الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي و البحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة محمود منتوري
-قسنطينة-

كلية العلوم الإنسانية و العلوم
الاجتماعية و الأرطفونيا
معهد علم النفس و علوم التربية

رقم التسجيل: .....

الرقم التسلسلي: .....

المدارس العليا للأساتذة : دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب-الأستاذ

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالب:
بلقاسم يخلف

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
أ.د. الهاشمي لوكيا

لجـــنـــة المـــناقـــشة

أ.د. محمود بوسنة	جامعة الجزائر	رئيسا
أ.د. الهاشمي لوكيا	جامعة منتوري - قسنطينة -	مشرفا و مقررا
أ.د. محمد شلبي	جامعة منتوري- قسنطينة -	عضوا
أ.د. عمر لعويرة	جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة -	عضوا
د. محمد أوبلقاسم جاجة	جامعة منتوري- قسنطينة -	عضوا
د. حمودي رواق	جامعة منتوري - قسنطينة -	عضوا

السنة الجامعية 2006 – 2007

« إن كان مشروعكم على مدى عام واحد فازرعوا القمح،

إن كان على مدى عشرية فازرعوا الأشجار، أما إن كان

على مدى الحياة فثقفوا، علّموا و ربّوا الإنسان»

مثل صيني

تشـــكـــــرات

الشكر يعود إلى الوالدين

إلى أمي التي مازالت تغمرني بحنانها

و لتجد روح أبي في هذا العمل أزكى الاعتراف و الامتنان.

انجاز هذا العمل يعود إلى مساعدة و تشجيع و نصائح بعض أساتذتي، أوليائي و أصدقائي.

امتناني يعود إلى الأستاذ الدكتور الهاشمي لوكيا الذي قبل أن يشرف على عملي، إنه رفيق درب بناء هذا العمل، مساعداته، اقتراحاته، كانت مهمة و ثاقبة، تشجيعاته المختلفة و نصائحه كانت حافزا للعمل و زيادة في الإرادة فليكن مشكورا على ذلك.

اعترافي الكبير يعود كذلك إلى الأستاذ الدكتور محمود بوسنة الذي لم يبخل علي و لو مرة واحدة بمساعداته لإتمام و انجاز هذا العمل.

لدينا أعمق لذة في شكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

إلى أولائك الذين دون ذكر أسمائهم سيعرفون أنفسهم بتذكرهم للعون العلمي الذي قدموه لي فليكونوا مشكورين.

الشكر يعود كذلك لأسرتي التي عاشت معي لحظة بلحظة ميلاد هذا العمل و صبرت علي و وقرت لي الكثير من العون و التشجيع، لإتمام هذه الدراسة فالتجد أحر التقديرات.

الفهرس

شكر.....أ
مقدمة.....1
تحديد بعض المصطلحات.....7

الجانب النظري

الإشـــكاليـــة.....11

الفصل الأول: نبذة تاريخية عن التعليم بالجزائر

مقدمة.....16

I- الفترة الاستعمارية

1- نظرة خلفية للتعليم في العهد العثماني.....20
2 - الوضعية التعليمية عند الاحتلال.....29
1 – بناء المدارس.....32
أ- أشكال المدارس.....36
ب- برامج التكوين.....44
2- آثار مرسوم 18 أكتوبر 1892 على التعليم.....48

II - تكوين المكونين

1- مدرسة بوزريعة لتكوين المعلمين.....57
أ- برنامج التكوين.....58

الفصل الثاني: التداريب الميدانية و دورها في التكوين

مقدمة.....61
I - التكوين و التعلم.....64
II- تعريف تكوين المعلمين.....78
III - التطبيقي و النظري.....81

1- تباين في وجهات النظر 82
IV - مفهوم التداريب الميدانية و أنواعها.....85
. التداريب الميدانية.....92
ا- معنى التدريب الميداني..... 92
2- أنواع التداريب الميدانية.....95

الجانب التطبيقي

1- الاستمارة في شكلها الأولي 101
أ ــ تقديم الاستمارة 101
ب ــ العينة:
1- معلومات حول العينة.....103
2- تحليل النتائج.....107
1- انتظار الطالب من التربص
1- ما كان ينتظره الطالب من التدريب و ما تأثيره عليه.....109
أ- المقاييس المدروسة التي أفادت الطلبة في التربص.....112
2- علاقة ما ينتظره الطالب من التربص بالاختصاص.....118
2 - الأثر الملموس للتدريب 120
أ- ما تركه التربص من تأثير في تكوين هذا الطالب.....120
ب- ما عاشه الطالب في التربص و آثاره المستقبلية
على الحياة المهنية.....123
ج- أثر التربص على طريقة عمل الطالب.....124
3 - الفائدة من التربص.....126
- الفائدة من التربص وعلاقته بالاختصاص.....130
4- أثار التربص الفعلية و الايجابية
- أثار التربص الفعلية و الايجابية.....131
أ- الاكتساب.....131

ب- الاكتشاف..... 133
ج- الاستقلالية..... 134
د- تطبيق المعارف النظرية..... 135
5 - تنوع النشاطات و مدى الاستفادة منها..... 137
أ- مدى مساعدة المهام الموكلة أثناء التدريب في
اكتشاف المهنة..... 139
6 – فترة و مدة التداريب..... 144
أ - فترة التداريب..... 144
ب- مدة التداريب 145
7- التـأطـير..... 149
أ- التأطير بالمؤسسة المستقبلة..... 150
ب- اللقاءات مع الأستاذ المشرف بالمدرسة..... 152
ج- علاقة كل اختصاص بالتأطير..... 156
د- الوثائق المطلوبة في التدريب..... 157
8 - تقرير التدريب
. أهمية تقرير التدريب..... 159
9- النقد الموجه لهذه التداريب..... 160
. علاقة الاختصاص بالانطباع العام حول اثر
التداريب في التكوين..... 163
10- الفائدة من العمل الجماعي 165
11- - التطابق بين النظري و التطبيقي..... 166
12- أهم النشاطات..... 167
الخاتمة..... 170
الملاحق 173
المراجع

مـــقـــــدمـــــــة

إن أحد المعايير الهامة التي يقاس بها تطور أي دولة هو مدى اهتمامها بالتعليم و تطوره، بل إن تطورها متوقف على تطور التعليم ذاته كما أن هناك ارتباطا وثيقا بين العلم والتكنولوجيا على اعتبار أن التعليم هو أداة نشر العلم والتكنولوجيا علما أن عصرنا الحالي هو عصر التكنولوجيا. فمن لا يملك التكنولوجيا فلا حرية و لا سلطة و لا سيادة له و محكوم عليه بالفناء. لذلك فإن أي جهد يبذل لتحقيق هذا المقوم الأساسي في أي دولة ومجتمع يجب أن يتجه أولا إلى التعليم و إلى فلسفته التربوية والسياسة التعليمية والنظام التعليمي والمناهج والطرق في التدريس و التكوين بصورة عامة، ومن ثم يُتدارك ما قد نجده فيها من نقص مسؤول عن عدم علمية المجتمع وعن عدم الإفادة إفادة كاملة بالتعليم كمنهج حياة. التعليم يُعدّ من أهم استثمارات المجتمعات والشعوب بحيث يمكن اعتباره مورداً من أهم موارد المجتمع، استثمار في قدرات أفراده وطاقاتهم الذهنية لتحقيق أكبر عائد من التنمية الشاملة في كافة المجالات.

إن العامل الأول لتقدم المجتمع يكمن في نظم التربية والتعليم و التجديد التكنولوجي، وإذا ذكر التعليم فلابد من ذكر العلماء وإذا ذكرت التكنولوجيا والإبداع والاختراع في مجالها فلابد من ذكر العلماء والتكنولوجيين أيضا، وإذا ذكر كل هؤلاء فلابد من ذكر المدرسة و طريقة التكوين التي هيأت لهؤلاء العلماء نشأة علمية.

المدرسة كما هو معلوم هي المجال الحي النشط الذي تتفاعل فيه عقول المتعلمين وتظهر فيه العبقريات التي تقود عالم المخترعات والمكتشفات، لذا مند نشأتها كانت المدرسة على اختلاف أشكالها حقا و ما زالت أهم الفضاءات في العالم الفكري. إنها قاعدة المجتمع كونها تعمل على تنشئة الأجيال على أسس اجتماعية و إنسانية و بالتالي فهي إلى جانب الأسرة - و في آن واحد- الوسيلة و "الآلة" و المكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمركز حول الذات إلى حياة التمركز حول الجماعة. إنها الأداة التي يصبح من خلالها الإنسان إنسا.

المدرسة بمختلف مكوناتها هي في كل الأطوار الأسرة الثانية للمتعلم أين تُبنى فيها العقول و تُصقل المعارف و تُفجر المواهب. فكما تكون المدرسة اليوم يكون المجتمع غدا.

كل المجتمعات التي وصلت إلى درجة من الحضارة تجد نفسها في وقت ما أمام مشكل تكوين الإطارات التي تسيرها و تدير أوامرها و تعلم أبناءها.

من المكونات الأساسية في المدرسة نجد المكوّن(المعلم)، فالعناية به والاهتمام بتكوينه... هو الاهتمام بكل المدرسة أي بالمجتمع.

هذا و أن وجود المعلم أو المكون في حياة المتعلم يستدعي الاهتمام به أكثر فأكثر. في حياة الدولة العصرية و التربية الحديثة لا يقتصر موضوع وأهمية المتعلم على كيفية تعهد و تهذيب أو صقل المواهب و بناء برامج التكوين وتهيئة البيئة العلمية التي ينشأ فيها هؤلاء المتعلمين فحسب، وإنما يجب أن نهتم و نراعي الكيفية التي تم بها تكوين هؤلاء المكونين أنفسهم.

والمسألة إذن ليست مجرد إنتاج أساتذة و مربيين بل هي إنتاج قوى بشرية متعلمة تعلما علميا وقادرة على القيام بدورها التكويني و مسايرة العصر.

وإذا كانت قضية التعليم بوجه عام مُلحّة فإن قضية تكوين المكونين نرى أنها تحتل مكانة الصدارة وذلك لان تطورات العصر تتصف بالعمق والسرعة والشمول ويخشى على معلمينا إلا يستطيعوا اللحاق بهذه التطورات إذا هم لم يكونوا في واجهة التكوين و إذا هذه المدرسة أعدت خريجيها على مستوى أقل من مستوى متطلبات هذا العصر. في الواقع فلا يكفي كأستاذ أن نملك معارف غزيرة بل كيف نمررها للمتعلم.

و نود أن نشير أيضا أن قضية تكوين المكونين ليست قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمونه، ومحتواه، وطرائقه، وكفايتها في خلق القوى البشرية العلمية القادرة على الإسهام في التعليم والنهوض بالمجتمع في المستقبل.

إن قضايا التعليم وقضايا التكوين متعددة وكل منها يحتاج إلى دراسة وتخطيط و "ثورة" لمسايرة متطلبات هذا العصر و يكفى أن نشير إلى أن هذا التعليم إن لم يراجع من حين لآخر فانه محكوم عليه بالتقهقر و التراجع و لذا فدراسة كيفيات تكوين الأساتذة و المعلمين نراه أمرا ملحا. التعليم حاليا يتطلب من المعلم نوع من المهنية (professionnalisme) إضافة إلى هذا فان جزء من أولياء المتعلمين لهم تكوينا يماثل مستوى معلمي أبنائهم أو أحسن في بعض الأحيان من مستوى هؤلاء المعلمين المدعوين لممارسة مهامهم داخل القسم. فيظهر هؤلاء الأولياء أمام هؤلاء المعلمين أكثر ثقة و أكثر إلحاحا في تكوين أحسن لأبنائهم. هذه الضغوطات التي تواجه المعلم و غيرها تتطلب منه تكوينا يؤهله لممارسة مهامه هو نفسه بأكثر ثقة.

في الجزائر فإن خلق المدارس العليا للأساتذة ما هو إلا ترجمة تلك الرغبة في التكوين الجيد و الاستثمار في الموارد الإنسانية حتى نضمن تغيرا ايجابيا و تطورا في المجتمع، و التكوين الذي يتلقاه طلبة المدارس العليا للأساتذة يتوج بالتدريب الميداني الذي هو فرصة للتطبيق الفعلي و الممارسة العملية لعمل الأستاذ. هذه المرحلة من التكوين نرى فيها ما يعزز تكوين هؤلاء الطلبة-الأساتذة، هذه التربصات التي نراها مرحلة حرجة في حياة الطالب الدراسية، هي التي تتوج التكوين و تعطي له بالتالي فرصة التطبيق والممارسة الفعلية للمعارف النظرية التي اكتسبها طوال مرحلة الدراسة. هذه المعارف تبقى نظرية و معلقة في الأذهان ما لم تصاحبها تطبيقات ميدانية فعلية.

فكيف تمارس هذه التربصات؟ هل المدة الزمنية المخصصة لها كافية؟ هل هؤلاء المتربصين راضين بها؟ هل بها نقائص؟ ما هي؟ هل مكنتهم من اكتساب كفاءات و مهارات تساعدهم على أداء مهامهم التدريسية أي فرصة لتمهينهم ؟....

