التكوين الأولي وتطوير الكفاءات المهنية للمدّرس

دراسة ميدانية للمتكونين بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

سعودي مالحة
أستاذة مساعدة
جامعة مولود معمري، تيزي وزو

ملخص الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بالتكوين الأولي (وبالضبط بما يسمى التربص) وتطوير الكفاءات المهنية للمدّرس، حيث يرتكز سؤال البحث حول مساهمة التربص في تطوير الكفاءات المهنية للطلبة المتربصين، لذلك قد تمت الدراسة على مجموعة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة، تخصص فلسفة ومجموعة أخرى من أساتذة مؤطرين (مشرفين على التربص)، يدّرسون الفلسفة في بعض ثانويات وسط الجزائر العاصمة. وذلك بمتابعة هؤلاء الطلبة أثناء التربص، باستعمال تقنيات الملاحظة المنتظمة والشفهية. مع العلم أن مدّة التربص كانت موزعة إلى ثلاثة فترات: فترة الملاحظة، فترة التربص المغلق الأول وفترة التربص المغلق الثاني. وكل هذا لأجل الإجابة على بعض الأسئلة حول مساهمة التربص الميداني في تكوين وتطوير أساتذة المستقبل وحول دور المكونين والمشرفين على التربص في تطوير الكفاءات المهنية لهؤلاء وأهمية التبادلات والمناقشات بين الطالب المتربص والمشرف عليه.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأولي؛ التربص؛ الكفاءات المهنية؛ التدريس؛ الطالب المتربص؛ الأستاذ المشرف والمدرسة العليا للأساتذة؛ بوزريعة.

Résumé :

Cette étude s'intéresse à la formation initiale (et plus spécialement le stage pratique) et le développement des compétences professionnelles des enseignants.

La question de la recherche ce focalise sur la contribution du stage des étudiants stagiaires au développement de leurs compétences professionnel. L'étude a été réalisée auprès d'un groupe d'étudiants de l'École Normale Supérieure de Bouzareah, spécialité philosophie et d'un groupe d'enseignants encadreurs (maitres de stage) qui enseignent la philosophie dans certaines lycées du centre d'Alger, pour cela on a choisi de les suivre pendant le stage on utilisant les techniques d'observation systématique et desverbalisations réalisés pendant la période de stage pratique qui c'est déroulé en

trois étapes :l'étape de l'observation, étape de stage bloque1 et étape de stage bloque2, afin de répondre a quelques questions sur les contributions du stage pratique a la formation et le développement des future enseignants, le rôle des formateur et des maitre de stages dans le développement des compétences professionnel des étudiants stagiaires (future enseignants) et sur tout l'importance des échange et les discutions entre les stagiaires et leurs maitres de stage.

Mots clés: formation initiale ;stage ;compétences professionnel ;l'enseignement, étudiant stagiaire ;enseignant encadreur et école Normale Supérieure.

مقدمة.

أصبحت الكفاءات العلمية والتقنية التي نحتاج إليها في حياتنا اليومية في تغير مستمر توازي تغير العصر والمجتمع، مما يجعل الكفاءات السابقة لا تلبي طلب هذه التغيرات، حيث نجد الجميع يسعى وراء رفع المردودية الإنتاجية من خلال تحديد أهداف ووسائل من اجل تحقيقها.

وعلى هذا الأساس نجد أن "الكفاءات الأساسية" هي البحث عن كفاءات لها نظرة شاملة للحلول إضافة إلى ردود الأفعال التي يمكن أن تنجم عنها ما يستلزم من الجيل الجديد القدرة على التكيف مع التكنولوجيا وتجديد المعارف الملائمة وشرح الطرق المختلفة لطرح المشكل وفهم تفكير الآخر دون إصدار أحكام وتفسير التطورات وصياغة الفرضيات الخاصة بالحلول، حيث يتطلب منهم ذلك القدرة على اخذ العبرة من التجربة وتسيير المعلومات المكتسبة وتصّور المشكل حتى يتمكنوا من النقد والتنبؤ والتغيير **(Vinck Dominique, 2000,p26)**

بهذا تصبح المتطلبات المذكورة تمثل تحديات القرن بالنسبة للمجتمعات المختلفة ومن بينها المجتمع الجزائري الذي وجد نفسه أمام الأجواء التنافسية بينه وبين الأنظمة المتقدمة في العالم، مما يجعل من التحدي مطلبا ملحا ومستعجلا يتمثل في النوعية وحسن الأداء **(وزارة التربية الوطنية، ،2001، ص5).**

بالتالي فانه من المؤكد أن المؤسسات التربوية تمثل العامل الأول الذي يتجه إليه المجتمع لتحقيق مشاريعه وتكوين أفراده حسب متطلبات العصر التكنولوجي والتقدم العلمي والسياسة التربوية بالإضافة إلى الدافع الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي، إذ أن دافع اهتمامنا بالكفاءات في المجال التربوي الحديث في الجزائر يرجع:

- أولا للنقائص والسلبيات التي نجمت عن بيداغوجيا الأهداف، التي كان لها رواجا كبيرا بين السبعينات والثمانينات، والتي ترتكز على طريقة تدريس تقليدية تتضمن التلقين الذي ينحصر دور الطالب فيه في الحفظ والتذكر، وتبتعد كل البعد عن مستويات التفكير

العليا، ويكاد يوجد غياب تام لأساليب وطرق التكوين الحديثة المبنية على الحوار والمناقشة والمشاركة وأساليب البحث وحل المشكلات **(السنبل عبد العزيز بن عبد الله، 2004، ص 210 . 211)** حيث كانت هذه البيداغوجيا ترتكز على النظرية السلوكية التي تهتم بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت جوهر السلوك أي العقل والعمليات المعرفية **(بوكرمة فاطمة الزهراء، 2008)** .

- ضيف لذلك تفاقم نسبة الفشل المدرسي (L'échec scolaire) والرسوب المدرسي الذي يرجعه البعض إلى كون المدرسة نسق شبه مغلق منذ زمن طويل، ولكون هدفها الوحيد هو تقديم تكوينا عاما، يتميز باستقرار برامجه التي لا تتيح للتلميذ فرصة التعبير عن حاجاته ورغباته، فمثلا قد بلغ عدد المتسربين من المدارس سنة 2002، 980.553 تلميذ ونسبة 74.6% من هؤلاء يتوجهون للعمل وفي ظروف أقل ما يقال عنها قاسية **(المركز الوطني للتربية، 2002)**.

وحسب معطيات إحصائية لوزارة التربية الوطنية (2009)، نسبة الإعادة في التعليم الثانوي في سنة (2008) تراوحت بين13و25٪، أما نسبة التسرب فكانت بين 10و22٪ **(عن صدقاوي كمال، 2013/2012)**

-ونتيجة لذلك تمت إعادة النظر ومراجعة البرامج الدراسية بالجزائر، بإصلاح النظام التربوي (La reforme scolaire) من اجل تحسين نوعية التدريس والتعلم، فجاءت سلسلة من الإصلاحات للمنظومة التربوية في الجزائر، ففي عام 2003 تمّ إصلاح التعليم الأساسي، الابتدائي والمتوسط وفي سنة 2005 كان الإصلاح على مستوى التعليم الثانوي، والهدف المنشود من وراء ذلك هو تحسين نوعية التعلم من جهة ونجاح أكبر عدد ممكن من التلاميذ من جهة أخرى.

-إضافة لهذه العوامل، هناك عامل التكوين البيداغوجي للمدّرس فهو غير كاف وتتخلله فراغات **(Zahi,2008)**، إذ أن تحليل المحتوى النظري للتكوين البيداغوجي للمدّرسين يبين أن التصميم الحالي لمحتويات التكوين يرتكز على معارف التخصص (Connaissances

disciplinaires) وليس على الكفاءات المكتسبة عن طريق المهنة، فقاعدة التخصص لم تدعم بالفعل المهني.

ضيف لذلك عجز المؤسسات الاقتصادية من تحديد بشكل دقيق حاجياتها لليد الفنية المؤهلة ومشاريع التوسع المستقبلية لنشاطها، حيث عرف نظام التكوين المهني في الجزائر منذ نشأته مشكلا هاما يتصل بتحديد التخصصات المهنية التي يجب تعليمها وعدد المتربصين الذين يجب تكوينهم في كل تخصص، وهذا على أساس حاجيات الطلب الاقتصادي **(بوسنة محمود وزاهي شهرزاد، 1993)**.

لهذا تمت إعادة النظر في تكوين المدّرسين، فبعدما كانت مكانة المدّرس مجهولة وكان اهتمام الباحثين والدراسات منصبا على التلميذ دون سواه، ظهرت في السنوات الأخيرة التفاتة إلى المدّرس كمدّرس والى مدى تأثره بنشاطه في حد ذاته.

إذ أصبح التكوين الأولي للمدّرسين الذي يتم في المدارس العليا للأساتذة، يتطلب استقبال طلبة متحصلين على شهادة بكالوريا، وأصبح التكوين في هذه المدارس من نوع جامعي كما نصت عليه المادة 77 من قانون التوجيه حول التربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 :فالمعنيين بالتدريس (Personnels d'enseignement) يتلقون تكوينا هدفه اكتساب معارف ومعارف أدائية أساسية ومهمة لممارسة مهنتهم. كما انه على المدرسة أن تكّون ملامح (بروفيلات) للتلاميذ، تستجيب للمتطلبات الملّحة من المجتمع. فالتركيز سوف لن يكون على الطرق وممارسات التدريس التي تستدعي التذكر والتطبيق الميكانيكي للقواعد والإجراءات التي تؤدي إلى التخزين المكثف لمعارف التخصص التي تنسى بسرعة وتصبح لا معنى لها، وإنما على تناولات تسعى للتطوير الجذري للمتعلم واستقلاليته (Autonomie) وكذلك اكتساب كفاءات واضحة (Compétences pertinentes) متينة ودائمة **(loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008, p53)**.

