعلمين وطرق التنسيق والتفاعل بين بعضهم البعض.

3.8.كيف تساهم عملية التقييم المصاحبة لمكّون التربية العملية في سّد الفجوة بين النظري والممارسة؟

أثناء التدريب العملي، يتم تقييم الطلاب حسب دراسة (Allen & Wright, 2014)على عدد من مؤشرات الأداء في مجالات المعرفة والعلاقات والممارسة المهنية. ففكرة ربط التقييم والتغذية الراجحة بكل فترة ممارسة. كما أشار إلى فائدة ربط التقييم بالتطبيق العملي كوسيلة لسد الفجوة بين النظري والممارسة. فمثلا: سيخلق وضعا أكثر إيجابية، ويجعل الممارسة أكثر أهمية. الوحدات النظرية ستكون أكثر أهمية إذا تم تقييمها في الممارسة العملية، بالإضافة الى ذلك، تعتبر عملية التقييم وسيلة لتوليد مستويات أعلى من التفاهم بين جميع الشركاء في التدريب العملي.

تعتبر عملية التقييم ومناقشة التدريس والتغذية الراجعة المنتظمة ذات أهمية قصوى للطلاب المعلمين في توفير الدعم التعليمي والعاطفي، وهذا حسب دراسة(Caena, 2014, P. 7). يرىالكثير من الباحثين حسب دراسة (Busher, Gündüz, Cakmak & Lawson, 2014).أن عملية التقييم والتغذية الراجعة تساهم في تطوير مهارات التدريس والهوية المهنية (Busher, Gündüz, Cakmak & Lawson, 2014, P. 4).

وحسب دراسة (Caena, 2014)يتم استكمال التغذية الراجعة المنتظمة حول الممارسة ودعم التقييم الذاتي من خلال بناء شبكة للتقييم ومناقشة عملية الممارسة الميدانية بين الاقران والمشرفين والمعلمين المتعاونين. يتم أيضًا التقييم النهائي حول تجربة الممارسة التي تشمل جميع الجهات الفاعلة (المعلمون الطلاب والمعلمون المتعاونون والموجهون وإدارة المدرسة).

إن فحص خطط المناهج الدراسية لبرامج تكوين المعلمين دوليا يوضح أن هناك مجموعة متنوعة من طرق التقييم. فهناك الامتحانات والواجبات الكتابية وعروض شفهية، وهناك ربط بين عملية التقييم والبحوث التي عادة ما تنتهي بأطروحة نهاية التكوين التي تتمحور حول كل ما يتعلق بالممارسة المهنية (المفوضية الأوروبية، 2009). كما هو الحال في كيبيكحسب دراسة(Morales Perlaza, 2012)، هو نهج مهم حسب دراسة (Flores, 2017) لإدراج البحوث في برامج تكوين المعلمين بالخصوص في مكّون التربية العملية. يعد الربط بين تقييم الدورات الدراسية والتدريب العملي أمرًا شائعًا في العديد من برامج تكوين المعلمين(Darling-Hammond, 2006)، وفي بعض الأحيان، حسب دراسة (Allen &Wright, 2014)يعد من السمات الرئيسية في مكّون التدريب العملي ومع ذلك، يجد الطلاب المعلمين أنفسهم عاجزين في قدرتهم على دمج النظرية بالممارسة عندما يكون هناك فصل بين الدورات الدراسية والتقييم في التدريب العملي.

وعليه يمكن الاجابة على التساؤل الثالث:

يجب ربط التقييم والتغذية الراجحة بكل فترة من فترات الممارسة من جهة،على غرار بناء شبكة للتقييم ومناقشة عملية الممارسة الميدانية بين الاقران والمشرفين والمعلمين المتعاونين. ومن جهة أخرى، يتم أيضًا التقييم النهائي حول تجربة الممارسة التي تشمل جميع الجهات الفاعلة (المعلمون الطلاب والمعلمون المتعاونون والموجهون وإدارة المدرسة)وهناك ربط بين عملية التقييم والبحوث، وهو نهج مهم لإدراج البحوث في برامج تكوين المعلمين،وبالخصوص في مكّون التربية العملية. تعد فرص الممارسة والتغذية الراجعة المستدامة للمعلمين الطلاب ذات أهمية قصوى في توفير الدعم التعليمي والوجداني. كما أثبت التخطيط والتنسيق المشترك فعاليته بين المدارس التطبيقية ومؤسسات التكوين.