للعلم فمند عشريتين تقريبا خلت و أساتذة التعليم الثانوي على الخصوص و في كل الاختصاصات يوظفون على العموم في مناصب عملهم على أساس الشهادة دون تدريب ميداني مسبق. والتكوين البيداغوجي الذي يتلقونه لا يتعدى مقياس أو مقياسين في مواد لها علاقة بعلم النفس و علوم التربية و الباقي من المقاييس يعتبر معرفي محض و خاص بالمادة التي سوف تدرس (لغة عربية و آدابها، فيزياء، رياضيات...) هذا التكوين يفتقر إلى تدريب ميداني مسبق إن لم نقل معدوم.

و وعيا بأهمية التكوين بادرت الجزائر في أول الأمر بإنشاء مدارس عليا للأساتذة ابتداء من سنة 84/1983 وزعت على التراب الوطني كالمدرسة العليا للأساتذة بجيجل (المتخصصة في العلوم الدقيقة) و المدرسة العليا للأساتذة بأم البواقي(المتخصصة في البيولوجيا) إضافة إلى المدرستين القديمتين: مدرسة بوزريعة المتخصصة في الآداب و العلوم الإنسانية و مدرسة القبة المتخصصة في العلوم (فيزياء، رياضيات،...). إضافة إلى المعاهد التكنولوجية الوطنية لتكوين معلمي و أساتذة التعليم الأساسي التي أنشئت منذ السبعينيات الموزعة كذلك عبر مختلف الولايات. هذه المدارس و المعاهد استبدلت بمدارس عليا للأساتذة ابتداء من سنة 2000/1999 و أصبح عددها أربعة(04):

- المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية بقسنطينة (شرق الجزائر)
- " " " " " " " " ببوزريعة (وسط الجزائر)

- " " " بالقبة (وسط الجزائر)
- " " لأساتذة التعليم التقني بوهران (غرب الجزائر)

إذ أصبحت هذه المدارس تكوّن أساتذة التعليم المتوسط و الثانوي و حتى الابتدائي في اختصاصات مختلفة: اللغة العربية و الفرنسية الإنجليزية و الفلسفة و الرياضيات، الهندسة الميكانيكية....

برامج التكوين المعتمد عليها في هذه المدارس دعمت بمقاييس لها علاقة بعلم النفس و علوم التربية موزعة على سنوات فترة التكوين الذي يتوج بتدريب ميداني ليعطي الفرصة للطالب ممارسة مهام الأستاذ قبل أن يتخرج.

هذا التدريب الميداني يراد منه الاحتكاك الفعلي للطالب-الأستاذ بميدان العمل و محاولة تطبيق (الدروس) المعارف النظرية التي تلقاها بالمدرسة.

على كل حال لا أحد ينكر أهمية الجانبين: النظري و التطبيقي في التكوين الأولي للأستاذ. فكما أن معرفة النظريات العلمية و أصول المعرفة و خصائص المادة ... جانب مهم في التكوين فان الجانب التطبيقي لا يقل أهمية عنه. فممارسة هذه المهنة و طرق تلقي المعرفة تعتبر الهدف الأسمى في تكوين الأساتذة. فلا يكفي أن نلم بالمادة المدرسة بل يجب معرفة توصيل هذه المعلومات للمتعلم.

هذا العمل الذي نود أن نقوم به جاء نتيجة تجربتنا المتواضعة في ميدان التعليم و التكوين. هذا التفكير في الموضوع غذي أكثر من القراءات حول التكوين و اللقاءات المختلفة مع المهتمين بالتربية و التكوين.

هذه دراسة التداريب الميدانية جاءت من مشاركتنا في برامج تكوين الطلبة بالمدارس العليا للأساتذة ابتداء من سنة 2002/2001 و خاصة من احتكاكنا بالطلبة في الميدان و معايشتنا للموضوع عند تأطيرنا للتربصات الميدانية (و مواجهتنا لتساؤلات الطلبة).

هذا البحث هو محاولة منا لمعرفة مدى أهمية هذه التداريب الميدانية و فعاليتها و مساهمتها في تكوين الطالب–الأستاذ و أحد المقترحات من أجل تعديلها و تحسينها حتى و إن كانت الآراء التي سوف نحصل عليها من هؤلاء الطلاب- الأساتذة يغمرها الجانب الذاتي فان تحليلها يمكننا من معرفة النقائص التي قد تشوب هذا الجانب المهم من تكوين الطالب-الأستاذ. و معرفة القيمة التكوينية للتداريب الميدانية و تحديد بذلك المهام المهنية المهمة و الأساسية في أداء العمل كأستاذ ممارس لوظيفته. هذا العمل يمكننا كذلك من تحسين التداريب الميدانية نفسها.

و معرفة ما إذا كانت هذه التداريب الميدانية كافية في بعدها الزمني (مدتها و وقت القيام بها)، تنوعها، و هل تسمح باكتساب المهارات و الكفاءات أو المعارف اللازمة و حتى الاتجاهات في ممارسة مهنة التدريس؟ علما أن هذه التداريب الممارسة بهذه الصفة لم تخضع لأي تقويم و حتى تلك التي كانت تمارس في السابق قبل ظهور المدارس العليا بهذا الشكل.

ترجع أهمية البحث إلى كون التدريب الميداني يساعد على التوصل إلى أفضل السبل التي تمكّن من تطوير خاصة الجانب النوعي أو الكيفي لمخرجات التعليم، و يمثل التدريب الميداني أحد المراحل الهامة التي لا غنى عنها في تطبيق المعارف النظرية و لو جزئيا، و فرصة أولى لمواجهة الحياة المهنية أو العملية، تلك الحاجات المتجددة للمعلمين.

التداريب الميدانية هي فرصة لاستثمار طاقات الطلبة و إمكاناتهم و معارفهم وتوجيهها بطريقة علمية موضوعية نحو معالجة مشكلات و قضايا التدريس و توظيفها مسبقا قبل المباشرة الفعلية لمهنة الأستاذ مما يوفر الوقت والجهد و يهيئ الطلبة لمهنتهم المستقبلية في مختلف المواقف التعليمية. ويمكن إجمال مبررات البحث في ما يلي:

- حاجة التكوين الفعّال إلى إجراء البحوث التربوية، للوصول إلى قرارات سليمة وحلول علمية لما يعترض العمل التربوي التكويني من مشكلات.

- معرفة المشكلات والعقبات التي تواجه المكونين والمتكونين في إعدادهم للجانب التطبيقي من التكوين.

- كما نأمل أن تقدم نتائج هذا البحث لأصحاب القرار والمخططين التربويين الخطوات العلمية التي تسهم في تحسين التكوين.

هذه الدراسة نحاول من خلالها اقتراح نوع من المعارف و الكفاءات الضرورية للأستاذ و تحديد مكان التدريب الميداني في تكوين الأستاذ و تحديد المعارف اللازمة و الكفاءات الضرورية لممارسة مهنة التدريس.

كما نحاول من خلال هذه الدراسة تحديد مكانة التداريب الميدانية في العملية التكوينية الأولية بالانسجام مع النشاطات التكوينية الأخرى و معرفة ما إذا كانت هذه التداريب تسمح بربط النظري بالتطبيقي.

إن التداريب الميدانية تعتبر محطة هامة في تكوين الطالب و مرحلة يمكن القول عنها حاسمة بحيث تعتبر أول فرصة تتاح للطالب - الأستاذ لممارسة و تطبيق المعارف النظرية التي تلقاها. هذه التداريب هي حلقة ربط النظري بالتطبيقي و فترة تناوب لهذه الفترتين.

تحديد بعض المصطلحات

نود أن نتطرق إلى بعض المصطلحات التي سنتناولها في بحثنا هذا.

. الطالب- الأستاذ

هو الطالب الذي يدرس بالمدرسة العليا للأساتذة لان كل هؤلاء المكونين بعد إتمام مدة تكوينهم سيصبحون أساتذة. أما فيما يخص الالتحاق بالمدرسة هناك مرسوم تنفيذي يحدد الشروط لذلك و هو المرسوم رقم 02-308 في 7 شعبان عام 1423 الموافق لـــ 5 سبتمبر 1981 المعدل و المتمم المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا الذي يرسم ما يأتي:

- يسمح بالالتحاق بالمدرسة لنيل شهادة معلم التعليم الأساسي و شهادة أستاذ التعليم الأساسي و شهادة أستاذ التعليم الثانوي لحملة شهادة البكالوريا الجدد أي السنة الجارية.
- معدل البكالوريا يفوق أو يساوي 20/11.
- تحدد مدة الدراسة بـــ:

أ- ثلاث (3) سنوات من الدراسة لتحضير شهادة معلم التعليم الأساسي.

ب- أربع سنوات(4) من الدراسة لتحضير شهادة أستاذ التعليم الأساسي.

ج- خمس سنوات(5) من الدراسة لتحضير شهادة أستاذ التعليم الثانوي.

- يجري الطالب مقابلة شفهية من أجل انتقاء كون عدد المقاعد البيداغوجية محدودا.

و نحن نستعمل عبارة الطالب-الأستاذ للدلالة على الطلبة الذين هم في نهاية السنة من التكوين و الذين هم في التدريب الميداني.

. التدريب الميداني

تُستعمَل بالجزائر عبارة **التربص** للدلالة على الفترة التدريبية التكوينية طالت أم قصرت بغرض زيادة كفاءة الفرد في ميدان عمله، و التربص بصورة عامة هو عملية تعديل إيجابي تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية هدفه اكتساب المعارف و الخبرات و الكفاءات التي يحتاج إليها الإنسان لممارسة مهامه في ميدان عمله.

و نحن نستعمل كذلك عبارة **التداريب** الميدانية للدلالة على هذه المرحلة أو هذا النوع من التكوين العملي(التربص) الذي يتلقاه الطلبة المكوَّنين بالمدارس العليا للأساتذة قبل التخرج و تعيينهم في مناصب شغلهم و تسليم مهام التدريس. هذه الفترة لتدريبية أو هذا التربص يقصد به اطلاعهم على المهنة مسبقا.

هذا النوع أو الوجه الآخر من التكوين قد يكون كذلك أثاء الخدمة بغرض اطلاع الفرد بالممارسات المهنية الجديدة كون المعلم قد تخرج منذ فترة طويلة، فهو يحتاج إلى إعادة تكوين و صقل للمعلومات.

و نحن نستعمل عبارة **التدريب الميداني** للدلالة على هذه الفترة التكوينية العملية (التربص) التي يُسمح فيها للطالب-الأستاذ بممارسة مهنة التعليم و هو مازال طالبا. هذه التداريب التي يقوم بها الطالب-الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة و التي تدوم عموما ثلاثة أشهر خلال السنة الأخيرة من التكوين و هي الخروج إلى ميدان العمل بالمؤسسات التعليمية (إكماليات و ثانويات) تمر عبر ثلاث مراحل:

. مرحلة الملاحظة: ملاحظة المؤسسة التعليمية و سلوك المعلم و المتعلم و التقرب تدريجيا من مهنة المعلم أو الأستاذ و الاطلاع على الأدوات التعليمية.

. مرحلة التدريب المدمج: يقوم فيها الطالب-الأستاذ مثلا بتحضير بعض الدروس دون تقديمها.

. مرحلة التدريب المغلق و هي الممارسة الفعلية لمهنة الأستاذ من تحضير الدروس و الوسائل التعليمية أي القيام بنشاطات التدريس.

. <u>المدارس العليا للأساتذة</u>:

بعد 5 جويلية 1962 يوم استقلال الجزائر أصبحت بحاجة ماسة إلى أساتذة لتعويض النقص بل الغياب الشبه كلي للمعلمين و المؤطرين في ميدان التربية و التكوين بعد خروجهم أو رحيلهم من القطر و ذلك لأسباب عديدة منها عدم وجود معلمين و أساتذة جزائريين في صفوف المؤطرين إبان الحقبة الاستعمارية و ذلك بالطبع لعدم تعلم و تكوين الجزائريين أثناء الاحتلال. فمثلا سنة 1962-1963 نجد 12696 معلم جزائري في الابتدائي و 1237 أستاذ في التعليم المتوسط و 532 أستاذ التعليم الثانوي ليؤطروا 778000 تلميذ في الابتدائي و 30.8 ألف تلميذ في التعليم

المتوسط و 19.5 ألف تلميذ في الثانوي. ([1]) مما دعا الجزائر المستقلة أن تلجأ إلى أساتذة و معلمين أجانب (عرب و غير عرب) و تنشئ ست(06) معاهد تكنولوجية للتربية سنة 1963-1964 لتكوّن 1017 ممرن (Instituteurs) ([2]) و أول مدرسة لتكوين الأساتذة ببوزريعة لتليها معاهد و مدارس أخرى سنة بعد سنة منها المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة التي تنشأ بمرسوم رئاسي رقم 81/254 الصادر بتاريخ 05 سبتمبر 1981 و التي تهيكل بمرسوم رئاسي رقم 84/205 الصادر بتاريخ 18 أوت 1984. مهمة هذه المدرسة هي تكوين أساتذة التعليم الثانوي و الأساسي.