إشكالية البحث.

كل ما سبق يظهر لنا أسباب ودواعي البحث في هذا الموضوع، فبعدما تم تجاهل عمل المدّرس خاصة في البحوث التربوية أين كان الاهتمام منصبا أكثر على نشاط التلميذ،

تغيرت الآن طريقة النظر إلى سلوكه المهني كما تطورت صورته مع الوقت (**Amigues René, 2003, p6**). إذ عوض في السنوات الأخيرة، التناول السلوكي بالتناول المعرفي من اجل محاولة تغطية ذلك النقص النظري.

ولقد بيّن تحليل نشاط المدّرس تعدد الأبعاد والمكونات الأساسية لممارسة نشاط التدريس، التي تعتبر كطريقة فعل فردية للشخص، طريقته الفعلية، الخاصة لتنفيذ نشاط مهني يتمثل في التدريس. فالممارسة ليست فقط مجمل الحركات الملاحظة، الأفعال، ردود أفعال، لكنها تتضمن إجراءات استعمال نشاط ما في وضعية معينة من طرف شخص، وهي الاختيارات واتخاذ القرارات...وما يجعلها ذات أهمية أساسية هو البعد المزدوج لمصطلح الممارسة كما يؤكده بيليرو **(Beillerot Jacky1998)** من جهة الحركات، السلوكات واللّغات ومن جهة أخرى عبر القواعد، الأهداف، الاستراتيجيات والإيديولوجيات المستدعاة. إذن تغطي الممارسة المهنية في نفس الوقت طريقة الفعل الخاصة وإجراءات القيام التي توافق وظيفة مهنية مثل معارف التدريس(Savoir enseigner) **(Vinatier Isabelle et Altet Marguerite,)**

فالتدريس مهنة معقدة وتتم في جماعة، تعرفه ألتي (2002) بأنه نشاط جماعي نشط يشترك فيه عدة أشخاص، تلقائي، هادف من أجل تعليم التلاميذ **(Altet, M,2002, p85)** فالبعد الأساسي الأول لممارسة التدريس هو محتوى المعرفة، موضوع التعلم كأداة تطور التلميذ، ثم البعد الثاني المتمثل من مجمل التفاعلات مع الآثار الناجمة عن المشاركين الحاضرين، اختياراتهم، دافعياتهم...، فالمدّرس في تفاعل دائم مع جماعة التلاميذ، ولا يمكنه التنبؤ دائما بردود أفعالهم. ومهما كان التحضير وبرمجة القسم للمدّرس، هذا الأخير يجد نفسه مجبر للتكيف في الوضعية لردود أفعال وأحداث غير متوقعة وانحرافات...أما البعد الأساسي الثالث للممارسة فهو مرتبط بطبيعة وضعية التدريس-التعلم، التي تتميز بديناميكيتها الخاصة.

وبهذا المفهوم يعتبر **المدّرس** مسير لوضعية ديناميكية معقدة، حيث يمكن أن تتطور بعيدا عن النشاط المهني، الذي يأخذ عدة متغيرات بعين الاعتبار لكي يكون فعالا، وبعد آخر مهم

للممارسة التدريسية هو طريقة تسيير القسم، فلا يمكن للمدّرس أن يرى في الحين آثار أفعاله، فهو يسعى يوميا للحفاظ على تصور حول حالة جماعة القسم وتطورها لكي يتخذ القرارات في الوقت المناسب، إذ أن هذه الجماعة تملك ديناميكية خاصة، والمدّرس يمكن أن يخطئ فتسييره للقسم يثير دائما حالة مخاطرة « une prise de risque » كما أن هناك أشكال مختلفة في مدى الاستجابة بين تدخلات المدّرس وآثارها على التلاميذ فهي قصيرة في التسيير البراغماتي لوضعية القسم (مراقبة تصرفات التلاميذ وتنظيم القسم) لكنها طويلة المدى، لما يتعلق الأمر ببناء معارف من طرف التلاميذ وفي تطوير نماذج التفكير وفي تسيير العلاقات (**Altet, M,2002, p85**) فحقا الممارسات في القسم تبقى "علبة سوداء "

غير أن أعمال حديثة للكونت، لمبرت، برو، برسو، التي وارنو (**Leconte, Lambert et Bru,Bressoux,Altet1994,1996,Arnaux,2002, Bressoux,2002**) حول هذا الموضوع ارتكزت على ملاحظات منتظمة لعمل المدّرس، بينت وجود اختلاف مهم بين المدّرسين، واختلاف في المدّرس نفسه، وذلك سواء في استعمال وقت التدريس أو في حركات التلاميذ لتحقيق مهمة ما. ففي كل الظروف من البعيد تأكيد وجود "المدّرس الفعال" إذ أن النتائج المتوصل إليها تبيّن أهمية دراسة الوضعيات الحقيقية، كما أبرزت هذه النقطة تساؤلات عديدة أشار إليها التناول الارغونومي منذ زمن طويل مثل "تنوع وضعيات العمل وأهمية الأبعاد الذاتية (subjectives)

بالتالي قد قدم التناول "سيروروة - منتوج"(السلوكية) معلومات ثرية بفضل بحوثه المتعددة، لكن لم تصل بعد لتحديد الملمح (البروفيل) النموذجي للمدّرس الجيد، فالمعارف حول سير القسم تبقى جزئية، كما أن الاهتمام بعمل المدّرس تم فقط من وجهة نظر تفاعله مع التلاميذ، وغالبا ما تم تجاهل محتوى المعرفة (Savoir) ومجالات التخصص ومستويات التدريس ونوع المعاهد، ضيف لذلك ما هو مسطر بالنسبة لعمل المدّرس مقّيم حسب مكتسبات التلاميذ.

وللاهتمام **بالمدّرس كمدّرس ومهني**، فإنه من الأساسي اعتماد تحليل عمل المدّرس ونشاطه، إذ أن النظرة إلى التدريس كعمل هو فكرة حديثة، تطورت انطلاقا من انتقادات البحوث

حول التدريس من نوع "سيروروة – منتوج" الغالبة في البلدان الانقلوسكسونية، وانطلاقا أيضا من الأسئلة الناتجة من التناولات المعرفية (Wittrock, 1986)، كالبحوث القليلة التي تربط الارغونوميا المعرفية بعمل المدّرسين، كأعمال دراند(Durand, 1996) حول التدريس وفعاليته، أعمال قوانقو(Goigoux, 2001) حول ديداكتيك الفرنسية وأعمال روقالسكي(Rogalski, 2003) حول ديداكتيك الرياضيات، مرتكزين في ذلك على مصطلحات ناتجة عن الارغونوميا (**Dans Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008**).

هؤلاء الباحثين اهتموا بالعلاقة بين المهمة والنشاط فبيّن (Durand, 1996) أن مهمة المدّرس معقدة، تتكون من أهداف محددة، مستمرة وبعيدة، وبظروف متعددة(محتوى التدريس، تقسيم التخصصات، تشكل جماعات القسم، تنظيم الوقت، المكان، الارغامات الإدارية). ويقترح (Goigoux, 2001) نموذج لتحليل العمل الفعلي للمدّرس(المهام المعادة التحديد، والمهام الفعلية) للمدّرسين الذين يعبرون عن محددات عملهم (ما هو مسطر من طرف المعهد التعليمي وخصائص المدّرسين والتلاميذ) وآثارها على (تعلم التلاميذ وعلى المدّرس نفسه) وهؤلاء الباحثين يعتبرون تصميم عمل المدّرس كبعد مهم جدا في العمل، أما حسب (Rogalski, 2003) المدّرسون يصممون(Conçoivent) ويقّيمون هم أنفسهم وسائل عملهم. كما أنهم يلاحظون أيضا أن إحدى الأفعال الأساسية والمهمة للمدّرس تتمثل في تسطير المهام للتلاميذ، وعلى أن الارتباط بين ما هو مسطر للتلاميذ، يتدخل أيضا في نشاط المدّرسين، فالفرق الموجود بين ما هو مسطر (الموجه للتلاميذ) والتسطير الذاتي (الموجه للمدّرس) والنشاط المحقق يجعلنا نهتم بهذه العناصر بشدة في محتويات التكوين.

خاصة بعدما علمنا انه رغم التغيرات الحاصلة في ميدان التكوين إلاّ أن برامج التكوين للتدريس في ميدان التكوين المهني مازالت ترتكز على النظرة المعيارية (Vision normative)، ولم يظهر أي تغيير في طرق التكوين في الواقع (راين كريمة، Rayan, 2009). ومن دراسة ميدانية على مستوى ولاية الجزائر حول التكوين القاعدي (الأولي) والتكوين أثناء الخدمة لمدرسي التعليم الأساسي، ارتكزت على تقويم نظام التعليم الإلزامي، باعتبار التكوين من

بين العوامل الأساسية المساهمة في نجاح العملية التربوية، وكانت التساؤلات حول كفاية التكوين القاعدي لمدرسي التعليم الأساسي لممارسة مهنة التدريس، عدد العمليات التكوينية أثناء الخدمة التي استفاد منها مدرسو التعليم الأساسي، ميادين تدخل هيئة التفتيش في المتابعة البيداغوجية لتكوين المدّرسين من واقع مؤسسات التعليم الأساسي، وحاجيات تكوين المكونين، وذلك بتطبيق استبيان على عينة من معلمي الطورين الأول والثاني للتعليم الأساسي وعينة من أساتذة الطور الثالث للتعليم الأساسي وعينة من مفتشي التربية والتعليم الأساسي خلال العام الدراسي 2002/2001 تبين أن إجابات نصف عدد أفراد العينة أي ما يعادل نسبة 39.5٪ من إجابات المعلمين ونسبة 46.9٪ من الأساتذة، يرون أن تكوينهم القاعدي من الناحية البيداغوجية قبل التحاقهم بمهنة التدريس كان غير كاف **(طوطاوي زوليخة 2008/2007، ص8-23)**

من خلال ما سبق يظهر أن التناول الارغونومي يحاول أخذ بعين الاعتبار الأسئلة التي تعالج التدريس والتي تجاهلتها بحوث التربية، كما تتضمن أيضا موضوع التصميمات أو ما هو مسطر (Les prescriptions) ومن بينها التساؤل حول الفرق بين العمل الرسمي المسطر والعمل الفعلي الحقيقي للمدّرس، والذي نجده غائبا في البحوث حول التدريس وحول وظيفة المدّرس، وكأن ما هو مسطر لا يؤثر على فعل المدّرس، بينما في الحقيقة هو اللّب والجوهر سواء من الناحية الاجتماعية أو العلمية **(Dans Amigues René, 2003,)**.