9. الخاتمة

يعد مكون التربية العملية المعيار الأساس لتأكيد مهنية التعليم وأنه ليس حرفة يسهل اكتسابها، بل هي مهنة تحتاج إلى إعداد مسبق ودراسة معمقة وتظافر جهود الجميع.فالاستثمار في الأنشطة المتعلقة بالتربية العملية التي تتم على مستوى كل من المؤسسات التكوينية والمدارس التطبيقية،تساهم،حسب البحوث التربوية،في سّد الفجوة بين النظري والممارسة. بناء على الدراسات الأجنبية التي تطرقت الى هذا الموضوع ومن خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة الثلاثة، خلصنا الى النتائج التالية:

- تصميم أنشطة التدريب العملي بطريقة تسمح بتكامل المكونات الثلاثة، هذا التكامل يسمح للطلاب المعلمين أن يصبحوا قادرين على التعامل مع المشاكل التي تواجههم في مهمة التدريس، وإدارة الفصول الدراسية في مجموعة متنوعة من الوضعيات. فمكّون التربية العملية الذي يتوزع بين وحدات داخل مؤسسات التكوين (تشمل الاجتماعات ومشاهدة مواقف تعلّمية متلفزة والتعليم المصغر.) وأخرى داخل المدارس التطبيقية (تشمل المشاهدة والمشاركة الجزئية والانفراد بالتدريس) ترتبط ارتباطا وثيقا مع بعضها البعض، وعليه فهناك ضرورة أن يكون هناك تمفصل وتداخل بين التدريب النظري والتدريب العملي، بحيث ترتبط بعض هذه الدروس النظرية ارتباطًا مباشرًا بالتدريب الميداني.

- توضيح الرؤية بالنسبة إلى أدوار ومسؤوليات كل شريك من شركاء التدريب العملي (سواء من المدارس التطبيقية أو في مؤسسات التكوين)في هذه العملية،وكذلك الطرق المثلى التي يجب أن يدعموا بها الطلاب المعلمين وطرق التنسيق والتفاعل بين بعضهم البعض.

- ربط التقييم والتغذية الراجعة بكل فترة من فترات الممارسة من جهة،على غرار بناء شبكة للتقييم ومناقشة عملية الممارسة الميدانية بين الأقران والمشرفين

والمعلمين المتعاونين. ومن جهة أخرى، يتم أيضًا التقييم النهائي حول تجربة الممارسة التي تشمل جميع الجهات الفاعلة (المعلمون الطلاب والمعلمون المتعاونون والموجهون وإدارة المدرسة)وهناك ربط بين عملية التقييم والبحوث،وهو نهج مهم لإدراج البحوث في برامج تكوين المعلمين،وبالخصوص في مكّون التربية العملية. تعد فرص الممارسة والتغذية الراجعة المستدامة للمعلمين الطلاب ذات أهمية قصوى في توفير الدعم التعليمي والوجداني. كما أثبت التخطيط والتنسيق المشترك فعاليته بين المدارس التطبيقية ومؤسسات التكوين.

إن حاجتنا اليوم ماسة إلى إعداد وتكوين وتدريب وتأهيل الطالب-المعلم بمواصفات خاصة، وبصورة أوضح إلى تخريج نوعية جديدة من المعلمين الذين لا يحوزون المعرفة النظرية المجردة بجوانب أكاديمية فقط، ولكن يتمتعون بكفايات وظيفية جيدة في التعليم والتدريس ويملكون مهارات تربوية عالية (المفرج وأخرون، 2007/2006).وفي الأخير نختم ببعض التوصيات التي نراها قد تكون مفيدة:

- إجراء المزيد من الدراسات المعمقة في هذا الموضوع.

- يجب أن يحظى مكون التربية العملية بالاهتمام الكافي في أي إصلاح محتمل يتعلق ببرنامج إعداد وتكوين المعلمين في الجزائر.

- توافر الإمكانيات الأساسية والمادية مثل: المشرف المتخصص، والمعلم المتعاون، والمدرسة التطبيقية والمسؤولين على التربية العملية في مؤسسة التكوين، والمكافآت المالية المناسبة.

- التعاون المثمر والمستمر بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية العملية ضروري لتحقيق أهدافها المرجوة.

- تحديد وبدقة دور كل المتدخلين في هذه العملية (الطالب المتدرب ، المعلم المتعاون، الأستاذ المشرف، ...).

- التخطيط المسبق الفعال لجميع مراحل التربية العملية.
- التدرج والتمفصل في تنفيذ الأنشطة والمقررات المتعلقة بالتربية العملية.