في الفترة الممتدة بين 1981– 1998 كانت المدرسة العليا للأساتذة تسير الطلبة- الأساتذة المتعاقدين و التي كان التكوين حينها من طرف الجامعات و المراكز الجامعية. بعد إجتماع يوم 09 جوان 1999 الذي عقد بين رؤساء المؤسسات و وزارة التربية الوطنية أصبح التكوين تقوم به المدارس العليا للأساتذة.

. الأستاذ المؤطر (بالمؤسسة المستقبلة)

هو الأستاذ الذي يستقبل الأساتذة-الطلبة علما أن هذه المؤسسات و الأساتذة المستقبلين تعينهم وزارة التربية الوطنية. هذا الأستاذ-المؤطر هو المنظم و المخطط وللعملية التعليمية حسب البرنامج الذي تصدره الوزارة المعنية. إنه الإنسان-المصدر دوره في عملية التكوين كخبير باستطاعته التدخل في الوقت المناسب دون أن يقوم بالعمل مكان الطالب-الأستاذ المتدرب (المتربص) خاصة في فترة التدريب المغلق.

. الأستاذ المشرف

هو أستاذ المدرسة العليا للأساتذة دوره كذلك هو التوجيه و مراقبة أعمال الطالب-الأستاذ و تعزيز المكتسبات و إكساب الطالب-الأستاذ الكفاءات في الميدان الذي يملك فيه الكفاءات بإشراكه في مختلف الحوادث التعليمية.

[1])، رقم 24، 1989 ص.16.18Office National Des Statistiques - **إحصائيات**، مجلة يصدرها الديوان الوطني للإحصائيات (

[2]. المصدر نفسه، ص.19 -

إذا كان عدد الأساتذة في الطور الثالث يساوي 82741 منهم 82145 جزائريين و أساتذة التعليم الثانوي العام 31948 حسب إحصائيات سنة 1990-1991([3]) فإن معظمهم و خاصة أساتذة التعليم الثانوي، إن لم نقل كل أساتذة هذه الفئة، لم يكن لديهم تكوينا تطبيقيا مسبقا(أثناء دراستهم الجامعية) يعطيهم الفرصة، أثناء التكوين، على الاحتكاك بالوسط التربوي كطلاب-أساتذة و يساعدهم على ممارسة هذه المهنة فيما بعد، بل يتعلمونها من الميدان بعد توظيفهم. يتعلمونها من تصحيح أخطائهم من الممارسة اليومية، من تبادل المعلومات بين زملائهم أي من التكوين الذاتي خصوصا أو من الندوات التربوية مع السادة مفتشي المواد.

تعتبر سنة 1999 مرحلة تحول في عملية بزوغ "مهنة" التدريس، السنة التي ظهرت فيها المدارس العليا للأساتذة في شكلها الجديد و التي تناقصت إلى أربعة مدارس: في شرق البلاد وسطها و غربها، علما أن شريحة الطلبة المكوّنة بهذه المدارس هي كذلك ذات مواصفات تأهيلية مختلفة نوعا ما عن الشريحة المكونة في السابق.

فإذا كانت المعاهد التكنولوجية مثلا منذ نشأتها تستقبل خاصة الطلبة الذين لم يوفقوا في شهادة البكالوريا مثلا ليصبحوا معلمي التعليم الأساسي أو أساتذة الإكمالي فان هذه المدارس أصبحت مثلا تشترط في طلبتها حصولهم على شهادة البكالوريا و لكل الأطوار الأساسي و الثانوي و بمعدل عام يساوي أو يفوق 20/11 مع إجراء مقابلة انتقائية.

هذا التكوين يعتمد على برامج جامعية جديدة وضعت مع فتح هذه المدارس و نوقشت عدة مرات في لقاءات مختلفة بغرض تنقيحها منها لقاء يومي 6 و 7 جويلية 2003 (بقسنطينة). هدف هذه البرامج كما هو معلوم ضمان مستوى نوعي: تكوين نظري و آخر تطبيقي و الذي منه التداريب الميدانية. هذا الوجه الآخر من التكوين هو موضوع هذا البحث الذي نرغب من خلاله معرفة و تفسير مدى مساهمة هذه التداريب الميدانية في التكوين الأولي للأساتذة و نأخذ الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لسنة 2005/2004 نموذجا في مختلف التخصصات المضمونة هنا بهذه المدرسة.

على كل حال يبدو لنا انه ليس من الممكن أن ندرس مسألة التكوين التمهيني (التطبيقي) للأساتذة دون النظر في التكوين النظري الأولي. يبدو لنا كذلك أنه من الواضح أن تطوير مهنة ما

([3])- أنظر " **بيانات إحصائية** " عدد رقم 29 منشورات وزارة التربية الوطنية مديرية التخطيط.

و تحسين أداءها لن يكون إلا بتطوير التكوين الأولي منه خاصة و متابعته لإزالة الشوائب العالقة به إن وجدت (بعد التوظيف و الممارسة الفعلية للمهنة). هذا لن يكون إلا بوضع البرامج اللازمة و المكيفة مع احتياجات التكوين و بالتالي احتياجات المجتمع بصورة عامة.

من خلال هذه الدراسة الوصفية في الأساس نحاول معرفة أحسن لهذا التكوين و تفسير مدى مساهمة التداريب الميدانية، كما تُجرى الآن في المدارس - و خريجي مدرسة قسنطينة نموذجا- في تكوين هذه الشريحة من المكونين معتمدين على عينة الدفعة الثالثة المتخرجة لحد سنة 20005.

في الواقع إن إدماج النظري في التطبيقي من المهام الأساسية لكل تكوين إذ اكتساب هذه المعرفة أو المعارف التطبيقية تعتبر أساسية في ممارسة مهنة التدريس بل تعتبر روحها و إلا ستبقى هذه المعارف مجرد نظريات أو معارف عامة عالقة بذهن الأستاذ دون ربما أن يستفيد منها المتعلم.

حتى يمارس هذا الأستاذ-الطالب الحالي مهامه فيما بعد و بكل جدية، و حتى يطور مهنته و لم لا مادته المدرسة داخل هذا المجتمع المصغر- المدرسة- أو الكبير - المحيط الاجتماعي– في عالم الاتصال و كثرة المعارف عليه - في نظرنا- أن يكون قد اكتسب تكوينا أوليا متينا يؤهله للتحكم في المهام المهنية الموكلة إليه و المتعلقة مباشرة بمهنته.

ما نود معرفته من خلال هذه الدراسة هو هل فعلا هذا التكوين الأولي التطبيقي الذي يتلقاه الطالب- الأستاذ يساعده فعلا على ممارسة مهنته؟

- هل هذا التكوين هو نظريا أكثر مما هو تطبيقيا ؟

- هل هذه التداريب الميدانية تساعد الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة على تطبيق مختلف هذه المعارف و تساعدهم على أداء مهامهم؟

- هل مدة التكوين كافية و مكنت فعلا طلبتنا من تطبيق بعض المعارف النظرية و كانت فعلا فرصة لهم للتعرف على المهنة من جوانب مختلفة ؟

- هل التربص فرصة للطالب كي يفكر بعمق في تأثير نشاطاته على نفسه و على المتعلم و يمكّنه من اكتساب تجربة لمختلف الأعمال المهنية و الإدارية الخاصة بالتدريس: إبداع و اكتساب، تقويم العمل و ملاحظة الذات، اكتشاف المهنة و اكتشاف الذات؟

- هل هذه "التجربة" مكنتهم من اكتساب سلوكات جديدة نابعة من هذه الأعمال التطبيقية ؟

- أم هل هؤلاء الطلبة-الأساتذة مجرد " اختراعات مخبرية" للاستجابة لمتطلبات جد نظرية و عند مواجهتهم لعالم الشغل يجدون الواقع شيء آخر: و كل هذه المعارف المكتسبة اعتباطية و صعبة التطبيق مما يدعوهم إلى اللجوء إلى طرق عشوائية عند ممارسة مهنتهم؟

- بكلمة أخرى هل هذه البرامج التكوينية الحالية تؤدي بصورة كافية إلى التحكم في المهنة أم هل أولوية التكوين هي اكتساب المعارف و ليس توصيلها؟

عادة ما نقابل التكوين الميداني بالتعليم النظري و كأن الأمر في الأول هو استعمال أدوات، و مواد على المستوى الملموس و في الثاني هو مداعبة و تصور إشارات و مفاهيم و علاقات نظرية. و كأن هذين الطرفين في التكوين يمكن لكل واحد منهما أن يأخذ مكان الآخر و يستغني عنه، بمعنى يكفينا معرفة كي نستطيع أن نفعل (نطبق) أو يكفينا أن نفعل (نطبق) كي نتعلم و نعرف. و الواقع أن هذين النظامين من التكوين: **النظري** و **التطبيقي** حتى و إن كانا متنافسين فإنهما لا يتقابلان بل يتقاربان. ففي ميدان التكوين التقني و المهني نصل إلى نفس الهدف (الشهادة) إما عن طريق التكوين النظري أو التمهيني حتى و إن كنا في عالم المهن يبقى التطبيقي أهم مرحلة في التعلم.

في الواقع حتى و إن كان للتكوين التطبيقي عدة أشكال و أوجه منها: الأعمال الموجهة، دراسة حالات، تمثيل حالة (simulation) و غيرها فإننا في هذه الدراسة نركز على التداريب الميدانية.

على كل حال هذه التداريب تبقى تختلف باختلاف الأهداف و الوقت و المكان و المدة التي يجرى فيها التكوين. و مهما يكن كذلك يبقى التكوين الميداني كما يعرفه Legendre " مجموعة من الدروس، تمارين، و أعمال تطبيقية و التي في التعليم التقني و المهني تهدف إلى اكتساب كفاءات مهنية تناسب اختصاص معين" ([4]) و تبقى التداريب الميدانية في نظرنا أهم محطة تكوينية.

بصورة عامة نحاول من خلال هذه الدراسة معرفة ما إذا كانت هذه التداريب الميدانية ساعدت الطلبة- الأساتذة على اكتساب كفاءات مهنية تساعدهم على انجاز بكفاءة المهمة الصعبة الموكلة إليهم داخل المجتمع المتغير و المتجدد ؟

([4])- Legendre, R. Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris - Montréal: Librairie Larousse .XIV 1988, P. 284

الفصل الأول

نبذة تاريخية عن التعليم بالجزائر

عند ذكر التعليم يتبادر إلى الذهن مباشرة التربية و كأن هاتين الكلمتين: **التربية** و **التعليم** مترادفتين و مستطردتين و مكملتين إحداهما للأخرى و لا يمكن الفصل بينهما. التربية و الإنسان كذلك كلمتان متلازمتان. فمنذ البدء شعر الإنسان بضرورة التربية تأكيداً لكيانه الاجتماعي و محافظة على حياته و استمراريتها. كان عليه و ما زال أن يصارع من أجل الحياة، لذلك نرى أن جذور التربية قديمة قدم الفكر الإنساني، و العملية التعليمية التربوية وُجدت مع وجود البشر، فقصة آدم و حواء مع بدء التكوين الإنساني قصة تعليمية تربوية، " و عَلّمَ آدم الأسْماءَ كُلّها ثُم عَرَضَهُم على المَلائكَة فقال أنْبئوني بأسْماء هؤلاء إنْ كُنتمْ صادقين " (سورة: البقرة، آية:31) و قصة قابيل و هابيل مع بدء الخلق كذلك قصة تربوية تقوم على المحاكاة و التقليد (تقليد الغراب) " فَبَعَثَ الله غُراباً يَبْحَثُ في الأرض ليُريَهُ كَيْفَ يُواري سَوْءَةَ أخيه قال يا وَيْلَتي أعَجزتُ أنْ أكونَ مثْلَ هذا الغُراب فأُواري سَوْءةَ أخي فأصْبَحَ من النّادمين." (سورة: المائدة، آية:31)، و هي أول الوسائل التعليمية، و بذلك يقوم الإنسان بالعملية التربوية بواسطة التعليم بالمحاكاة متكيفاً بالتالي مع بيئته، و الملاحِظ للطفل الصغير يجده يتعلم عن طريق المحاكاة و التمثيل.

هكذا فان استمرارية تفاعل الإنسان مع بيئته ومحاولته في التغلب على المشاكل المختلفة تعتبر من العوامل التي شكلت المدرسة الأولى في حياته.

مفهوم التربية و التعليم تطور خلال العصور متخذاً أبعاداً مختلفة وفق الأزمنة والمدارس التي انطلق منها حتى شهدنا كثيراً من التعريفات، ونحن لا نريد إحصائها هنا بل تناول بعضها.