كما أن تعليم التلاميذ بالنسبة للمدّرس هو هدف بعيد المآل وغير مؤكد، لان التعلم لا يتم في الحين، فهو موزع عبر الزمن، إضافة لذلك يجب معرفة كيف أن "تسيير" هذا الوقت من طرف المدّرس يؤدي إلى إثارة نشاط جماعي (Co-activité) في القسم بين المدّرس والتلاميذ وكيف يتطور هذا الأخير مع مرور الزمن؟ وهذا ما يثير التساؤل حول كيفية تحديد وحدة تحليل عمل المدّرس وكيفية تحديد الوضعيات التي تسمح بدراسته.

ضيف لذلك نشاط المدّرس يستجيب لاعتبارات تسعى لإحداث آثار اجتماعية معرفية دائمة من أجل خدمة قيم مشتركة (تكوين روح النقد، تطوير كفاءات التلاميذ...) بالتالي الاختيار المهني للمدّرس يبين بعده الاجتماعي والفردي في نفس الوقت، وهنا البعد الجماعي

يأخذ أشكال خاصة تعمل على تغيير وتحويل تركيبة النشاط في وقت معين **(Clot et Angeström,1993, dans Amigues René, 2003)**.

إذن تحليل النشاط يهتم بما يقوم به المدّرس مع التلاميذ لهدف الفعل والتعلم ويهتم كذلك بآثار العمل على المدرس نفسه، فغالبا "ما لم يتم إنجازه" هو أهم "مما تم تحقيقه" فالظاهرة أن "كل شيء تم كما يجب" لا تؤدي بالضرورة إلى رضا المدّرس الذي لم يتمكن من الوصول لما يرغب فيه.وحسب كلو(**Clot,1999**) ما تحقق وما لم يتحقق كلاهما بنفس الأهمية، فهما ما يدفعان لديناميكية وتطور النشاط الذي يجعل بدوره المهنة تستمر، بإعادة النظر فيما لم يتم كما هو مرغوب وكيفية انجاز ما لم يتم إنجازه.

ومن خصائص عمل المدّرس كذلك إمكانيته من تسطير مهام التلاميذ انطلاقا من تسطيرات (Prescriptions) مقدمة له، أي أن تصميم المدّرس لمهام التلاميذ لا ينحصر في ترجمة التعليمات الرسمية لكنه مبني على ما يعرفه عن التلاميذ، حسب التقدم المحقق في القسم، الصعوبات المتلقاة، والمشاريع التي مازال لم يحققها بعد... وهذا العمل التصميمي ينتج في الغالب من الأبعاد الجماعية **(Faita, dans Amigues René, 2003)**

فنشاط التدريس إذن مرتبط بتصميم الدروس، تنظيم القسم ومحتوى نشاط التلاميذ، كما أنه نشاط ينتمي لعدة ميادين ولعدة أوقات، كما أن هذه الأبعاد قد تكون شخصية ذاتية أو علائقية واجتماعية في نفس الوقت**(Goigoux, 2000)**.

كل ما ذكر يبين لنا انه لا بد من أن تتوفر في المدّرس مجموعة من الكفاءات خاصة ما يتعلق منها بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقيمهم، ما يؤدي لرفع مستواهم التعليمي وبالتالي التعرف على المهام الموكلة لهم. وأن برامج تكوين المدّرسين مهما كانت على درجة من الجودة، لا يمكن لها في عصر مليء بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد للمدّرس بحلول للمشكلات العديدة التي تعترض عمله التدريسي، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي أحدثها التفجر المعرفي، سواء في مجال التخصص العلمي أو في مجال الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرق تدريسها، وفي العلوم التربوية على وجه العموم تحتاج في الدرجة الأولى إلى تزويد المعلم بمقومات أخرى كالنمو الذاتي والاستقلالية

فمن الضروري النمو الذاتي للمدّرس، والمحافظة باستمرار على مستوى عال من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، فبناءا على ما أكدته الدراسات (20 %) من وقت المدّرس يجب أن يخصص لعملية المتابعة المهنية **(علاء صاحب عسكر، دس)**.

لذا أصبح التحدي الأكبر لدى المدّرس أن يواكب هذه التغيرات التي تعني جميع عناصر عمليتي التعليم والتعلم وبات يحتاج إلى مجموعة من الكفاءات والتي تعرف على أنّها معارف الفعل وردود الفعل (Savoir agir et réagir) والتي لا تنحصر على تنفيذ أو تطبيق القواعد، لكن تذهب إلى ابعد مما هو مسطر**(Leboterf,2001)**. بالتالي الشخص الكفء هو الذي يعرف الاختيار، التنظيم واستعمال بعض المصادر كالمعارف، معارف الأداء، النوعية، الثقافة، المصادر الوثائقية، والمصادر الخبراتية...الخ من أجل تسيير وضعيات الممارسة المهنية **(Dans Gervais C, Correa Molina E et Lepage M)**.

ومرجع الكفاءات هو الفعل، والقدرة على الفعل، في صنف من الوضعيات القابلة للمقارنة **(Perrenoud P, 2004)**

وتلك الكفاءات لا تكتسب بصدفة، ولا يمكن تطويرها بمجرد التكوين على برنامج ما، بل لا بد من سلسلة متكاملة من الكفاءات يكتسبها المدّرس من برامج تربوية حديثة تعتمد على التخطيط العلمي، التناسق المنهجي وترتبط بالمشاكل اليومية التي يواجهها المدّرس في عمله بما فيه التكوين الميداني، ما يسمى بالتربص الميداني.

وتعد الكفاءات التدريسية مشكلة شغلت فكر الباحثين والتربويين والمكونين، فأثارت فيهم تساؤلات كثيرة اهتمت بها العديد من المؤسسات ومن بينها المعاهد العليا للأساتذة بالجزائر، التي سعت لتوفير تكوينا أوليا كاملا لأساتذة المستقبل، وكمثال على ذلك، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة التي وفرت تكوينا أوليا لطلبتها، بجانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، حيث يتلقى الطلبة المدّرسين تخصص فلسفة، خمسة سنوات تدريس من أجل نيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي، وتتميز السنة النهائية (الخامسة) بالتكوين الميداني أو ما يسمى بالتربص الذي يعتبر فرصة له ليعيش وضعية تعقد فعل التدريس، ويمثل مجموعة من النشاطات التربوية التي تشرف عليها مؤسسة ما (جامعة، مدرسة،

معهد...) بالتعاون مع الميدان المدرسي، وبالتدريب المنتظم والمدروس الذي يسمح لأساتذة المستقبل من تطوير قدراتهم في الاندماج وممارسة الأسس والمبادئ التي ستبنى عليها ممارساته اليومية في الميدان الحقيقي (في الواقع) **(Derbiens Jf, Borges C et Spallanzani C, 2009)**

مع العلم أن الطالب يتلقى الجانب النظري في المدرسة العليا، أما الجانب التطبيقي(التربص) فيتم في المؤسسات التعليمية (الثانويات) بتوجيه من مديرية التربية، وبإشراف وتأطير أستاذ التعليم الثانوي وذلك لمدّة تتراوح بين30 إلى 40 يوما، مقسم إلى ثلاث مراحل، في المرحة الأولى يكون التربص مفتوح خلال يوم في الأسبوع من أجل الملاحظة ثم المرحلة الثانية يكون فيها التربص مغلق، خلال شهر جانفي لحوالي 15 يوما وفيه يتدخل الطالب ويقدم الدروس، وفي الأخير تربص مغلق ثاني خلال شهر أفريل يقدم فيه المتربص الدروس لمدة لا تتجاوز أيضا 15 يوما.

فتكوين الأساتذة بالمدرسة العليا مازال لحد الآن يعتمد على تجاور النظري للتطبيقي، **(Altet Marguerite, 1996)** حسب نموذج تكوين يعتمد على اكتساب نظري لمعارف ومعارف عملية يحضرها المكّون، ويقدمها أثناء التكوين، وهي طريقة تكوين من خلالها يتم صياغة نموذج واحد للأستاذ، ويكّون به الأساتذة بصفتهم مستنسخين للنماذج التطبيقية المقترحة من طرف المكّونين والمهنيين ذوي الخبرة.