المراجع

1. أبو الهيجاء وفؤاد حسن (2007) *التربية الميدانية-دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين*, ط2,دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان، الأردن.
2. الأحمد خالد طه (2005). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*، ط1, دار الكتاب الجديد, الإمارات العربية المتحدة.
3. بن زاف (2014/2013)، تأهيل المعلم كأحد متطلبات الاصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية، رسالة دكتوراه، جامعة بسكرة، الجزائر.
4. الحربي وآخرون (2013)، مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، المجلد 25 (2)، ص 263-301.
5. الدريج وآخرون (2009) *التدريس المصغر-التكوين والتنمية المهنية للمعلمين-*,ط2,دار الكتاب الجامعي, الإمارات العربية المتحدة.
6. سويلم أحمد سعيد (2015). *دليلك الى التدريب الميداني*، قسم المناهج وطرق التدريس، ط1،كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
7. السيد ماجدة مصطفى (2007/2006)، *التدريس المصغر ومهاراته*، سلسلة العلوم التربوية، العدد 2، كلية التربية، جامعة حلوان، المملكة العربية السعودية.
8. شلالي لخضر (2009/2008)، *تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة* والاساتذة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.
9. فارس عبد العليم (2012/2011)، استراتيجية لتطوير نظام الاشراف والتوجيه في التربية العملية فيكليات التربية بجامعات قطاع غزة، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2،الجزائر.
10. فتح الله عبد الكريم (2007)، *معلم الصف كفاياته مسؤولياته ونموه المهني*, ط1,دار طلاس, دمشق.
11. المفرج وأخرون (2007/2006)، *الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا*، قطاع البحوث التربوية والمناهج، جامعة الكويت.
12. يخلف بلقاسم (2007/2006)، المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالبالأستاذ،رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة. الجزائر.
13. Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campuscomponents of a preservice teacher education program: A student perspective.*Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8, 23–36.

14. Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 136–151.
15. Bednarz, N., & Perrin-Glorian, M. J. (2003). Formation à l'enseignement des mathématiqueset développement de compétences professionnelles : Articulation entre formationmathématique, didactique et pratique. *Actes du 2ème colloque EMF (Espace MathématiqueFrancophone)*.
16. Boutin, G. (2002). Formation pratique des enseignants et partenariat : État des lieux et prospective. Éditions Nouvelles.
17. Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2014). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts : A comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *45*(3), 445–466
18. Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. EuropeanCommission. ET2020 Working Group of Schools Policy.
19. Cohen et al. (2013). The practicum in preservice teacher education : A review of empirical studies. *Teaching Education*, *24*(4), 345–380.
20. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, *57*(3), 300–314.
21. File, G., Tuli, F. (2010).Practicum Experience In Teacher Education.*Ethiopian Journal of Education and Sciences*,5(1), 106-116.
22. Flores, M. A. (2017). *Practice, theory and research in initial teacher education :International perspectives*. European Journal of Teacher Education, 40(3), 287-290.
23. Ganser, T. (1996). The cooperating teacher role. *The Teacher Educator*, 31, 283–291.
24. Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Presses Université Laval.
25. Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and teacher education*, *24*(7), 1884–1892.
26. Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. CPRE. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/37
27. Korthagen, F. A. J. (2010). How Teacher Education can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching* 36 (4):407–423.
28. Le Thân-Khôi (1981). *L'éducation comparée* (p. 65-112). Paris : Armand Colin.
29. Ministère Education National de l'enseignement supérieur et de la recherche de France,MENLSR (2013), Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale,Concertation sur la refondation de l'école de la République de France.
30. Morales Perlaza, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire auQuébec et en Finlande*, Maîtrise dissertation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec.

31. PORANCE, L., & LEBEL, C. (2004). Programme de formation des enseignants associés : Orientations et référentiel de compétences. *Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation*.
32. Québec (Province). Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELSQ), Larocque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
33. Tatto et al. (2008). Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.
34. Trent, J., & Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1609–1618.
35. Trumbull, D. J., & Fluet, K. (2008). What can be learned from writing about early field experiences? *Teaching and Teacher Education*, *24*(6), 1672–1685.
36. Unesco. (2014). Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous : Rapport mondial de suivi surl'EPT, 2013/4.
37. Université de Montréal (2018). Baccalauréat En Enseignement Des Mathématiques Au Secondaire,Québec, Canada.
38. Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
39. Van der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Pais, Bruxelles : De Boeck Université.