فمن الفكر اليوناني القديم الممثل في رأي أرسطو (384 ق.م. ــ 322 ق.م.) الذي يرى أن التعليم هو إعداد الفعل كما تُعَد البذور للغرس، و كعملية تنشئة وتطبيع إلى الفكر الإسلامي عند الغزالي مثلا (1095 م.ــ 1111 م.) الذي يقول إن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع أن يحترفها الإنسان، وأن أهم أغراض هذه الصناعة هي الفضيلة، و التقرب إلى الله إلى أفكار إيمانويل كانت (E.KANT) (1724 م.ــ 1804م.) في القرن الثامن عشر الذي يعتبر أن التربية هي التي تنمي و ترقي جميع أوجه الكمال في الفرد، و غيرها من الرؤى، إلى الأفكار المعاصرة التي ترى هي الأخرى مفهوماً أو بعداً آخر للتربية و التعليم. هذه أوجه النظر على تنوعها و تميزها تبرز لنا أهمية التربية التي شغلت المفكرين على مر العصور، و رغم اختلافها، فهي تلتقي حول نقاط مشتركة منها:

.أن التربية هي **توجيهاً** مقصوداً و غير مقصود في الفرد و المجتمع.

. عملية تحدث **تغييرات مستحبة** في سلوك الفرد، و نتيجة هذه العملية هي **الشخصية** الإنسانية.

.عملية **شاملة** لها معنى واسع إذ تتم داخل الأسرة و المدرسة والمجتمع و مختلف المؤسسات الاجتماعية.

هناك مؤسسات اجتماعية تتولى مهمة التربية و التعليم تطورت و تنوعت كذلك عبر العصور منها المدرسة و المؤسسات الدينية مرورا بالأسرة على اختلاف أشكالها التي تعتبر المهد الأصلي للتربية، و تعتبر المدرسة خاصة في عصرنا الحالي مؤسسة مميزة عن باقي المؤسسات الاجتماعية ليس فقط في أشكالها و أهدافها بل حتى في مكوناتها، إنها تضم المدرسين و التلاميذ و الإداريين أي القوانين، و لها تكوينها السياسي الذي ينعكس على عملية التعليم، و لها ثقافتها الخاصة التي تعمل في جزء منها على تكوين شخصيات التلاميذ في مراحل العمر المختلفة و تطويرهم و صهرهم في بوتقة واحدة. هي التي في زمننا هذا تتولى أمر الأسرة ذاتها و الحضارة و المجتمع و تحتفظ بماضيه أو تشوهه، تصون حاضره أو تغيره، و تُؤمّن مستقبله أو تهلهله. كما تعمل في الجزء الآخر مع المعلمين (المكونين) أنفسهم على تطوير ثقافتهم أو تعزيزها.

لا يمكن اعتبار المدرسة المؤسسة القائمة فقط على بناء الإنسان و إنما القائمة على بناء و إعادة بناء المجتمع كذلك. من هنا نتساءل هل يمكننا الفصل بين التربية و التعليم؟

في الواقع إن التداخل و التعقيد المعروف عن العملية التربوية و العملية التعليمية، هو ما جعل البعض يدرك التربية و التعليم شيئاً واحداً كالفكر اليوناني، و ربما أمكننا القول عكس ذلك أن التربية عملية عامة أشمل و أوسع من عملية التعليم لأنها تتجه إلى القيم و السلوك وطريقة التفكير ومظاهر الشخصية، و إدراك عملية التعليم كجزء من عملية التربية، فنتجه إلى المعرفة و التفكير دون التركيز على تربية الطفل بالمعنى الشامل.

الواقع أننا لا نريد التضييق من دائرة التعليم لأن تعليم الفرد لا يمكن أن يكون فارغاً من معانٍ و أبعاد إنسانية لا من حيث الشكل و لا من حيث المضمون: فهناك تعليم مدرسي يتعلق بمواقف و قيم علمية و نفسية و خلقية و جمالية و دينية و تعليم الفرد معلومات و حقائق معينة هو أيضاً تربية و تنمية قدرات عقلية. تربية الفرد على قيم اجتماعية و أخلاقية معينة هي في الوقت نفسه تعليم. من أجل ذلك لا يمكننا الحد أو الفصل بين التربية و التعليم و النظر إلى هذا الأخير بالشكل الجاف الفارغ من جوهره الثقافي.

إن الناظر إلى التعليم إبان الاستعمار الفرنسي بالجزائر مثلا يلاحظ مدى غرس البذور الثقافية الفرنسية في برامج التعليم من أجل الوصول إلى شخصيات معينة و من هنا يجب الانتباه إلى عدم المبالغة أو التمادي في الكلام عن الفوارق بين التربية و التعليم و التأكيد على ضرورة انسجام التربية في الأسرة مع التربية و التعليم في المدرسة و التربية التي يؤمنها المجتمع من خلال مؤسساته المختلفة.

إبان الاستعمار الفرنسي عرف التعليم اهتماما خاصا من طرف المستعمر و مسارا مميزا من فترة التعرف على الميدان و تجريب أشكال مختلفة من المدارس إلى بسط الهيمنة و تأسيس إدارة فرنسية. لم يكن الصراع فقط في ساحات المعارك الحربية و أثناء المقاومات الشعبية بل و في "ساحات" المدارس. لقد كان التعليم من الوسائل الهامة لبسط النفوذ و اكتمال مهمة الأوروبي في "إدخال الحضارة" للمجتمع الجزائري كما يراها المستعمر الفرنسي. حول هذا الموضوع تقول إيفون توران (Yvonne TURIN) « ببساطة، المدرسة – أو بالأحرى نية التعليم مثل نية العلاج- هي علامة على الاختراق الفرنسي.»([5]) و نظرا لأهمية المسألة لقد حضي هذا الأمر عناية خاصة منذ البداية و لكلٍ وجهة نظر خاصة في كيفية أو مدة تعليم الجزائريين أو استبدال ما هو قائم من التعليم بتعليم من نوع خاص. لقد بقيت المدرسة لمدة زمنية طويلة و نستطيع أن نقول أنها مازالت ميدان صراع.

I- الفترة الاستعمارية

إن الهدف الأساسي لتعليم الشعب ليس مجرد تعليم أو تثقيف بالمعنى العام و إنما هو تغيير اجتماعي جوهري و جذري يحقق تغييرات هائلة في حياة الفرد وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه و بما ينعكس على الدولة أو الأمة برمتها، و التخطيط التربوي ركن أساسي من التخطيط الشامل الذي يكفل النمو و يستجيب للأهداف السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية-الأخلاقية المرجوة، لذا فالعناية بالتعليم و الاهتمام به و مراقبته و التخطيط له أمر ضروري في حياة كل شعب و أمة.

موضوع التعليم بالجزائر إبّان الاستعمار كان محل دراسات عديدة و مختلفة و معمقة تبين في مجملها مدى أهمية المسألة و خطورتها و تعثرها في آن واحد في مسارها منذ سنة 1830 (دخول فرنسا الجزائر) إلى خروجها(سنة 1962).

[5] - Yvonne TURIN : **Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880**, édit. ENAL 1983. P.15

إن التفاتة فرنسا للتعليم بالجزائر مند بداية الاستعمار و سنّها لقوانين و تأكيدها عليه بإنشاء مدارس إما لتكوين أبناء الجزائريين أو أبناء الفرنسيين و المعمرين أو مدارس لتكوين المعلمين (كمدرسة بوزريعة) ليس ترفا بل كان ضرورة و قضية مصير لها، فإن لم تتقدم في هذا الميدان فإن اكتساحها عسكريا لهذا البلد يبقى ناقصا. المدرسة ميدان معارك أخرى و وسيلة لتثبيت الوجود الفرنسي.

ففي السنة الثانية من الاحتلال (1832) تُبنى ثلاثة مدارس فرنسية بالجزائر العاصمة لتفتح أبوابها "للمسلمين" (حسب تعبير ذلك الزمان) التي رغب عنها الجزائريون.« نفكر إذا، و لأول مرة، في محاولة تجربة و التي فيما بعد أصبحت خصبة: و هي إنشاء مدرسة " مغربية-فرنسية" (« école « maure- française ») بالجزائر العاصمة للشباب العرب و يدخل إليها مند البداية ستون (60) تلميذا و يتبع المثل في مناطق أخرى تدريجيا كلما عم السلم.» ([6]) هذا النوع من المدارس لم يحقق الأهداف المرجوة في تخطيط فرنسا علما أنها كانت تبحث عن اكبر عدد ممكن من الأطفال (ذكورا و إناثا) في مقاعدها الدراسية لحشو أذهانهم بما تحب و ترضى و لغرس تلك الروح الموالية للثقافة الفرنسية. هو ميدان آخر، ميدان الأذهان، ميدان الثقافة و الهوية، ميدان العقل و الفكر لغزوه، فكما تبنى الثكنات لبسط النفوذ و حفظ الأمن تبنى المدارس و التي من شانها في نظرنا سوف تحل محل الثكنة إذا ما استتب السلم و هدأت المعارك و التي هي بدورها ستهدئ و تقضي على المعارك علما أن المقاومة التي دامت أكثر من خمسة عشر سنة بقيادة الأمير عبد القادر قد أعقبتها سلسلة من حركات المقاومة في كافة أنحاء الوطن و تواصلت أكثر من أربعين عاما، خلالها هذا الشعب أهلكته المجازر الوحشية، و أفقره اغتصاب أملاك أراضيه، و أضعفته المجاعات العديدة، و لم يستطع استرجاع قوّته إلا بعد مضي عقود من السنين.

1 - نظرة خلفية للتعليم في العهد العثماني

لا نريد التركيز حول هذه الفترة من حياة الجزائر و لكن لنبرز و نذكّر فقط بالوضعية التعليمية و نُبيّن أن الجهل الذي آل إلية المجتمع الجزائري في فترة الاستعمار الفرنسي ناتج عن التدمير التعسفي الذي قام به هذا المستعمر للبنية الثقافية.

[6] - M. CHEFFAUD (Vice-recteur de l'Université d'Alger) : **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1946** in Documents Algériens Service d'Information du Cabinet du Gouverneur Général de l'Algérie N° 11 – 8 décembre 1947 (Scolarisation des Musulmans).édit. Société Nationale des Entreprises de Presse, 6 avenue Pasteur - Alger

فقبل دخول العثمانيين كانت حركة الثقافة و التعليم في الجزائر ترتكز أساسا في ثلاث حواضر كبيرة: في غرب البلاد بمدينة تلمسان و بشرقها ببجاية و قسنطينة إضافة إلى عدد آخر من الحواضر الصغيرة كمدينة الجزائر، و وهران، و بسكرة أين ازدهرت الآداب و الفنون لعدة قرون لكن كان الريف بعيدا عن التعليم « فلم يكن هناك توازن أو شبه توازن في التعليم في قطاع الحواضر و قطاع الريف، فبينما كانت حواضر الجزائر المشهورة متخمة بالعلماء و المتعلمين، كان الريف يعاني من وطأة الجهل و وهدة الأمية، و في الوقت الذي كان فيه العلماء يتركون حواضر العلم المشهورة في الجزائر، و ينزحون خارج البلاد، كان سكان الريف – في بعض الجهات- يبحثون عن قاض أو إمام، أو من يملك قدرا من المعرفة يستكتبونه خطابا» ([7]) فهذا الرحالة المغربي الحسن الوزان يصف لنا الوضعية التعليمية لسكان بلدة "لمدية" أثناء مروره بالجزائر عام 1515 حيث يقول « لا يوجد بين السكان من يملك قليلا أو كثيرا من العلم، لدرجة أن أي أجنبي يمر ببلدتهم، و يكون على جانب من العلم، يتشبثون ببقائه لديهم، و يحيطونه بمظاهر الاحترام و الإجلال، يلجأون إليه لتسوية نزاعاتهم، و يتخذون منه مستشارا يطلبون إليه الرأي لحل خلافاتهم»، و نفس الصورة بل أحلكها لسكان الجبال التي تقع شمال قسنطينة و غربها إذ يقول هذا الرحالة نفسه « لا يوجد لدى سكان هذه المنطقة قاض أو إمام أو أي شخص آخر له أدنى معرفة بالعلوم، و إذا رغب أحد في استكتاب خطاب، فعليه أن يقطع خمسة عشر ميلا، لكي يبحث عمن يحرر له ذلك الخطاب» ([8]) و إذا كانت هذه الأرياف تفتقر حتى إلى مقرئ و هذه الحواضر تزخر بالعلماء و تعرف حتى هجرة إلى المشرق و المغرب الأقصى خلال القرن الخامس عشر و بداية القرن السادس عشر فلها مسبباتها كاضطراب الوضع السياسي و كثرة الفتن خلال هذا القرن و تعسف العثمانيين في أوائل حكمهم...الخ

هذه الوضعية التعليمية تتغير في بداية القرن السادس عشر و تأخذ حركة التعليم و الثقافة منحى جديدا لعدة أسباب منها سقوط غرناطة في 1492م. و ما نتج عنها من هجرة للعلماء و سقوط مدينة بجاية أحد أهم قطب علمي في يد الأسبان سنة 1510م. و نزوح السكان و العلماء إلى الداخل و تأسيس الزوايا العلمية و الدينية و « تحول الزوايا المرابطية إلى معاهد للتعليم، يقول د. العيد مسعود، و قد سهلت هذه الزوايا مهمة سرعة انتشار التعليم في الريف بسرعة فائقة، مما

---

[7]- د.العيد مسعود، **حركة التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني**، في مجلة "**سيرتا**" يصدرها معهد العلوم الاجتماعية بجامعة قسنطينة العدد 3 السنة الثانية رجب 1400 ماي 1980م. ص.59.