غير أن ما يميز التكوين المهني للأستاذ هو أن البيداغوجي يكّون معارفه العملية في الممارسة، انطلاقا من تطبيقاته، من عمله الشخصي، ويبني نظريته ومعارفه معتمدا على الممارسة والمعارف العملية التي يدمج فيها معارفه النظرية. فمهنة التدريس تكتسب بالتجربة والتحكم في التجربة وتمفصل المعارف التطبيقية والنظرية **(Altet Marguerite)**. فمن المهم أن تكون هناك معرفة نظرية حول التدريس، لكن جزء من هذه المعرفة النظرية مستقى (مأخوذ) من الممارسة والتطبيق في القسم ومصادق عليها بالبحث، **(Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, 352 p)**.

فما هو موجود في الواقع هو أن التربص والدروس مصممة بشكل منفصل، فصحيح أن في التكوين، التربص يسمح باستعمال ومواجهة ما تم تعلمه خلال الدروس (المحاضرات) في الواقع، لكن يجب أيضا على التربص أن يكون مجالا يحيطنا بالعلم بالتجارب المعاشة (Rende compte des expériences vécues)

وهذا يعني، انّه لا يجب تسجيل التربصات في تجاه نظري/ تطبيقي لكن في اتجاه تجربة/ تحليل، وبهذا المعنى جزء من المعارف النظرية يجب أن تكون حول التربص من اجل تنظيرها واستثمارها في التكوين. فالتعبير عن النظري والتطبيقي يسمح ببناء كفاءات انطلاقا من التجربة وتحليلها. ومن هذا المنظور، تعتبر المعارف النظرية كاستجابات لوضعيات معاشة، توضيحات وشبكات (دليل) قراءة للتجربة أو الخبرة(**Zahi chahrazed, 2007/2008, p99)**.

والهدف من ذلك هو معرفة كيف نجعل التكوين مجالا للتفكير حول الممارسة وليس مجرد تخزين للمعارف النظرية، لان كفاءات المكون مرتبطة بشدة بطريقة استعماله لتجربته، وكيفية جعلها ذات معنى، فالمكون يطور كفاءاته عن طريق ترك مسافة (distanciation) بين العمل والتفكير حول ممارساته، وهذا شرط تحويل الأفعال إلى خبرات (تجربة expérience)، فالتربص إذن يتطلب التحضير والاستعمال من طرف جماعة (المكونين، المطبقين أو الممارسين للتكوين التطبيقي...) (**Zahi chahrazed, 2007/2008, p99)**

ومن خلال دراستنا الاستطلاعية في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وإجراء مقابلات مع الأساتذة المكونين والطلبة المتربصين (قبل انطلاق التربص) تبّين أن التربص بعيد كل البعد عن المكون، فليس للمكون أدنى علم بمجريات التربص، لا قبل ولا بعد التربص، وكل التعاملات الخاصة بالتربص تتم بين الطالب ومصلحة الطلبة في قسم الفلسفة، فهي مجرد عملية إدارية. كما تبّين أن الطلبة لا يملكون أدنى فكرة حول ما سيقومون به خلال التكوين الميداني، سوى التركيز على ملاحظة الأستاذ المشرف من أجل الاقتداء به، ومحاولة تقليده لما يأتي دوره في تقديم الدروس.

تلك الملاحظة التي هي في الغالب دون توجيه ودون هدف محدد، خاصة لما نعلم أن نتائج التربص باستعمال الملاحظة هي غامضة، ونشاط المتكونين المرتكزين عليها يبقى دائما غامض **(بوستيك ودوكاتيل، Postic et Deketele, 1988)**، كما أن المتربص يشاهد سطحية النشاط (surface de l'activité) في القسم، أي يلاحظ ما يراه مباشرة (**Delpoux P et Veyrunes p, 2010**).

فعندما يصل المتربص للقسم لا يملك تعليمات محددة حول ما يجب ملاحظته، فهل يلاحظ نشاط الأستاذ المشرف؟ أم وظيفة القسم؟ أم سيرورة حصة معينة؟ أو الطريقة البيداغوجية المستعملة؟ أو تحضير حصة؟ أم كل هذا في نفس الوقت؟.

وإن افترضنا انه مطالب بملاحظة نشاط الأستاذ، فمن الصعب لملاحظ خارجي أن يفهم أسباب سلوك الأستاذ، فنشاطه ليس شفافا، فمن الصعب ملاحظة الأستاذ دون رؤية التلاميذ، كما أن ملاحظة التلاميذ يجعل مشاهدة نشاط الأستاذ صعب. إذن عدة عناصر تدخل في وضعية الملاحظة، والمتربص يتمكن بصعوبة على تركيز انتباهه على عنصر ما، من أجل تعميق الملاحظة والفهم**(Delpoux P et Veyrunes p, 2010)**.

هذا من جهة المرحلة الأولى للتربص، وفي ما يخص التربص المغلق أين يطالب المتربص بتقديم هو الدروس للتلاميذ فعلى ماذا يرتكز في هذه الحالة؟ وما دور الأستاذ المشرف حينها وما الذي يجب تقديمه له وهل يكفي ما اكتسبه نظريا في المدرسة؟

و كل ما سبق ذكره من حقائق نظرية وما تبّين لنا في الواقع من خلال الدراسة الاستطلاعية، يجعلنا نتساءل حول أهمية ودور هذا التربص الميداني في تكوين الطالب المتربص وفيما يخص تطوير الكفاءات المهنية لهذا الطالب في تخصص الفلسفة والمتكون بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وذلك بطرح التساؤلات الآتية:

. إلى أي مدى يساهم التربص في تكوين الطالب المتربص بالمدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة- وفي تطوير كفاءاته المهنية في تخصص الفلسفة؟

. هل يسمح التربص الميداني باكتساب وتطوير كفاءات الطالب المتربص المكون بالمدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة - في تخصص الفلسفة؟

كيف تساهم الخبرة المكتسبة بالممارسة في تطوير الكفاءات المهنية للطالب المتربص؟

. كيف يساهم الأستاذ المشرف على التربص (فيما يتمثل دوره)في تطوير الطالب المتربص؟

. ما أهمية التبادلات والمناقشات بين الأستاذ المشرف على التربص والطلبة المتربصين ؟

وفيما يلي نحاول إحاطة هذا الموضوع نظريا كما يلي:

1.مهنة التدريس (L'enseignement).

من الصعب تعريف مهمة التدريس بدقة نظرا لتميزها بالتنوع وغموض حدودها، ويكمن المشكل في تعيين وحدة ذات معنى وظيفي بالنسبة للمدّرس، إذ غالبا ما يعتبر الدرس كوحدة قاعدية لتحليل النشاط المهني للمدّرسين، لكن مؤخرا وسع الباحثين مجال الدراسة إلى مجموع النشاطات المرتبطة بانجاز الدرس والذي يهتم بالجانب المعرفي لكل النشاطات التي يقوم بها المدرس. أما بالنسبة للارغامات أو ظروف انجاز هذه المهمة، فأولها يرتبط بهدف التدريس الذي تحدده النصوص الرسمية وسياسة التعليم في القطاعات التربوية، حيث تعرف مهمة التدريس بتوصيل المعارف إلى التلاميذ وترقيتهم من الناحية التعليمية والاجتماعية. ما لا يمكن تحقيقه إلاّ بعد سنوات طويلة مثل تغيير اتجاهات التلاميذ، التطور الحسي-الحركي والتعلم المركب الذي لا يلاحظ مباشرة، بل يحدث بفارق زمني بالنسبة لفترة التعليم، مما يجعل عملية تعديل التدريس صعبة جدا (**ديران، Durand, 2002**)

وهناك من يعرف مهنة التدريس على أنها عمل تفاعلي، حيث تحتل معرفة التجربة مكانة رئيسية، فهو عمل ذا أبعاد متعددة وضغوط مهمة، ويهدف لتحقيق مهام مختلفة، تستلزم تبني ادوار مختلفة كما يقتضي العمل التدريسي مهارات تكيفية، ذات مستوى عالي ويشتمل على بعد معياري قوي(**مارتينو وبريسو،2004**).

وعلى انّه نشاط جماعي نشط يشترك فيه عدّة أشخاص، تلقائي وهادف من اجل تعليم التلاميذ (**Altet, M,2002, p85**).

مما سبق يظهر أن نشاط التدريس عمل معقد يتألف من عدة عناصر: التصميم، التنفيذ، التنشيط، المراقبة، التعليم والتسيير والاستراتيجيات التي يستعملها المدّرس والتي تهدف إلى تقليص الارغامات من جهة ورفع فعالية الأداء من جهة أخرى.

2.المدّرس أو الأستاذ (l'enseignant).

بالرجوع لمعنى المدّرس نجده يتمتع بعدة تسميات وهي: حكيم (Maitre) ، مدّرس، أستاذ، مكّون، مربي...فالحكيم (Maitre): هو الذي يتحكم في الوضعية، المدّرس: يوصل المعرفة في إطار مؤسسة، يكون فيها عنصر مهم،

أستاذ: ينقل، يمرر خطاب، مجموعة من معارف توافق تصورات الثقافة الخاصة بجماعة اجتماعية معينة، مربي: يربي بالتطرق لمختلف المعارف (savoirs et connaissances) والعلوم حول الذات.

ومكّون: يوجه ويسير التعلم بأخذ بعين الاعتبار التخيلات المرتبطة بالمعارف (l'imaginaire du rapport au savoir)

إضافة لهذه التسميات العديدة، يتميز عمل المدّرس بعدة وظائف، وذلك من اجل الاستجابة لمتطلبات وضعية معقدة، وعدّة أهداف، كتحويل وتوصيل المعارف، خلق وسائل من اجل تعلم بخلق أفضل الظروف الممكنة لكل المعنيين بالأمر.

فتعدد هذه المفاهيم له مغزاه وأهدافه نظرا لمهام المدّرس المختلفة في ذات الوقت والتي تتوضح لنا من خلال التعاريف التالية:إذ يعرفه **(دي لاندشير، 1974 Gilbert Delandshere)** على انه الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس**(عن صدقاوي كمال 2013/2012)** ويقارب هذا التعريف مفهوم المدّرس بمفهوم المربي، الذي يشرف على تربية وتوجيه القاصرين نحو المثل والقيم الاجتماعية. وإن كان هذا التعريف قد حصر مهمة المدّرس في التربية، إلا أن ذلك يعتبر دورا موازيا لأدوار المدّرس أو مهامة ولهذا فهو تعريف محدود ولا يعبر عن التكليف الحقيقي للمدّرس الذي يجعل مهمته عملية معقدة وصعبة، وتتطلب منه عدّة تأهلات وصفات مهنية . أما **(تورستن حسين، 1983 Torsten Husen)**

فيعرفه على انه منظم لنشاطات التعليم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطوير عملية التعلم، والتحقق من نتائجها**(عن صدقاوي كمال 2013/2012)**.

وبما أن دراستنا هذه تهتم بأستاذ التعليم الثانوي، إذن تجدر بنا الإشارة للمعنى الذي يحمله، لكن قبل التعريف بأستاذ التعليم الثانوي، نوضح أولا معنى التعليم الثانوي. فيمكن تعريفه إجرائيا، على انه المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي ويسبق التعليم العالي، ويهدف لعدة أهداف ومنها منح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يدوم ثلاث سنوات في المؤسسات الثانوية ويتوج التلميذ في نهاية الدراسة فية بشهادة البكالوريا.

أما **أستاذ التعليم الثانوي** فيتميز بجملة من التعاريف المحددة له، إذ أن هذا التعدد ناتج عن تعدد واختلاف وتعقد مهام المدّرس. وأستاذ التعليم الثانوي في هذه الدراسة هو ذلك الفرد خريج الجامعة أو المدرسة العليا للأساتذة المكلف بتدريس مادة الفلسفة، في المرحلة الثانوية، التي تدوم ثلاثة سنوات، والذي يمارس نشاطه بحجم ساعي أسبوعي محدد ب 18 ساعة. وقد يتأهل هذا الأستاذ ليكون أستاذا مشرفا أو مؤطرا على الطلبة المتربصون الذين سيتخرجون من المدارس العليا للأساتذة، لما يكون عنده أكثر من 20 سنة اقدمية في مهنة التدريس.

3.المدّرس المهني (l'enseignant professionnel).

لقد تطور دور المدّرس في معظم بلدان العالم، إذ تحول المدّرس من مكانة المنفذ إلى مكانة المهني **(le professionnel)** فماذا نعني بالمهني؟

يعتبر المهني(le professionnel) حسب الاصطلاح الاجتماعي، كالممارس الذي اكتسب بالدراسات الطويلة المكانة والقدرة على تحقيق بانفراد ومسؤولية أفعال، أو سلوكات فكرية (actes intellectuels) غير روتينية من اجل تحقيق أهدافه في وضعيات معقدة.

وانطلاقا من عدة نماذج ومن بينها نموذج دوناي وشارلييرDonnay et Charlier, 1990) يجب أن يكون المهني قادر على:

-تحليل وضعيات معقدة، بالرجوع لعدة شبكات القراءة.

-القيام باختيار الاستراتيجيات المكيفة للأهداف والمتطلبات الأخلاقية وذلك بطريقة سريعة ومفكر فيها.

-استخراج الوسائل الأكثر ملائمة والمناسبة أكثر من المجال الواسع للمعارف والتقنيات والأدوات.

- تكييف مشاريعه حسب تجربته بسرعة .

-تحليل بصفة نقدية أفعاله ونتائجها.

-في الأخير التقييم المتواصل، والتعلم طوال مساره المهني **(Dans Paquay.L, Altet.M, Charlier.E, Perrenoud.P, 2003, p14)**

هذه القائمة من الكفاءات المصمصة انطلاقا من نموذج فعل منطقي، لا تأخذ بعين الاعتبار التسيير الوظيفي الحقيقي للمدّرسين الخبراء في تفاعل مع مجوعات المتعلمين. فهي تسمح فقط بتوضيح أن مهنية (la professionnalité) المدّرس التي تتميز بالتحكم في المعارف المهنية المختلفة(savoirs professionnels)، المعارف المدرسة، شبكات تحليل الوضعيات والمعارف المرتبطة بإجراءات التدريس. **(Altet M, 2009, dans INRP, Dossier d'actualité de la VST,2010, p05)**.

أما تطوير نوعية التدريس يتم عبر المهنية (La professionnalisation)، التي تعني تأكيد كفاءات معينة خاصة، وتفترض تكوين وتأهيل ملائم ومعترف به، وأما المدّرس المهني (L'enseignant professionnel) هو المدرس الكفء، بمعنى يمكنه أن يواجه وضعيات تدريس غير روتينية بكل استقلالية وبشكل فعال،

هو الذي يراجع اختياراته ونشاطه مع علمه بربطه معارف فعله بالمعارف النظرية،

هو الذي يكون مسؤول شخصيا وجماعيا عن وظيفته، أفعاله، وعن الآثار التي يتركها في التلاميذ وفي الجماعة **(Senouci Zoubida, 2007 /2008 , p54, p58)**

و من العناصر التي تساهم في مهنية المدّرس (Les éléments qui contribuent a la professionnalisation) نجد: معارف التخصص للتدريس(المحتوى النظري التطبيقي)

والمعارف المهنية للتدريس (البيداغوجية، الديداكتيك ووسائل أخرى للاتصال) **(Senouci Zoubida, 2007 /2008 , p58)**

4.التكوين الأولي.

قبل التطرق لمفهوم التكوين الأولي، نشير في العنصر الأول لمعنى التكوين عامة وهو المصطلح الذي غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى في ميدان التدريس/ التعليم مثل: إعداد المعلمين والأساتذة، تأهيل المعلمين والأساتذة، تربية وتدريب المعلمين والأساتذة، التحضير الوظيفي للمعلمين والأساتذة...

وإن التكوين كمصطلح لغوي يعني التشكيل، بمعنى إحداث سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق منهج معين أو نسق معين من أجل تغيير الحالة الأولية القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا مرغوب فيها وفق جملة من المعايير والشروط المتفق عليها ولو نسبيا لدى الأجهزة الفاعلة داخل المجتمع. فالتكوين يؤدي إلى إكساب الفرد أنماطا فكرية أو أشكالا أدائية وظيفية تهيئه لتأدية ما هو مطلوب منه **(مصمودي، 2002، عن صدقاوي كمال، 2013/2012، ص).**

و بمعنى أخر هو مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي المهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية. لهذا نجد أن كلمة تكوين مرتبطة عموما بكلمة تربية رغم وجود فروق اصطلاحية بينهما.

فمصطلح التكوين (formation) وفق مجموعة من القواميس فولكييه **(foulkié، 1971)**. ميالاريية **(Mialaret، 1989)**، **(Legendre، 1988)**، كما يشير مصمودي (2002)، مشتقة من كلمة (formare) اللاتينية أو كلمة (forma) وهما تعنيان بصفة عامة إعطاء شكل معين لشخص أو شيء ما. ويؤكد فلوكييه، أنه لما يتعلق الأمر بالإنسان فنحن نقصد على الخصوص إعطاء الفرد الشكل عن طريق تنمية ملكاته الخاصة، كالذكاء والإرادة، مفهوم الخير والجمال....الخ.

وتعتبر ميالارية أن مفهوم (formation) دخل حديثا إلى اللّغة الفرنسية وقد تعمم استعماله بفضل حركة تعليم الكبار أو الراشدين، مما أدى إلى تطور استعماله بعدما كان يتضمن معنى الاكتمال.

أما من الناحية الاصطلاحية، فنجد أن لوجدر (Legendre) (1988)، قدم تعاريف عديدة، كل حسب الميدان الذي يوظف فيه.

*ففي مجال علم التدريس (الديداكتيك)، التكوين المهني والتربية العامة، يعرف بأنه مجموعة المعارف النظرية العملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما.

*أما في مجال علم التدريس، التكوين المهني والتربية الخاصة فيقصد به: مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها اكتساب أو تطور المعارف (معلومات، القدرات، الاتجاهات) من أجل ممارسة مهمة أو عمل ما.

ويتضمن التكوين فعل التعليم المنظم للمعرفة وللمهارة وللكفاءة، وهو أيضا تعليم لأشكال السلوك المكتسب عن طريق ممارسة دور ما **(عبد الكريم غريب وزملائه 2001)**. لهذا سيكون الهدف من التكوين هو تنمية الشخصية ودمج المعرفة بالممارسة وبالحياة، وذلك من خلال مواجهة وضعيات مشاكل تستدعي الحل.

وقد اهتمت الأبعاد البيداغوجية والسيكومعرفية في هذا الإطار، عن عملية تفريد التكوين (individualisation de la formation) حيث أصبح اكتساب المعارف والكفاءات مرتبطا بالفرد، باعتباره صاحب المبادرة في عملية التكوين برمتها **(pascal galvani ،1991 عن صدقاوي كمال، 2013/2012)**.

وهنا يبرز مفهومان يندرج في إطارهما نشاط الشخص الراغب في التكوين وهما:

التكوين الأولي فهو التكوين القاعدي، أو التكوين ما قبل الخدمة، كما يدعى أحيانا أخرى الإعداد الأولى للمعلمين ونقصد به التكوين الأكاديمي الجامعي الذي يتلقاه الطلبة المسجلون في المدارس العليا للأساتذة المتخصصة في تخريج الموارد البشرية المتوجهة إلى مهنة التدريس بعد تكوين جامعي: بكالوريا زائد ثلاثة سنوات، بكالوريا زائد أربعة سنوات وبكالوريا زائد خمسة سنوات.