[8]- أنظر المصدر نفسه ص.59.

جذب إلى الدراسة فيها طلاب المدن.» ([9]) انتشار التعليم و تعميمه بين السكان الجزائريين في الريف و المدينة أدهش الفرنسيين أنفسهم عند غزوهم البلاد فهذا الجنرال دوماس (Dumas) في تقرير له يقول « إن التعليم الابتدائي في الجزائر، كان أكثر انتشارا مما يتصوره الإنسان عموما، فاتصالاتنا بالأهالي في الأقاليم الثلاثة، أظهرت بأن معدل السكان من الذكور الذين يعرفون القراءة و الكتابة يساوي نسبة المتعلمين في فُرانا.» و قد علقت على ذلك أيفون توران بقولها « و لكن إن لم يكن كل الأطفال قد تعلموا القراءة و الكتابة، فإنهم جميعا قد مروا بالمدرسة الابتدائية (الكُتّاب) و يمكنهم قراءة بعض الآيات القرآنية في صلواتهم. كل القبائل و كل الأحياء في المدينة كان لها قبل الاحتلال الفرنسي معلم و مدرسة.» ([10]) كانت مدينة الجزائر لوحدها سنة 1830 تشمل على: 13 جامعا كبيرا، و 109 مسجدا صغيرا، و 32 مصلى، و 12 زاوية. ([11]) و السيد روزي (Rozet) الذي رافق الحملة الفرنسية على الجزائر كتب يقول « إن الشعب الجزائري ربما يملك من التعليم أكثر مما يملك الشعب الفرنسي، إذ أن كل فرد من أفراده يعرف القراءة و الكتابة و الحساب.»

إيفون توران تسرد علينا من بعض الشهادات لعديد من الضباط الفرنسيين الذين يؤكدون على مستوى التعليم الجيد الذي كان يحضا به الشعب الجزائري قبل الاحتلال و الذي يؤكد أن التعليم كان منتشرا بين القبائل و كل الأحياء بالمدنية. من هؤلاء الضباط لاموريسيير (LAMORICIERE) في تقرير له حول مدينة تلمسان مثلا يقول: « في مقاطعة تلمسان لوحدها يوجد في المدينة، لـــ 12000 إلى 14000 نسمة 3 كوليجات و 50 مدرسة. في الضاحية لـــ 125000 نسمة تقريبا يوجد 30 زاوية مشهورة نوعا ما و في كل دوار مدرسة. التعليم كان يُعطى للجميع. 2000 تلميذ بالتعليم الثانوي، 600 بالتعليم العالي. كل مؤسسة لها مكتبتها. كذلك التعليم الابتدائي كان على نفقة الأولياء.» ([12])

هذه الوضعية التعليمية نفسها يصفها اوجين كومس (Eugène Comps) في تقرير له إلى مجلس الشيوخ الفرنسي في 02-02-1894 إذ يقول «مما لا شك فيه أن التعليم في الجزائر كان خلال عام 1830 أكثر انتشارا و أحسن حالا مما هو عليه الآن، الأمر الذي لم يرض السلطات الفرنسية،

---

[9]- المصدر نفسه ص.61.

[10]- انظر Yvonne Turin : **Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880.** Édit. ENAL -Algérie- 2°édit.1983 P.127

[11]- انظر د. احمد مهساس، **التعليم و الثقافة في الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية** في " **الثقافة**" مجلة تصدرها وزارة الثقافة و السياحة بالجزائر ، السنة 15 العدد 85 جمادي الأول 1405 ه. يناير افريل 1985.

[12] - Yvonne Turin : op. cit. P.131.

فقد كان هناك أكثر من ألفي مدرسة للتعليم الابتدائي و الثانوي و العالي. كما يتولى التدريس فيها نخبة من الأساتذة الأكفاء، كما أن الطلاب كانوا من الشباب الناهض المتعطش للعلم و المعرفة، هذا فضلا عن مئات المساجد التي كانت تعنى بتلقين اللغة العربية لطلابها.»([13])

هكذا كان التعليم منتشرا بين أبناء الجزائر في الريف و الحضر و الصحراء في "مؤسسات" تتمثل في: الكتاتيب، و الزوايا، و المساجد، و المدارس.

أما الكتاتيب (أو "**لمسيد**" كما يسمى بالجزائر و هو تحريف لكلمة "المسجد" و ليُفرق كذلك بين مسجد الصلاة و مسجد التعليم) فبمثابة المدارس الابتدائية في وقتنا تؤم الأطفال حتى قبل السنة السادسة من العمر أين يتعلمون القراءة و الكتابة و بعض مبادئ الحساب و خاصة حفظ القرآن الكريم. الكتاتيب هي أساس التعليم الابتدائي و يُشترط في من يتولى تعليم هؤلاء الصبيان أن يكون رجل خير و ذا ثقافة. الأولياء هم الذين يختارون مؤدب أولادهم فكان من حقهم استبداله بغيره إذا اشتُبه فيه علميا و خاصة أخلاقيا.([14])

المدارس في المدن تستقبل حفظة القرآن الذين يرغبون في متابعة دراستهم أين يتولى تعليمهم العلماء من أئمة و مفتيين و قضاة لتدريس التوحيد و الفقه و النحو و اللغة... « في المدن، تقول إيفون توران، المدارس (التي تُبنى) بجانب المسجد تضمن السكن لطلبتها ... تزود الدولة الإسلامية بما تحتاج إليه من مفتيين و قضاة... و الأساتذة الذين كان عددهم معتبر كان يعيّنهم الداي باقتراح من مدير الحبوس و يعيشون من مداخيل هذه الأملاك. كثيرون هم من يجمع بين مهنة التعليم و الإفتاء و القضاء. خلافا للتقليد المتعارف بالنسبة للتعليم الابتدائي لا يتقاضون أي شيء من الأولياء... و لا يختلف التعليم في المدارس عن الزوايا.»([15])

أما الزوايا المنتشرة في الريف و المدينة فقد شبهها الكُتّاب الأوروبيين بالجامعة الأوروبية في العصور الوسطى التي تستقبل الطلاب من كل أنحاء القطر أين يتعلمون كذلك الشعائر الدينية و طرقها إن كانت لها طريقتها الخاصة كالطريقة الصوفية (الطريقة الرحمانية، القادرية). هذه الزوايا تنفق على تلامذتها و الأئمة الذين يتولون التدريس بها معتمدة على الهبات و أموال الزكاة.

---

[13]- انظر عبد القادر حلوش، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، شركة دار الأمة للطباعة و النشر والتوزيع- الجزائر- ط.1 1999 ص.28.

[14]- المصدر نفسه، ص.31.

[15] - Yvonne Turin , op. cit. P.126

هذه الزوايا أصبح بعضها متخصصا في الدراسات العليا كزاوية الأمير عبد القادر بالغرب و زاوية القليعة بالوسط و زاوية سيدي عقبة ببسكرة بالشرق و غيرها([16])

أما المساجد فإلى جانب وظيفتها الدينية المعروفة فان الوظيفة التعليمية لم تنقص رغم ظهور المدارس التي برزت ابتداء من القرن الخامس الهجري (بل هناك من المساجد من تطور إلى أقطاب علمية و أصبح جامعات شهيرة كجامع قرطبة بالأندلس و الزيتونة بتونس و الأزهر بمصر و القرويين بفاس). هذه المساجد أكان الحكام هم الذين بنوها باعتبار ذلك كجزء من عملهم الوظيفي مثل "جامع باي" بقسنطينة أو "جامع لكبير" بالعاصمة أم من طرف الأثرياء و المحسنين كـــ "جامع سيدي لخضر" بقسنطينة أم أسسته الجمعيات الخيرية فإنها كانت تقوم بالتعليم الثانوي و العالي.

لقد كان لكل حضر بالجزائر جامعها الأعظم كالجامع الأعظم بالجزائر العاصمة، و الجامع الأعظم بمدينة تلمسان، و بجاية، و قسنطينة. إنها بمثابة مدارس عليا يتخرج منها الطُّلاّب (جمع طالب).

و كما أنه لم تكن مراحل التعليم متميزة (كما هو في وقتنا الحالي) فان برامج التعليم كذلك كانت متباينة من جامع لآخر و من زاوية إلى أخرى حتى و إن كانت تقسم إلى علمين:

- العلوم النقلية كالتفسير و الحديث و علوم القرآن و الحديث...
- العلوم العقلية كالبلاغة و المنطق و الفلسفة و القواعد...

و في هذا الموضوع يقول ابن خلدون « إعلم أن العلوم التي يخوض فيها البشر، و يتداولونها في الأمصار تحصيلا، و تعليما هي على صنفين صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه و الأول هي العلوم الحكمية الفلسفية، و هي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها و مسائلها، و أنحاء براهينها و وجوه تعليمها حتى يقفه نظره ويحثه على الصواب من الخطأ فيها من حيث هو إنسان ذو فكر و الثاني هي العلوم النقلية الوضعية، و هي كلها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي و لا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول لأن الجزئيات الحادثة المتعاقبة لا تندرج تحت النقل الكلي بمجرد وضعه، فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسي.» ([17])

---

[16]- انظر عبد القادر حلوش، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، مصدر أعلاه ص.30

[17]- عبد الرحمن ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، دار الجيل، بيروت، ص.482

لم يكن هناك برنامج دراسي محدد يتبعه الجميع بل المدرس هو الذي يحدد و يختار ما يلاءم طلبته و كانت المناهج تُحَدّد في شكل كتب و كانت شهرة المعلم أو المدرس هي التي تحدد مكانته و تستقطب التلاميذ إليه.([18]) أو كما يقال تُشدّ إليه الرحال.

على العموم « و في الوثائق الفرنسية الرسمية أن التعليم العربي الإسلامي كان على العموم مزدهرا سنة 1830، و هو يتألف من مستويات التعليم الثلاث المعروفة اليوم: الابتدائي و الثانوي و العالي و كان التعليم الثانوي و العالي مجانا، أما الابتدائي فقد كان بأجر اختياري ضعيف، و في اغلب الأحيان يدفع الأجر عينا.»([19])

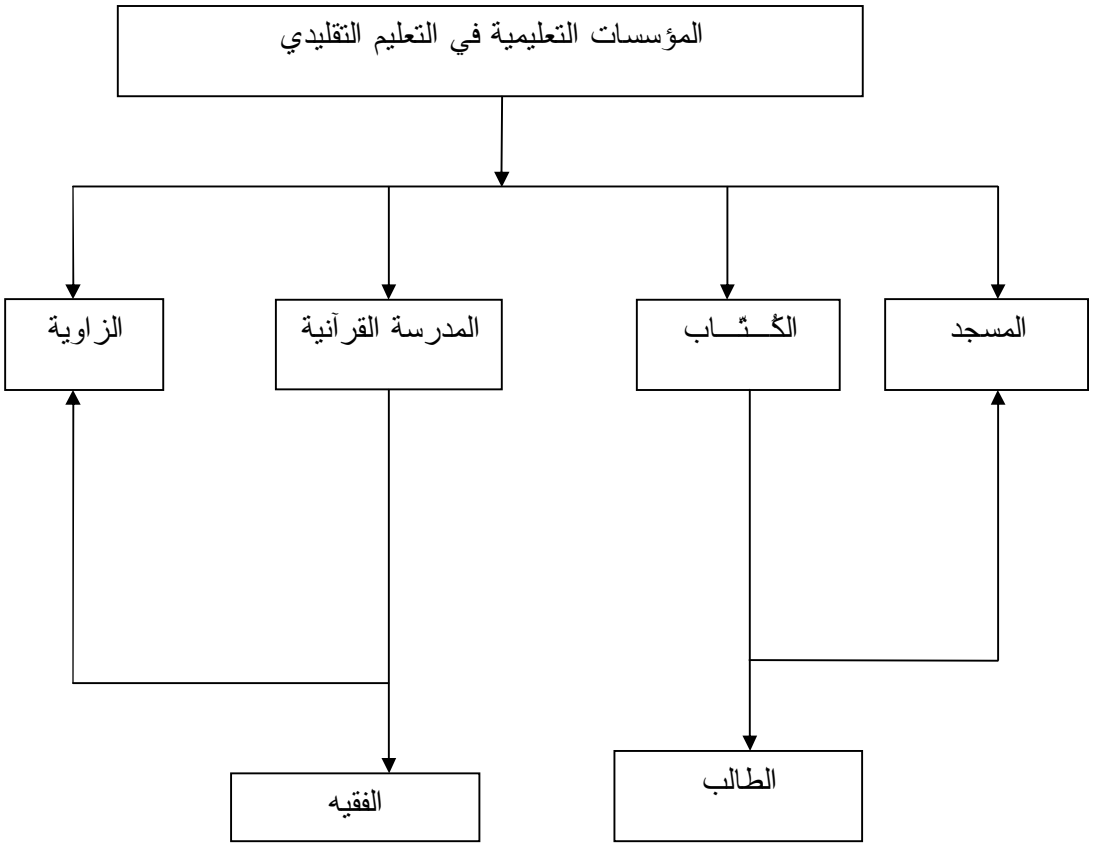
رغم بعض التباين في البرامج من زاوية إلى أخرى و مدرس و آخر فان برنامج التكوين كان يكمل بعضه بعضا إذ في الابتدائي يحفظ الطفل كل أو جزء من القرآن الكريم و يحفظ المتون و النصوص الضرورية، و يتقن الكتابة و القراءة، و يتعلم مبادئ الدين. أما في الثانوي فيواصل دراسة النحو و الصرف و المطالعة و الفقه و التوحيد و أولويات التفسير و مصطلح الحديث و السيرة النبوية. أما في الدراسات العليا فيدرس الفقه و أصول الدين و التوحيد و التاريخ الإسلامي و بعض الحساب و الطب و يدرس الفلك و الجغرافيا...