هذا التكوين الذي يعتمد على تكوين متخصص حسب مادة التدريس المستقبلية للطالب الأستاذ إلى جانب التكوين المتعلق بمهنة التعليم أي ما تعلق بالجانب التربوي، البيداغوجي، النفسي والسوسيولوجي ذي العلاقة بعالم الطفل والمراهق أي محيط المتعلمين **(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011، ص8).**

ويعرف كذلك على انه نظام يشترك فيه التعليم مع التدريب الفني أو الإداري الذي يعرف بأنه إعداد الأطر البشرية إعداد مسبقا لتولى مهام معينة ويتم ذلك غالبا في النواحي التطبيقية ويعد أحيانا مطلبا رئيسيا للتخرج للتطبيق العلمي في المدرسة.. بحسب التخصص. وبالاعتبار أن التكوين الأولى يتم في مؤسسات خاصة به، كما كان الحال بالنسبة للمدارس العليا للأساتذة، وهي مؤسسات تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي **(عن مجلة المدرس غدا 2000).**

1.4.التكوين الأولي في النصوص التشريعية.

لبيان أهمية التكوين في النظام التربوي الجزائري وضرورته والزاميته فقد خص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مادتين تشريعيتين هما:

المادة 77: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم.

التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

يستفيد المدّرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية.

يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادة 78: كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني.

يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و، أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم التكوين المستمر.

من خلال النصين يمكن أن نستخلص أن:

- يهدف التكوين الممنوح للمدّرسين تزويدهم بالمعارف العلمية والبيداغوجية الضامنة لأداء تعليمي ناجح.

- التكوين نوعان: تكوين أولي يمنح للمدّرسين قبل بداية العمل التعليمي، وتكوين مستمر من اجل التطوير الأدائي لمهنة التدريس.

- عملية التكوين مهمة تتقاسمها كل من وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي، وتتم في مؤسسات أنشئت لغرض هذا التكوين **(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011، ص8).**

وإجرائيا يعتبر التكوين الأولي ذلك التكوين النظري والتطبيقي الذي يقدم لطلبة تخصص الفلسفة في المدرسة العليا للأساتذة، لمدة خمسة سنوات، الذي تتخلله في السنة الخامسة النهائية فترة تربص ميداني تتم في المؤسسات التعليمية (ثانويات) تابعة لولاية الوسط.

2.4. تكوين المكّونين.

إذا كان المفهوم اللّغوي العام لمصطلح التكوين يعني البناء والإنشاء والتشكيل، المشتق من الفعل (كوّن) وينتج عنه المفعول (مكوّن). أي ما تكون بعدما لم يكن كذلك. فان هذا المصطلح قد يرتبط بعدة مفاهيم أخرى خاصة بالميدان التربوي كالتأهيل، التدريب، التحضير الوظيفي...

ونجد هذا التعدد في المصطلحات حتى في المصطلح الأجنبي، فقد نجد مفهوم التأهيل (Qualification) ومفهوم التحضير (Préparation) ومفهوم التكوين(Formation)...

وإذا أردنا أن نحلل أكثر فبإمكاننا القول من خلال اقتباسنا لمختلف التعريفات بان سلسلة متواصلة من التعديلات وفق نظام معين من اجل نقل حالة قائمة (ا) إلى حالة متوقعة (ب) تكون مستهدفة سلفا على أساس معايير ومؤشرات متقلبة لدى واضعي تلك المعايير...وينتج عن هذه العمليات اكتساب مؤهلات وقدرات فكرية ومهارية أدائية تؤهل الشخص موضوع التكوين لأداء المهمات... وبالنسبة لعالم التدريس فهو يعني سلسلة متكاملة من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل التعليمية والدعائم والاستراتيجيات المسهلة لاكتساب أو تطوير المعارف والقدرات والمهارات قصد تحقيق الكفاءة التعليمية.

وعليه فان التكوين يزود المتكون بمعرفة تمكنه من التحكم في أداء المهارات المستهدفة من اجل الإعداد أو التحسين الأدائي المهني ومحدد زمنيا يستهدف فئة عمرية بعد مدرسية **(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011،ص8).**

ولقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين والأساتذة حيث تنص المادة 49 على ما يلي: "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 بها المربي"

يتم تكوين معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الاكمالي بعد حصولهم على شهادة البكالوريا، وذلك في المعاهد التكنولوجية للتربية. وتختلف مدة التكوين بالنسبة لمعلمي الابتدائي والمقدرة بسنتين (2) عنها فيما يخص أساتذة للتعليم الاكمالي المقدرة بثلاث (3) سنوات، علما أن التكوين يشمل الجانب المعرفي والمهني.

أما تكوين أساتذة التعليم الثانوي فتتكفل في جميع التخصصات به المدارس العليا للأساتذة بعد إحراز شهادة البكالوريا ويمتد التكوين على مدى خمس (5) سنوات ويشمل الجانب المعرفي والمهني.

في إطار السياسة الجديدة للتكوين فان المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين والأساتذة لمدة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم،

ويشترط في الملتحقين بهذه المؤسسات الحصول على شهادة البكالوريا **(وزارة التربية الوطنية، 2008 ص15).**

3.4.التربص أو التكوين الميداني.

ذكرنا فيما سبق أن التكوين الأولي هو ذلك التكوين الأكاديمي الذي يشتمل الجانب النظري والتطبيقي، وسنهتم في هذه الدراسة على الجانب التطبيقي منه أو ما يطلق عليه التربص والذي يعتبر بمثابة تلك الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب المقبل على التخرج من الجامعة في إحدى المؤسسات، القطاعات، الهيئات، ذات الطابع الاقتصادي أو الاجتماعي، أو الإداري، أو الثقافي، المهني، العلمي، والتي يُوجّه إليها الطالب المعني بالتربص من قبل إدارة الجامعة حسب تخصصه وتخصص الإدارة، مثل تخصص دولة ومؤسسات يُوجه إلى مديرية الإدارة المحلية، أو إلى الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية للعمال الأجراء، أو إلى مكاتب الموثقين، المحامين، المحضرين القضائيين، المؤسسات التعليمية...الخ، وذلك بغرض اكتساب الخبرات والمهارات التطبيقية اللازمة وربطها بالمعارف النظرية التي اكتسبها. كما يُعرّف التربص بأنه تطبيق وتمرين لفائدة الطالب يستهدف الربط بين رصيده العلمي والمعرفي النظري الذي اكتسبه أو بصدد اكتسابه، والجانب التطبيقي العملي في المؤسسة أو القطاع المتواجد فيه خلال فترة التربص، من أجل اكتشاف المؤسسة والاطّلاع على واقع المعرفة النظرية المتحصل عليها، واكتساب مهارات وخبرات وتجارب أولية تُمهد له الطريق ليكون مستعدا للاندماج في عالم الشغل مستقبلا، وينمو لديه روح التواصل الجماعي وبناء ذهنية فريق العمل، عندما يتخرج ويتحصل على شهادة جامعية تسمح له بولوج الحياة المهنية.

ويندرج التربص الميداني للطلبة في الوسط المهني عامة، في إطار سياسة الدولة الجزائرية وبرامج الوزارة الهادفة إلى ربط الجامعة بالمحيط الخارجي والانفتاح على الغير، لاسيما في المجال الاقتصادي والاجتماعي والمهني ... الخ، بغية تحقيق نجاعة التكوين المعاصر.

يهدف التربص الميداني للطالب الجامعي في الوسط المهني إلى تحقيق الكثير من الأهداف والغايات، ومن بين تلك المقاصد المنتظر تحقيقها نذكر ما يلي:

-اكتساب معارف وحقائق ذات طابع اقتصادي واجتماعي وثقافي وعلمي ومهني وتقني، جديدة لم تكن معلومة لدى الطالب المتربص، أو كانت معلومة لكنها نظرية ومغايرة.

-اندماج الطالب المتربص بصفة تدريجية في عالم الشغل والمهن المناسبة لتكوينه الجامعي، لتحضير آفاق ومستقبل مهنته المفضلة.

- يؤدي التربص الميداني للطالب الجامعي إلى تمكين هذا الأخير من المساهمة الفعالة في الابتكار وخلق تصور إيجابي لدى الهيئة المستقبلة.

-يساهم التربص الميداني للطالب الجامعي في انفتاح الجامعة على المحيط الخارجي، وتبادل المعارف والخبرات بالتأثير والتأثر الإيجابيين، وبالتالي تحقيق المصلحتين العامة والخاصة.

-الأخذ بيد الطالب المتربص وتمكينه من تطبيق معارفه النظرية المكتسبة وإنجاز مشروعه البحثي المتزامن مع تخرّجه من الدراسة في مرحلة التدرج (الطورين الأول والثاني) **(المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت...)**.

وفي دراستنا هذه أو إجرائيا (يعتبر التربص، التكوين الميداني الذي يجسد المرحلة العملية التطبيقية التي تسمح للطالب في تخصص الفلسفة، بممارسة مهنة التدريس، ويتم هذا التربص بالمؤسسات التعليمية باتفاق من المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ومديريات التربية بولاية الجزائر، وتحت إشراف أستاذ مشرف (مكون) بتلك الثانوية، وتدوم فترة التربص حوالي 40 يوم من السنة الخامسة والأخيرة من التكوين بالمدرسة العليا، وينقسم التربص إلى 03 مراحل كما يلي:

-التدريب نصف يوم أسبوعيا ابتداء من شهر نوفمبر(صباحا أو مساءا)

-التدريب المغلق الأول ينطلق من 2016/01/17 إلى غاية 2016/01/28

-التدريب المغلق الثاني ينطلق ابتداء من 2016/04/10 إلى غاية 2016/04/21) وبذلك

5.الطالب المتربص.

هو الطالب الذي يدرس (يتكون) بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة في التخصص فلسفة، في المستوى النهائي أي السنة الخامسة من التكوين والذي يتلقى دروس نظرية وأعمال

موجهة في المواد التالية: التشريع المدرسي، تعليميات المواد، المناهج التعليمية والميتافيزياء، كما انه مطالب بإجراء تربص ميداني في المؤسسات التعليمية التابعة لمقاطعة الوسط، تحت مسؤولية مديرية التربية وسط، لكي يتخرج في آخر السنة بعد إتمام مدة تكوينه، كأستاذ في مادة الفلسفة.

ويمر التكوين الميداني في برنامج إعداد مدّرس المستقبل بمرحلتين وهما: مرحلة المشاهدة (الملاحظة) ومرحلة المشاركة الفعلية في التدريس(الجزئية والكلية) **(ساري حمادنة ومحمد عبيدات، 2012، ص171).**

6.المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة - نموذجا-

توجد في الجزائر ستة 06 مدارس عليا للأساتذة هي: المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط، المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، المدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة، المدرسة العليا للأساتذة بوهران. وتتيح هذه المدارس التدريس في عدة تخصصات كأساتذة في التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي.

وتشترط هذه المدارس للالتحاق بها معدلات عامة تفوق 12 من 20 كل سنة إقبالا كبيرا، وتتميز بنظام صارم يتعلق بنظام الإعادة، فكل إعادة لسنتين متتاليتين يتعرض صاحبها للإقصاء والإحالة إلى مؤسسة جامعية أخرى. وتمثل المدارس العليا للأساتذة نموذجا للراغبين في احتراف مهنة التدريس**(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011، ص07).** تتولى المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، تكوين وتأهيل أساتذة قطاع التربية الوطنية، لمختلف الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط والثانوي) في التخصصات التالية: اللغة العربية وآدابها، اللغة الانجليزية، اللغة الفرنسية، التاريخ والجغرافيا والفلسفة. كما تتكفل بالمساهمة في تطوير البحث العلمي في المجال البيداغوجي، والهدف المتوخى من ذلك هو تلبية الحاجات المتزايدة بصفة مستمرة من مستخدمي التعليم ذوي المستوى العالي.

نشأت المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية في الجزائر بموجب المرسوم التنفيذي رقم 84-206 المؤرخ في 18 اوت1984، وشرعت في مزاولة نشاطها العلمي

والبيداغوجي بداية من الموسم الجامعي 91-92 بعد حصولها على مقر مؤقت بملحقة الخروبة. يرجع تاريخ تأسيسها إلى سنة 1984، فهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تتمتع بالاستقلالية الإدارية والمالية(المرسوم التنفيذي رقم84-206 المؤرخ في 18 أوت 1984) .وقد شرعت المدرسة في مزاولة نشاطها العلمي والبيداغوجي بداية من الموسم الجامعي 1991-1992، بعد حصولها على مقر مؤقت بملحقة الخروبة وانتقلت بصفة رسمية إلى المقر الجديد(المعهد التكنولوجي سابقا) ببوزريعة وذلك بداية من الموسم الجامعي 1998-1999.

وقد تم تحويل المدرسة العليا للأساتذة المتخصصة في الآداب والعلوم الإنسانية في مدينة الجزائر إلى مدرسة خارج الجامعة تسمى المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة سنة 2008 **(المرسوم التنفيذي رقم08-211 المؤرخ في 14يوليو 2008).**

وتتمثل مهام المدرسة في تكوين معلمي المدارس الابتدائية، أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي، والمشاركة في تجديد المعلومات وتطوير البحث العلمي **(المرسوم رقم02-318 المؤرخ في 14اكتوبر2002).** وللالتحاق بهذه المدرسة حاليا، يجب أن تتوفر الشروط التالية:

- حصول الطلبة على شهادة البكالوريا...

- الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يفوق أو يساوي12 من 20.

- اختيار الفرع يتطلب الحصول على علامة تفوق 10 من 20 في امتحان اللغة الأساسية بالنسبة للفرع المختار.

أما فيما يخص مجالات التكوين فقد حددها (المرسوم رقم83-356 المؤرخ في 21 ماي 1983) المتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة والقانون الأساسي للطلبة الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة بمرحلتين:

- مرحلة التكوين الأولى، من خلال تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي.

-ومرحلة التكوين المستمر، من خلال تنظيم فترات تربص في مختلف التخصصات بهدف تزويدهم بطرائق ومناهج جديدة والتبريز...

ولقد حدد (المنشور الوزاري رقم07 المؤرخ في 13 رجب1432 الموافق ل15 جوان 2011) المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2011-2012، فروع التكوين بالمدرسة كالتالي:

- معلم المدرسة الابتدائية في العربية والفرنسية.

-أستاذ التعليم المتوسط في:

اللّغة والأدب العربي، اللّغة الفرنسية، اللّغة الانجليزية، التاريخ والجغرافيا.

-أستاذ التعليم الثانوي في:

اللّغة والأدب العربي، اللّغة الفرنسية، اللّغة الانجليزية، التاريخ والجغرافيا والفلسفة.

إلى جانب هذا قد تمّ فتح التكوين في الماجستير تخصص الآداب والعلوم الإنسانية **(المرسوم رقم98-253 المؤرخ في 17 اوت1998 الذي يعدل ويتمم المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24سبتمبر1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة).**

أما فيما يخص مدّة التكوين فهي محددة وفق القرار رقم614 المؤرخ في 19 سبتمبر 1999 المتضمن لبرامج السنة الأولى للتكوين).

7. الكفاءات المهنية.

بما أن هذه الدراسة تندرج ضمن دراسات علم النفس العمل والتنظيم التي تهتم بتحليل مهنة المدّرس باستعمال التناول الارغونومي، هذا يجعلنا نركز على الكفاءات المهنية من هذا المنظور.

وتعرف الكفاءات (*Compétences*) في علم النفس العمل كمجموعة ثابتة من المعارف، المعارف الأدائية السلوكات النموذجية، الإجراءات النموذجية وأنواع التفكير التي يمكن استعمالها دون حاجة إلى تعلم جديد، كما تسمح الكفاءات بتوقع الظواهر والجانب الضمني من التعليمات والتغير في المهمة **(لوبلى ودو منتمولان،2001)** .

-ويميز لوبلى(1991) بين التناول السلوكي والتناول المعرفي لمصطلح الكفاءات، فعند السلوكيين الكفاءة مرتبطة بالمهام التي يعرف الفرد انجازها، بمعنى الكفاءات الموجهة نحو الفعل. أما عند التناول المعرفي الكفاءات عبارة عن "نسق مجرد يحدد الأداء" كالقدرة على حل المشاكل بفعالية.

-في الارغونوميا الكفاءات توافق البنيات التي تسمح للمنفذ بإعطاء معنى للفعل ولوضعيات العمل وخاصة للمعلومات التي تقترحها. ونتكلم دائما عن الكفاءات اللاّزمة لمهمة ما أو لنوع معين من المهام. فالكفاءات تسمح للارغونومي بالتوصل إلى وسيلة التغّلب على كثافة النشاط المتواصل، وكذلك التوصل لمستوى من التعميم، كما يمكن أن نميّز بين الكفاءات الرسمية والكفاءات الفعلية، فالكفاءات الرسمية هي الكفاءات المنتظرة، المحددة من طرف مصّمم المهمة، فهي تحدد نسق المعارف، الضروري للانجاز الصحيح للمهمة، أما الكفاءات الفعلية فهي الموظفة من طرف المنفذ في انجاز المهمة، وتحدد عن طريق نسق المعلومات والوسائل المعرفية المستعملة من اجل تحقيق المهمة **(دومنتمولان ،1997، عن سعودي ملحة، 2008).**

فغالبا ما ساد في عالم العمل أن الكفاءة هي مجمل المعارف (Savoirs)، المعارف الأدائية (Savoir-faire) والمعارف السلوكية (Savoir être)، فهذا التعريف يظهر انه مجرد جمع لهذه المعارف، فلو نرجع للاصطلاحين حول الكفاءة نجد الأول يعرف الشخص الكفء لمهمة ما هو الشخص الذي يعرف تنفيذ المهمة والوصول للنتيجة المنتظرة، وفي هذا البعد السلوكي، الكفاءة مرتبطة بالمهام التي يعرف الشخص إنجازها. وبالمقابل نجد أن التحليل الممركز على النشاط يبّين انه يوجد عدة طرق لتنفيذ نفس المهمة، ما يفسر أهمية نموذج التنفيذ (Mode d'exécution). لهذا علم النفس المعرفي يقترح تعريف الكفاءة انطلاقا من نوع النشاط المستعمل في انجاز المهمة، وهذا يعني انه إضافة للمعارف، سنهتم أيضا بشيمات الفكر والفعل (schèmes de pensée et d'action) التي تسمح باستعمال وتنشيط هذه المعارف في وضعية خاصة **(Zahi chahrazed, 2007/2008, p97)**.

والشيم (Schemes) هي ما يدل على الممارسة، ما يوجهها وما ينظمها. هي بنية الفعل-الذهني أو المادي-المتغير، هو القائمة (le canevas) المخزنة لوضعية خاصة وتستثمر بنوع من تعديل في وضعيات مشابهة (Situations analogues) **(Perrenoud, 1994).**

وفي الوضعية المعقدة كالتدريس هي إذن مجمل شيمات الفكر والفعل التي يملكها الشخص، أي (l'habitus) كما يعرفها بيرينو، وهي التي تحدد الادراكات، التفسيرات، التحليلات... وبكلمة اتخاذ القرار.