هذه المؤسسات التي يتلقى فيها المتعلم مختلف البرامج و تضمن هذا التكوين يمكن تمثيلها في الشكل التخطيطي الموالي:

الشكل رقم (1) مختلف المؤسسات التعليمية التقليدية

[18]- عبد القادر حلوش، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، مصدر أعلاه ص. 34

[19]- أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي، ج.3**، دار الغرب الإسلامي ط.1، 1998 ص.22



ما نود الإشارة إليه هنا هو الاختلاف في وظائف الطالب بالمسجد و بالمدرسة القرآنية و وظائف الفقيه بالمدرسة العلمية و الزاوية، هذا الاختلاف يعود في الأصل إلى مستوى التكوين عند كل واحد منهما. الطالب له مستوى معرفي محدودا نوعا ما، يحفظ القرآن لكن ليس له المعرفة الكافية في العلوم الدينية الأخرى كالفقه و التفسير و الحديث مثلا غير أن الفقيه يوضع في مصاف العلماء إذ له القدرة على تفسير النصوص المقدسة و إصدار الفتاوى و التدريس في المستويات العليا.

هذا التعليم لم يكن للبنات حظا فيه حتى و إن كان مجانيا، و لقد كان بما يسمى الآن داخليا و هذا ما يتعذر عليهن الإقامة بعيدا عن أهلهن إضافة إلى ما هو سائد من تربية تُلزم البنت المكوث في بيتها و غيرها من الأسباب و العادات الاجتماعية التي لا تشجع على تعليم البنات.

أما التعليم في الكتاتيب ("الابتدائي") الموجه للبنات حتى و إن كان شبه منعدم فقد كان كما يذكر وليام شالر (الذي كان قنصلا لأمريكا في الجزائر من 1816 إلى 1824) في مدارس يشرف على إدارتها نساء يتعلمن القراءة و الكتابة و بعضا من القرآن الكريم و قواعد الدين و السلوك.([20])

[20]- عبد القادر حلوش، **المصدر أعلاه**، ص.32 .

و كانت طريقة التعليم تعتمد في معظمها على حفظ المواد التي نظمت على العموم في شكل أراجيز(حسب ما هو سائد في ذلك العهد في كل الوطن العربي) فمعظم العلماء نظموا العلم الذي تناولوه في شكل شعر أو نثر كألفية ابن مالك و أرجوزة الطب لابن سيناء و غيرهم، هذه الطريقة ليست الوحيدة بل هناك النقاش و حتى المناظرة، و السائد من طرق التعليم هو الحلقات نصف الدائرية.

في الكتاتيب الأطفال يجلسون حول الطالب (المؤدب) معتمدين على السمع في البداية أي ملكة الحفظ أما الكتابة فتكون على لوحة التي يُكتب عليها و بوضوح ما يُحفظ و الطفل الذي تعلم كلمة يقوم بتعليم آخرين، هو تدريب و تعليم تعاوني فالمتعلم هنا يستفيد من الآخر. العقاب الجسدي "الفلقة" (هي ضربات بعصا طويلة يأخذها الطفل عموما على بسط قدميه) غير مستبعدة في هذا التعليم.

ما نود الإشارة إليه هنا أن هذه طريقة التعليم التعاوني أو بما يسمى باللغة الفرنسية *le tutorat entre pairs* التي أصبح بعض المربين يريدون تطبيقها في مختلف مجالات التعليم ليست فكرة جديدة و من أفكار الإنساني و الكاتب و البيداغوجي التشيكي كومينيوس (1592-1670) (Comenius) (Jan Amos Komenský) في القرن السابع عشر، و حتى و إن كانت حاضرة فيما بعد في التطبيقات التربوية عند جون ديوي (John Dewey) أوفيد دكرولي (Ovide Decroly) و إدوارد كلاباريد (Édouard Claparède) و سلستان فرينيه (Célestin Freinet) و مرية منتيسوري (Maria Montessori) و غيرهم الذين يرون في توجيه المتعلمين فيما بينهم و التعاون المشترك هي طريقة تساعد على تطوير الطفل.

إن هذه الطريقة ليست لا بالمثلى و لا بالبالية و غير المجدية بل لقد كان لها و لها فوائدها البيداغوجية التي لا يمكن الاستهانة أو الاستهزاء بها، فهذا الإمام برهان الدين الزرنوجي على سبيل المثال لا الحصر في أواخر القرن السادس الهجري يقترح في كتابه " تعليم المتعلم طرق التعلم"، الكتاب الذي نال شهرة بين المعلمين و حلقات العلماء في المساجد و المدارس خلال القرن السابع و الثامن و التاسع الهجري و الذي كتبه بعد تجربة طويلة من ممارسة التدريس يقترح طريقة في التعلم و يحدد مراحلها منها:

* مرحلة السبق هي استخدام المعلومات السالفة في التعلم.
* مرحلة المذاكرة و هي مراجعة ما تعلمه.
* مرحلة المطارحة و هي أن يعمد الطالب إلى أقرانه الطلاب و يناقشهم فيما تعلموه.

* مرحلة التعليم و هي أفضل أسلوب لاكتساب الخبرات بشمولية و عمق و هي تعليمها للآخرين.([21])

هي طريقة نشيطة يتفاعل فيها كل المتعلمين و يتعلمون من بعضهم البعض و ليس أن يقوم متعلم أكثر كفاءة بعمل مكان آخر لم يتمكن بعد من الكفاءة المطلوبة.

الملاحظ لطريقة التعليم في الكتاتيب و الزوايا حاليا يجد بصورة عامة محافظتها على تقاليدها في تطبيق هذه الطريقة في التعليم بحيث يقوم المتعلم أو الطالب أو كما يسمى كذلك *المحضر* بمساعدة أقرانه و خاصة المبتدئين الذين هم أقل منه مستوى و هؤلاء عليهم احترامه بل فالاحترام متبادل، التلميذ الذي حفظ ما طلب منه حفظه يقوم بعرضه على التلميذ الذي هو أعلى منه مستوى أو حتى الذي سبقه في الحفظ، أو حتى مساعدته على الكتابة. هي بصورة عامة عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد. فهو نوع من التوجيه الصادر من إنسان إلى إنسان آخر. هذه الطريقة لها تأثيرات ايجابية يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط:

أ- التأثير العلاجي: و هي طريقة لتصحيح أخطاء تعليمية.

ب- التأثير السلوكي: و هو تعليم يركز على المهارات التدريسية، أي ما يدور في الفصل فيخلق تفاعلات صفية هامة تخلق ديناميكية.

ج- التأثير الإبداعي: هذا التأثير يرفض ضبط سلوك المعلم بعناصر الموقف التعليمي، و يهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي.

هي طريقة في التكوين يمكن القول عنها تكوين ذاتي و تكوين عن طريق الملاحظة و التطبيق في نهاية كل تعلم من اجل تثبيت المعلومات. هي بما نسميه حاليا الممارسة الميدانية.

التعليم خلال هذه الفترة العثمانية كان نشطا و متطورا رغم بساطة الوسائل المستعملة فيه، فالكتب، أهم وسيلة في التعليم، كانت على شكل مخطوطات و كانت مكتبات الجوامع و الزوايا تزخر بها.

2 - الوضعية التعليمية عند الاحتلال

حمدان بن عثمان خوجة في كتابه "**المِرْآة**" و بعد عرضه لبعض انتهاكات الفرنسيين بعد أول يوم من دخولهم أرض الجزائر بتهديم بعض المباني أو الاستيلاء عليها و عبثهم بالاتفاقية التي

[21]- انظر عبد الإله عبد الله المشرف، **الزرنوجي يرسم معالم "التعلم الذاتي" و أساسياته**، في شكل PDF الموقع تاريخ الزيارة2004/05/07

أبرمت حول الحقوق العامة للجزائريين و حق ممارسة الشعائر الدينية و المحافظة على المقدسات... يقول «لقد أمر السيد كلوزيل[22] بتهديم محلات تُدعى القيصرية كانت تبيع الكتب التي هي أدوات الحضارة، لأن المطابع معدومة في إفريقيا. و بما أن الفرنسيين كانوا ينوون إدخال الحضارة إلى إفريقيا، فلماذا وقع تهديم هذا المصدر الذي كان يعطي العلم و المعرفة في جميع الميادين؟، إن هذا السلوك يدل على أن هذا الجنرال، بدلا من أن يعمل على تزويدنا بنور العلم و الحضارة، كان ينوي إغراقنا في الظلمات و الجهل.» ([23]) و بالفعل لقد قامت فرنسا الاستعمارية فور دخولها الجزائر العاصمة بمصادرة أملاك الوقف و التدخّل في تعيين رجال الدين حتى و إن كان شغلها الأول هو السيطرة على المقاومة التي لم تهدأ و بسط النفوذ في الشرق و الغرب.

و يُجرد الإسلام من هياكله و يصادر رزقه و يُشرد العاملين عليه و حامليه حتى أفرغ من محتواه أو كاد ليُشوّه لتحل تدريجيا الطُرُقية و الشعوذة و الجهل في أوساط الجزائريين و كانت المدارس يقول شارل روبير أجيران (C.R. AGERON) تزول تدريجيا فيما بين 1836 و سنة 1848 و تقف نصف المؤسسات التعليمية عن العمل و اتُخذت النوعية الناقصة لهذا التعليم ذريعة لتخريبه حتى يُفسح المجال للتعليم الذي تتولاه الجمعيات الرهبانية و التبشير و كان لهذه الأخيرة سنة 1850 سبعة عشر مؤسسة بينما انخفض عدد المدارس العربية إلى خمسة عشر مدرسة. « لم يبق في سنة 1862 إلا أربعة جوامع كبيرة و ثمانية مساجد صغيرة، و تسعة مصليات تركت للمسلمين لكي يرى بوطون (C.BOUTEMPS) أنه بقيت 48 مؤسسة لم يخصص منها للديانة الإسلامية إلا 21 فقط". و كانت هذه السياسة مطبقة على جميع أنحاء القطر. و قد نتج عنها تدهور الدين لم يعوضه إلا عقيدة المسلمين الفردية و الجماعية و إيمانهم القوي الذي لا يتزعزع.»([24])

ثمانية عشر سنة من بعد الحملة الفرنسية كانت كافية جدا ليكتب أحد المسؤولين و هو كاريت (CARETTE) "والي" (le préfet) عمالة قسنطينة (قسنطينة التي تسقط يوم 13 أكتوبر 1837 بعد الحصار الأول في 1836) تقريرا له حول وضعية الأهالي سنة 1850 يقول « أهالي بجاية طلبوا مقابلتي، و استقبلتهم. لم يكلموني لا على الحجز الذي ضرب أملاكهم و لا على فقرهم العميق: " رمم لنا مساجدنا، قالوا لي، أعطينا مدرسة محترمة؛ خصص أجرة ما للمعلم الذي

---

[22]- الجنرال كلوزيل (Clauzel) هو الحاكم المؤقت أنداك.

[23]- حمدان بن عثمان خوجة، **المرآة**، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع-الجزائر- ط.2 1982 ص. 277.

[24]- احمد مهساس، **التعليم و الثقافة في الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية**، في مجلة "**الثقافة**" تصدرها وزارة الثقافة و السياحة بالجزائر، السنة الخامسة عشر العدد 85 ربيع الثاني-جمادي الاولى1405ه. يناير فبراير 1985م.

يُستحال علينا دفع أجرته، هذا كل ما نطلبه منكم." لقد كنت جد مؤثر أن أجد عندهم إنكار الذات إلى جانب العوز الكبير، لقد وعدتهم أن أقوم بذلك بحرارة في خدمة أماني مشروعة.» ([25]) و ما أشبه هذا الوضع و حال هؤلاء الرجال من إخوانهم في المناطق الأخرى من الوطن.

صورة أخرى قاتمة عن الوضع التعليمي للجزائريين يرسمها لنا إرنست مرسييه (Ernest MERCIER) الذي يقول حتى و إن كان كل جزائري يرغب في أن يتعلم ابنه القراءة أو على الأقل سرد بعض الآيات من القرآن، و يرسل ابنه في المدينة إلى الزاوية فان هذا الطفل بعد خمس أو ست سنوات من الدراسة سوف لن يستطيع إلا أن يشكل بعض الكلمات و يقرأ بصعوبة، أما في الريف الأمر مخالف تماما أين الطفل ضروري ليرعى الحيوانات و أين المدرسة بعيدة عن المسكن. فتقريبا كل العرب، يقول مرسييه، في الريف أميين. في هذا التعليم الذي يوصل الطفل إلى السنة الثانية عشر من العمر نجد تسعة أطفال من عشرة يغادرون هذه المدارس. و من يبقى ففي المدينة يتجه إلى مدارس تابعة للمسجد، أما في الريف فالنظام الداخلي إجباري « و لا يوجد شيء أكثر بؤسا و انحطاطا كحياة هؤلاء الطلبة الصغار في زوايا خارج المدينة. يأكلون أدني الأكل و يلبسون أدنى لباس و يقومون بالتنظيف الذي يبعث عن الاشمئزاز، يُضربون بل و محل رغبات لا أخلاقية ممن هم أكبر منهم سنا بل و حتى من معلميهم. هذا يدوم حوالي عشر سنوات.» ([26])

يتراجع التعليم شيئا فشيئا و « معلمي المدارس القرآنية، يقول شارل روبير أجيران، و أولائك الذين يدرسون تحت الخيام بين القبائل و عددهم حوالي 2000 لا يستقبلون، في نهاية الإمبراطورية الثانية، إلا 27000 تلميذ. عدد كبير من المعلمين بُعثروا أو غادروا الجزائر: بعض الطُلبة الأجنبيين الرديئين المُضايَقين من طرف السلطة الفرنسية لا يكْفون لتعويض أولائك الذين هاجروا أو تخلوا عن التدريس. بالنسبة للسلطة الفرنسية هذا التعليم ليس له قيمة لأننا نتعلم فيه فقط قراءة و كتابة صور القرآن. الزوايا ذات المستويات المتفاوتة هي الأخرى اختفى جزء كبير منها بسبب مصادرة الحبوس و عنف الغزو الفرنسي. الفرنسيون المدنيون أو العسكريون يخشون تعليمهن المتهم عالميا "بالتعصب". على العموم التعليم التقليدي تراجع بصورة معتبرة: " لقد جعلنا المجتمع الجزائري أكثر جهلا و أكثر همجية مما كان عليه قبل أن يعرفنا" يعترف طوكفيل (TOCQUEVILLE)؛ " من حَوْلِنا تنطفئ الأنوار." »([27])

---

[25]- انظر: Yvonne TURIN, op. cit. PP.32.33.

[26] -MERCIER (E.), **La question indigène en Algérie**, Paris Augustin CHALLAMEL éditeur 1901, P.185.

[27] - C. R. AGERON, **Histoire de l'Algérie contemporaine**, T.II, Edit. PUF 1879. P.153

هذا هو حال التعليم من وجهة نظر معينة خلال هذه المرحلة من حياة الجزائر المُستعمرة.

1- **بناء المدارس**

يوم 1 جوان 1833 تفتح مدرسة عربية-فرنسية (arabe-française) بالجزائر العاصمة (وسط البلاد) بأمر من المقتصد المدني Genty de Bussy المنصب في شهر مارس 1832 (بقي هذا المقتصد في منصبه حتى 1834) و أخرى مرتقبة بمدينة عنابة (شرق البلاد) والثالثة بمستغانم (غرب البلاد).

و يوم 1 سبتمبر 1834 مقرر ينشئ الكوليج (Collège) عربي- فرنسي. ([28])

التعليم في البداية و رغم قلة المدارس (خلال هذه الفترة) كان مزدوجا: المعلمون الفرنسيون يعلمون لغتهم للأهالي (les indigènes) ([29]) (حسب التعبير الفرنسي) الذين بدورهم يعلمون العربية للفرنسيين. هذا النوع من المدارس لم "ينجح" كذلك و لعدة أسباب.

و كلما مر الزمن كلما تيقن هذا المقتصد المدني انه يجب تطوير تعليم اللغة العربية للأوروبيين و الفرنسية للجزائريين التي دونها يقول (هذا المقصد) في تقرير له « علاقاتنا مع الأهالي تبقى دائما ناقصة و هشة..." بسبب خاصة أخطاء الترجمة المقصودة أو غير المقصودة"، مصدر نزاعات مختلفة.» غير أن الدوق دو روفيقو (Le duc DE ROVIGO) في رده على مقترحات هذا المقتصد المدني يقول « الشيء الخارق للعادة الذي يجب فعله هو تبديل تدريجيا العربية بالفرنسية ... التي يمكنها أن تتوسع بين الأهالي و بخاصة إذا كانت الأجيال الجديدة تأتي جماعات جماعات لتتعلم بمدارسنا.» ([30])

ففي المدرسة التي فتحت يوم 1 جوان 1833 بالعاصمة التحق بها 200 طالب فقط من 500 المرتقبين: 100 فرنسي معظمهم من أبناء العسكريين 21 ألماني 15 اسباني 5 ايطاليين 2 مالطيين و 58 من الأهالي و التعليم كان بالفرنسية و العربية.([31])

هذا التعليم أو النوع من المدارس لم يتقبله حتى الفرنسيون أنفسهم و يحدث قلقا في باريس غير أن المقتصد نفسه مصر على رأيه حيث يقول: « إن عم عدم الرضا بكل قوته فإنه من واجب الإدارة

---

[28]- انظر: Yvonne TURIN : P.15 -

[29]- " **الأهالي**" هم السكان الجزائريين و سوف نستعمل هذه الكلمة للإشارة إلى الجزائريين خلال هذه الفترة.

[30]- انظر Yvonne TURIN مصدر أعلاه ص. 41،40.

[31]- انظر Yvonne TURIN مصدر أعلاه ص.43.

محاربته و تدميره دون اللجوء إلى القوة بإعطاء فرصة للعقول المحتاطة، لهذه أو تلك العبادات، التقارب و العلاقات الصديقة. جمع التلاميذ الفرنسيين و المغاربة و اليهود في المبنى نفسه و تحت المعلم نفسه سأعتبره تطورا ملموسا في إخماد الكراهية و الحقد الديني.» ([32]) من الناحية البيداغوجية لم تكن النتائج مرضية، هذا المزج يسيء إلى السير الحسن للقسم. اجتماعيا و جغرافيا فتنوع أصل الأطفال كان حادا حتى أن الجمع بينهم أصبح ضربا من الخيال.

في سنة 1850 هناك مرسوم يؤسس رسميا التعليم " عربية-فرنسية" و بالتالي مرسوم (décret) 6 أوت 1850 يؤسس 6 مدارس للذكور في مدينة الجزائر العاصمة، قسنطينة، وهران، بون (عنابة حاليا) البليدة و مستغانم و العدد نفسه من المدارس للبنات في المدن نفسها.([33]) أين يضاف إلى البرامج الدراسية التعليم الديني و القرآن و اللغة العربية التي يدرسها للأهالي طالبُ (هو إمام المسجد) المسجد المجاور للمدرسة. و لم تنجح كذلك هذه العملية: فعدد الأطفال المتمدرسين كان قليلا جدا و خاصة البنات. حول هذه المدارس " عربية-فرنسية" المخصصة للبنات يقول ڤوسطاف بونوه (Gustave BENOIST) [34] الذي يقر بأربعة مدارس فقط مخصصة للبنات يقول « مدرسة بون لم تعمل أبدا و كذلك مدرسة وهران. مدرسة الجزائر العاصمة التي تحتسب في البداية 110 تلميذة تتحول سنة 1861 إلى مشغل. تبقى مدرسة قسنطينة فقط. لمدة طويلة رغم توزيع الخبز و الألبسة ... عدد التلميذات لم يتعد 35 إلى 40. سنة 1880 عدد التلميذات المسجلات يرتفع إلى 147 الآن عددهم 100، شهر مارس الماضي 76 بنت تلتحق بالمدرسة لكنهن فتيات فقيرات سُجّلن واحدة واحدة من طرف المديرة و مساعداتها... اللواتي يذهبن إلى منازل العرب الفقراء و يستطعن إغراء خاصة اليتيمات.» ([35])

تتعثر العملية و تتذبذب و تتأثر خاصة بانتفاضة 1871 حتى تعطلت([36]). « في سنة 1873 لا يوجد إلا 26 مدرسة عربية-فرنسية، 21 مدرسة سنة 1876، 16 مدرسة سنة 1880، و لا تضم إلا 3172 تلميذا. يكف المجلس البلدي بالجزائر العاصمة و لأسباب اقتصادية عن تدعيم المدرسة العربية-الفرنسية الوحيدة بالمدينة و هذه المدرسة لن تُنقذ إلاّ بتفاني و تضحية م. فاتة (.M

---

[32]- انظر Yvonne TURIN المصدر نفسه ص.42

[33] - M. CHEFFAUD, op. cit.

[34] - Officier de l'instruction publique, inspecteur d'académie en résidence à Constantine

[35] - Gustave BENOIST, **De l'instruction et de l'éducation des indigènes dans la province de Constantine**, Paris, librairie Hachette et Cie éditeurs. 1886, P.30.

[36]- للعلم أن مند دخول فرنسا و المقاومة الشعبية قائمة بالجزائر في مناطق مختلفة و لن تهدأ أبدا هذه المقاومات، منها على سبيل المثال انتفاضتي القبائل الشرقية(1862-1863) و بعدهما أولاد سيدي الشيخ بالهضاب من وهران إلى قسنطينة و المقراني 1871 حتى وفاته.

Fatha) المساعَد من طرف مُمرّنين، يُكمل و لعدة شهور التدريس دون أجر و لا أدوات التدريس حتى تأخذ الدولة المدرسة على عاتقها.» ([37])

تمر التجارب حتى يوم 18 أكتوبر 1892 بمرسومه (décret) الذي يحدد نوعية المدارس و يؤكد على المرسومين السابقين مرسوم 13 فيفري 1883 و مرسوم 1887 بأنه لا يوجد فصل تام بين التعليم الابتدائي الأوروبي و تعليم الأهالي و أن الأطفال الجزائريين يدخلون إلى المدرسة مثل الفرنسيين " بنفس الشروط المحددة من طرف القانون المنظم للمدارس الابتدائية العمومية لكل المستويات" و بالمقابل و " لا مدرسة فتحت خصيصا للأهالي ممنوعة عن التلاميذ الفرنسيين أو الأجانب الراغبين في الدخول إليها".

هذا المرسوم يؤكد كذلك على حياد المدرسة من الناحية الدينية: "حرية المعتقد عند التلاميذ جد مضمونة، لا يمكن إرغامهم على أية شعيرة غير مطابقة لدينهم".

هذا المرسوم يحدد بوضوح طبيعة و مدى الأهداف المقترحة و المراد الوصول إليها والنتائج المرجوة من التعليم.

و كما يتضح فان الاهتمام بالتعليم بالجزائر كان منذ بداية الاستعمار غير أن الإرادة الجديدة في بعثة و إعطائه حيوية خاصة كان مند 1879 (بعد الرجوع إلى النظام الجمهوري: الجمهورية الثالثة سنة 1875) مع وزير التعليم العمومي أنداك جول فيري (Jules Ferry) (1832-1893) الذي وضع تحت الدراسة إعادة تنظيم التعليم الابتدائي بالجزائر، مراجعة البرامج التعليمية و طريقة توظيف المعلمين،...الخ

و من أهم القوانين الإصلاحية في ميدان التعليم الذي جاء بها هذا الوزير و المصادق عليها بين 1879 و 1882 خلال هذه الجمهورية الثالثة و المساند للأفكار "الجمهورية" الموروثة من الثورة الفرنسية و المناهضة للإمبراطورية (نابليون الثالث Napoléon III) في ذلك الوقت نجد مثلا:

1. مجانية التعليم.
2. العلمانية (لا تدخل للدين في التعليم).
3. إجبارية التعليم من 6 سنوات إلى 13 سنة من العمر، و هي قوانين ما زالت سارية المفعول لحد الآن.

[37] - **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1892** in **Documents Algériens** Service d'Information du Cabinet du Gouverneur Général de l'Algérie N° 11 – 8 décembre 1947 (Scolarisation des Musulmans).édit. Société Nationale des Entreprises de Presse, 6 avenue Pasteur - Alger

« و مرسوم 13 فيفري 1883 كان أول النصوص العضوية الذي كان عليه أن يعطي للتعليم الابتدائي المسلم شكله الخاص به و مميزاته الأساسية. في عرض نُشر خلال السنوات الحرجة التي وقتها استرجعنا نشاطاتنا من أجل تمدرس الأطفال نجد السيد فرديناند بويسون (Ferdinand Buisson) مدير التعليم الابتدائي بوزارة التعليم العمومي يحدد المهمة كما يلي:

"تعليم مجموعة من الأهالي هو قبل كل شيء تعليمهم لغتنا ". » ([38]) و لم يُتوصل لحد الساعة إلى الطريقة الأفضل في تعليم هذه اللغة. فالمدارس المسماة عربية-فرنسية (arabes-françaises) أين يجلس على الطاولة نفسها الفرنسي و الجزائري كان التعليم بها مقلقا للطرفين لا الجزائري يستطيع أن يتتبع حصص العربية مثلا المخصصة للتلميذ الفرنسي و لا الفرنسي في حصة الفرنسية.