إذن، إن كان تعريف الكفاءات هو الحديث عن المعارف والشيمات، فهذا يفترض أن الكفاءات ذات أبعاد متعددة في نفس الوقت، فهي ممارسة، معرفية، عاطفية وشرطية (Pratique, cognitive, affectif et conatif)

نفس الشيء فيما يخص فعل التكوين، لا يجب أن يرتكز فقط على المعارف المهنية، ما يحدد النشاط ويوجهه، بل يجب أن يكون أيضا في مركز الفعل (**Zahi chahrazed, 2007/2008, p97)**

ويقصد بكفاءات التدريس ما يؤديه المعلم داخل القسم، بقصد التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ والذي يمكن ملاحظته وتقديره كميا ويتضمن ثلاث كفاءات عامة: كفاءات التخطيط، كفاءات التنفيذ، كفاءات التقويم **(عبد الرحمان صالح الأزرق،2000، ص21).**

-وفي دراستنا هذه ومن خلال المفاهيم المذكور سابقا يمكن اعتبار **المدرس الكفء** هو الذي يستعمل في وضعية تدريس مادة الفلسفة مجمل شيم الفكر والفعل التي يملكها، والتي تحدد ادراكاته، تفسيراته، تحليلاته واتخاذ قراراته...أو هي قدرة الطالب المتربص على ممارسة التفكير التأملي وقدرته على تحويل أفعاله لخبرات والاستفادة منها.

خاتمة.

يقول هوارس مان (Horace Man) احد التربويون أن التدريس هو أصعب الفنون وأعمق العلوم وهو في حالته المثلى يتطلب معرفة تامة بالمدارس وبالطريقة الصحيحة في التدريس

والتي تؤثر عليه. فإذا اخترعت مهنة التدريس فعليك أن تفحص بعناية الكفاءات الواجب توفرها للنجاح في هذه المهنة **(التوري ميلود، 2004، ص 363)**.

فالمدّرس اذن هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه اكبر مداخلات العملية التربوية وأخطرها، بحكمه ينشط في محيط ديناميكي ومعقد يتطلب منه تجنيد موارد عديدة وتطوير كفاءات مهنية باستمرار. وبرغم من الجهود المبذولة في مجال إعداد المدّرس وتكوينه، إلا أن المدّرس خاصة المبتدئ لازال يمارس مهنة التدريس بالطريقة التقليدية ويجد صعوبة كبيرة للارتقاء بكفاءاته المهنية ومعارفه، ومن أهم الأسباب في هذا السياق هو عجز برامج التكوين عن تزويده بمهارات التعليم الذاتي لأنه (التكوين) مازال يعتمد على نموذج تجاور النظري للتطبيقي، الأمر الذي يجعل المدّرس غير قادر على متابعة المستجدات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي والتقني في العصر الراهن. إذن فكيف لمن لا يمتلك الخبرة والكفاءة في ميدان التقنيات التعليمية الحديثة، أن ينهض بواقع التعليم ويمكنه تطوير المقرر الدراسي في ظل هذه الظروف. فصحيح أن التربص الميداني فرصة أولى للمدّرس المستقبل كي يكون مدرسا فعالا وكفئا، لكن يتطلب ذلك أن يستفيد من هذه الفرصة ويستثمر الخبرة والتجربة المكتسبة أثنائها بتحليلها ولو كانت قصيرة، وذلك لا يكون إلا بالاعتماد على النموذج تجربة/ تحليل. فالبيداغوجي كما تقول التي**(Altet, M,2002, p85)**، يكّون معارفه العملية في الممارسة انطلاقا من ممارساته، من عمله الشخصي، ويبني نظريته، ومعارفه معتمدا على العملي والمعارف العملية التي يدمج فيها معارفه النظرية. فمهنة التدريس تكتسب بالتجربة، بالتحكم في التجربة وتمفصل المعارف التطبيقية والنظرية.

قائمة المراجع:

-التوري ميلود. (2004). من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مقاربة نظرية-عملية- دروس تطبيقية، مطبعة انفو- برانت، فاس، المغرب.

-السنبل عبد العزيز بن عبد الله.(2004). التربية والتعليم في الوطن العربي، دمشق منشورات وزارة الثقافة.

-عبد الرحمان صالح الأزرق.(2000).علم النفس التربوي للمعلمين، ط93 ,دار الفكر العربي, بيروت.

-علاء صاحب عسكر.(بدون سنة).الكفاءات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل. جامعة كركوك

-مجدي عزيز إبراهيم.(2004). موسوعة التدريس، الجزء الرابع-ع-م-ى دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

-محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات.(2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات. الطبعة الأولى. عالم الكتب الحديث.

الرسائل والمذكرات.

-ريان ترابسي كريمة.(2009/2008).الخبرة ونشاط التخطيط، دراسة مقارنة بين نشاط المدرسين المبتدئين ونشاط المدرسين الخبراء في قطاع التربية والتعليم المهنيين، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.

-سعودي ملحة.(2008/2007). الخبرة المهنية وتخطيط الفعل في النسق الديناميكي: دراسة مقارنة بين المعدّلين الخبراء والمعدّلين المبتدئين على الآلات الاداتية ذات التحكم العددي في المؤسسة الوطنية للسيارات الصناعية (*SNVI*) ، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.

-صدقاوي كمال.(2013/2012).خصائص التكوين البيداغوجي لمعلم التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين.أطروحة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر2

المجلات:

-المعهد الوطني للبحث في التربية، بحوث وتربية، 2011، مجلة جزائرية للبحث التربوي،العدد5، رقم 4289، ملف تكوين المكونين، الملتقى الدولي حول إسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النظام التربوي

-مجلة معارف بسيكولوجية.(2008/2007). التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة لمدرسي التعليم الأساسي. العدد 1، مخبر التربية-التكوين-العمل، جامعة الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية. (2008). المنظومات التربوية العالمية، الإدارة المدرسية. سلسلة موعدك التربوي، العدد01، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية، 2008، سلسلة موعدك التربوي، المنظومات التربوية العالمية، الإدارة المدرسية، العدد01، المركز الوطني للوثائق التربوية

-وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الحصيلة الإحصائية للتكوين الأولي للسنة الجامعية 2013-2014افريل2014

القوانين والمراسيم:

-مرسوم تنفيذي رقم 05 – 500 مؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1426 الموافق ل 29 ديسمبر سنة 2005 الذي يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها.

-قرار وزاري مشترك مؤرخ في 05 رمضان عام 1428 الموافق ل17 سبتمبر سنة 2007، يحدد التنظيم الإداري للمدرسة خارج الجامعة وطبيعة مصالحها التقنية وتنظيمها.

المراجع باللغة الأجنبية.

1-Altet Marguerite. (1996).les dispositifs d'analyse des pratique pédagogiques en formation d'enseignants :une démarche d'articulation pratique - théorie - pratique dans l'analyse des pratiques professionnelles collectif, édition L'Harmattan.

2-Durand, Marc. (1996). L'enseignement en milieu scolaire, PUF, 1er édition, et la 3emme édition 2002, paris.

3-Forget Marie Helene. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action: un apport certain a la recherche qualitative, dans recherches qualitative, vol 32(1) pp57-80, association pour la recherche qualitative, université Sherbrooke.

4-Rabardel Pierre, Carlin Nicole, Chesnais Marion, Lange Nathalie, Le Jolif Gerard et Pascal Martine.(2002). Ergonomie, concepts et méthodes.4 édition, Octares. Toulouse. France.

Revue et colloque.

5-Altet Marguerite. (2002).une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle, dans revue française de pédagogie, N138, p85-93

6-Derbiens Jean François, Borges Cecilia et Spallanzani Carlo. (2009).Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. Éducation et francophonie, vol 37, N1 P6-25.

7-Durand, Marc. (1996). L'enseignement en milieu scolaire, PUF, 1er édition, et la 3emme édition 2002, paris.

8 -Gervais Colette, Correa Molina Enrique et Clipage Mechel. Construction de compétence a l'enseignement, d'abord une affaire d'adaptation.8e biennale de l'éducation et de la formation.

9-Institut National de Recherche Pédagogique. (2010). Veille scientifique et technologique. Dossier d'actualité. N50-Janvier 2010-version intégrale.

10-Ministre de l'éducation nationale, direction de la formation ;Bilan statistique relatif a la formation initiale, année universitaire 2013-2014

11-Perrenoud Philippe. (2004).L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Texte d'une conférence aux congres de l'enseignement universitaire et de l'innovation. Girona, Espagne, juin 2004.

12- Portelance Liliane et Gervais Colette. (2011).Savoirs partages entre formateur de terrain et enseignant stagiaire, la concertation pédagogique en stage. Colloque, centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Canada

13-Revue savoirs psychologique.(2007/2008).actes du 2eme séminaire du laboratoire Education-Formation-Travail, la problématique de la compétence des formateur. E.FOR.T université d'Alger

14-Revue success. (2005).communication et leadership, stratégie et management, qualitique n169 juillet/aout p29, 30, 31

15-Senouci Zoubida, dans revue savoirs psychologiques, 2007 /2008 , p54, p58

19-Vinatier Isabelle et Altet Marguerite. ( ).les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant.

17-Zahi Chahrazed.(2007/2008). Pour un modèle du formateur/enseignant professionnel: données empiriques et éléments d'analyse. Dans Revue savoirs psychologiques, E.FOR.T université d'Alger