هذا المرسوم يتطلع إلى إنشاء مدارس خاصة بالأهالي من ثلاثة أنواع:

- مدارس رئيسية بالمراكز
- مدارس تحضيرية في التجمعات السكنية و الدواوير (جمع دوار و هو تجمعات سكنية خارج المدينة).
- مدارس للأطفال ذكورا و إناثا من 3 إلى 8 سنوات.

علما أن الجزائريين مثلهم كالفرنسيين لهم الحق بالالتحاق بالمدارس العامة إن أرادوا و استطاعوا ذلك. ([39])

في الواقع لقد علم الشعب الجزائري خطورة الموقف على هويته لما تحمله هذه المدارس من قيم جديدة و غريبة عنه.

في تطور المدرسة الفرنسية بالجزائر خلال هذه الفترة الاستعمارية يمكننا تمييز عدة فترات عرفت فيها عدة أشكال من المدارس.

أ- **<u>أشكال المدارس</u>**

. **مدارس التعليم المشترك** (*Ecoles d'enseignement mutuel*) من 1830 إلى 1840 و مبدأها هو وضع التلميذ العربي على نفس الطاولة مع التلميذ الفرنسي أين كل واحد يتعلم لغة الآخر.

[38] -**L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1892** in **Documents Algériens** Service d'Information du Cabinet du Gouverneur Général de l'Algérie N° 11 – 8 décembre 1947 (Scolarisation des Musulmans).édit. Société Nationale des Entreprises de Presse, 6 avenue Pasteur – Alger , p.2

[39] - idem. . p.3

. **المدارس المغربية الفرنسية** (*Ecoles maures-françaises*) من 1836 إلى 1850 التعليم في هذا الشكل يعطى من طرف معلمين، احدهما فرنسي يدرس المواد الأساسية و الثاني مسلم يدرس اللغة العربية و الدين الإسلامي.

في هذه الفترة تفتح مدرسة للبنات (المدرسة-مشغل) (*école-ouvroir*) للسيدة لوس (Mme Luce) بالجزائر العاصمة و التي تنال شهرة و تعمل حتى سنة 1922. أخرى مثيلتها بقسنطينة للسيدة أجيري (Mme Aguiré)

. **المدارس العربية الفرنسية** (*Ecole arabe-française*) من 1848 إلى 1880. الجمهورية الثانية تُدخل مجانية التعليم و هنا أيضا معلمَيْن حاضرَين بالمدرسة: المسلم أي المدرس-المساعد يدرس القرآن المحدد في شكله اللغوي أما الفرنسي فيدرّس المواد الأساسية التي يترجمها إلى العربية مما يستدعى اللجوء إلى الجزائري لترجمتها إلى العربية. هذه المدرسة تُدخَل عليها إصلاحات ابتداء من 1865 بعد زيارة نابليون الثالث للجزائر و تبقى إلى غاية 1880. « المجهود الجبار من أجل خلق مدرسة عربية-فرنسية ينتقده الكثير من الفرنسيين بحجة أننا نحاول " أن نربي التلاميذ المسلمين على حدا في مؤسسات خاصة ". البلديات التي كانت تعمل عندما أوكلت لها المهمة المالية و صيانة هذه المدارس لم تتأخر في غلقها متحججة في كون أطفال الأهالي عليهم أن تستقبلهم مدارس البلدية (écoles communales)، غير أن هذه المدارس مازالت حتى سنة 1870 في معظمها في يد إخوة المدارس المسيحية أو الجمعيات الرهبانية و الأطفال المسلمين الذين أرسلوا إليها يتوقفون بسرعة عن الدراسة.» هذه المدارس هي الأخرى لم تدم بل « بعد 1871 المعمرين الجمهوريون يقومون بحماس كبير ضد هذه المدارس في المدن و يختفي معظمها، أما المباني نفسها ففي معظم الأوقات تباع. الكوليج العربي-الفرنسي هو الآخر يخمد دون صوت. التلاميذ المسلمين الموجهين للثانويات الفرنسية يقل عددهم شيئا فشيئا. رغم هذا فمدير ثانوية الجزائر قلقا: ماذا سنفعل بكل هؤلاء العرب المتعلمين؟ الحل كان بسيطا: يكفي، يجيب العميد دولاكروا (Delacroix) أن نقلص عدد التلاميذ "بالكف عن ممارسة الضغط على عائلات الأهالي" و هذا ما فعلوه. (...) و لو نصدق إحصائيات ذلك الوقت المتأثرة بهوى الأشخاص لا نحتسب أكثر من 16 مدرسة عربية-فرنسية ذات قسم فريد سنة 1882 مقابل 24 سنة 1877 لتلغى نهائيا سنة 1883.» ([40])

[40]- C. R. Agéron, **Histoire de l'Algérie contemporaine**, T.II, Edit. PUF 1979. PP.153.154.

.**المدارس البلدية** (les écoles communales) 1880-1944 هي مدارس لائكية مفتوحة لكل الطوائف. في حوالي 1885-1890 تزكى فكرة تعليم الأهالي. « المسلمين عليهم تعلُّم اللغة الفرنسية و أن المدارس والكوليجات وحدها قادرة على أن تجعلهم متحضرين "بتعليمهم مبادئ قوانيننا، عاداتنا، و أعمالنا" غير انه لم يكن إلا 1150 تلميذ مسلم في مدارسنا البلدية الفرنسية سنة 1880 و اقل من 10000 سنة 1889 و في هذه السنة لا نحتسب إلا 108 مساعد و ممرن من الأهالي و 54 تلميذ-معلم في المدارس العليا بالجزائر و بقسنطينة. »([41])

. **المدارس الإضافية أو المساعدة** (les écoles auxiliaires) هو حل آخر للازمة التعليمية تقدمت به الإدارة الفرنسية كمشروع سنة 1907 لخلق 60 مدرسة من هذا النوع « غير مكلِّفة (5000 فرنك) أين يدرّس فيها موظفون فرنسيون متقاعدون، مدنيون أو قدامى العسكريين، ب 900 فرنك للسنة. تُدرس المبادئ الأساسية للغة الفرنسية.»([42])

هذا يبين لنا مدى أهمية المسالة و تعقدها.

على كل حال هذه الأشكال أو الأسماء المختلفة للمدارس: التعليم المزدوج (l'enseignement mutuel)، الذي ظهر من 1830 إلى 1840 و بعده المدارس المغربية-الفرنسية (les écoles maures-françaises) من 1836 إلى 1850 و بعدها المدارس العربية-الفرنسية (les écoles arabes-françaises) من 1848 إلى 1865 "لم تنجح" (بالنسبة لفرنسا) في عمومها في بداية العملية لأن نسبة أبناء الأهالي المتمدرسين لم تكن كبيرة خاصة منهم البنات. لكن الوضع يتغير بعد الحرب العالمية الثانية منلاحظ إنشاء مدرسة تكوين المعلمين ببوزريعة (الجزائر العاصمة) و الأقسام الخاصة بالأهالي و ظهور التعليم "ب" (B) الذي يدمج مع تعليم الأوروبيين سنة 1948 و نحصل على معلم ذو مهام مختلفة و تدخله لا يكون داخل الصف الدراسي فقط، فإضافة لدوره التعليمي فهو مثل الطبيب و المسعف و الخبير في ما يهلع الناس.

مهما اختلفت الأسماء أو تغير التعبير من فترة لأخرى فان سياسة التعليم الفرنسية تنصب في مجملها حول هدف خلق فردا جزائريا كما تحبه و ترضاه و جوهر تعليمها ليس حشو الأذهان بمختلف المعارف بل يستهدف تحويل العقول و سلخ الشخصية ما استطاعت من هويتها ليزداد الجزائريون أكثر تأثيرا بفرنسا أو على الأقل تمزيقا بين الموروث الثقافي الجزائري و الفكر الفرنسي و تزداد هي بالتالي تحكما فيه. فالمفتش العام ارطو (Artaud) (كما يذكره أنطوان ليو في

[41] - idem. P.154
[42] - idem. P.162

كتابه " الاستعمار التعليم و التربية") المكلف بمهمة سنة 1855 حول "تنظيم التعليم الثانوي الخاص بالأهالي " يقترح فتح مؤسسة تحتل مكانا وسطا بين المدارس العربية-الفرنسية و الثانويات. مهمة هذه المؤسسة ستكون تكوين "مشتلة للموظفين و الأعوان لكل الخدمات العامة و لحاجات المزارعين" أو حتى تكون، بنظرة العسكريين، مكان "لحبس كرهائن أطفال بعض القادة العصاة" و مرسوم 14 مارس 1857 يبدو أنه يلبي رغبة العسكريين ليؤسس كوليج امبريالي عربي-فرنسي (Collège impérial arabe-français) بالعاصمة ليفتح آخر بقسنطينة سنة 1867 ليجمع هذا الأخير 150 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 9 و 13 سنة. الدراسة بالكوليج تتوج "بديبلوم خاص يعادل البكالوريا للوظائف المسموحة بالجزائر من طرف عمالة الحرب". هذا النوع من المؤسسات التعليمية « "إضافة إلى كونه مشتلة للموظفين" مهمته كذلك إمداد المدرسة التحضيرية للطب المنشأة يوم 4 أوت 1857 بهدف تكوين، إضافة إلى مهامها الأصلية، ضباط الصحة للقبائل. و الواقع أنه و لا تلميذ من الكوليج اتبع هذا الاختصاص. التسرب أثناء الدراسة كان كبيرا. فحسب تقرير المفتشين العامين بوييه (Bouillier) و فيي (Vieille) من تسعة تلميذ متخرج سنة 1864 خمسة منهم دخلوا مدرسة صومر(Saumur) ليصبحوا برتبة بريقادييه في الجيش السبيحي (...) و حسب التقرير المكتوب سنة 1865 فالكوليج كان مستواه التكويني رديء و به 150 تلميذ منهم 100 تلميذ داخلي من الأهالي و 50 خارجيين من الأوروبيين ... و العلاقات بين المجموعتين معدومة في الواقع" المائة داخلي من العرب يعيشون و يتكلمون فقط مع بعضهم البعض، يتحاورون داخل لغتهم، في عاداتهم و أفكارهم." و هكذا يرى المفتشين " أننا نجعل العرب فرنسيين قدر الإمكان بوضعهم في المؤسسات الفرنسية."» ([43]) ما نود الإشارة إليه كذلك أنه تم من قبل إنشاء كوليج عربي في باريس سنة 1837 و كان موجها للجزائريين أعيانا و شبانا لكن ألغي فيما بعد مع فشل التجربة.

إهمال هذا المستوى من التعليم جعل من يدرس في المدارس "الابتدائية" لا يجد أين يكمل دراسته «...فأنشأوا بعد انقراض الجيل القديم عدة مدارس ابتدائية بالفرنسية أيضا، رغم ذكر عبارة (عربية) معها. ثم أنشأوا بعد 27 سنة من الاحتلال مؤسسة تعليمية للجزائريين لا تدرس إلا بالفرنسية. و نعني بذلك المعهد (الكوليج) العربي-الفرنسي. و الواقع أنهما اثنان في الجزائر كلها، الأول بدأ يعمل في العاصمة سنة 1857-1858، و الثاني بدأ يعمل في قسنطينة سنة 1867. لقد كان من المخطط توسيع التجربة و إنشاء معاهد أخرى في وهران و غيرها، و لكن سقوط

[43] - Antoine Léon : **colonisation, enseignement et éducation**, édit. L'harmattan, 1991 pp132.133.

الإمبراطورية و ظهور الجمهورية الثالثة الساخطة على سياسة نابليون "العربية" في الجزائر أديا إلى إغلاق حتى المعهدين المذكورين.»([44])

أما في ما يخص التعليم الثانوي فان « المرشحين الأوائل من الأهالي المقترحين للحصول على منحة الدراسة هم أبناء قياد أو أعوان الإدارة المختارين بسبب خدمتهم المقدمة لفرنسا.» حتى و إن كان عدد التلاميذ قليل « المقدر بـــ 25 تلميذا في نهاية سنة 1854. ننضم من أجلهم تعليما خاصا مختلفا عن الشعبة الكلاسيكية المتمثلة في دراسة الفرنسية، الرياضيات، التاريخ و الجغرافيا، و الموجهة نحو مهن التجارة و الصناعة. هذا التكوين الجديد المشابه للتعليم الابتدائي العالي يمكن أن يؤدي بالتلاميذ النجباء إلى القسم العلمي (دون اللغة اللاتينية) بالثانوية و يصل عدد التلاميذ من 90 إلى 95 خلال السنوات 1870 و مدير الثانوية يبدو جد راضي بنتائج هذا التعليم... و في ما يخص سلوكهم يرى أن أطفال "الأهالي ربحوا و خسروا في آن واحد بمعاشرتهم لنا" و من المظاهر الايجابية يشير إلى "اللباقة في اللغة و الهندام، سياق الأفكار، العلاقات بين التلميذ و التلميذ و حتى فيما بينهم." بعض التلاميذ يظهرون الرغبة في أن يكون لباسهم و أكلهم مثل الفرنسي. لكن الاغتراب ليس له الايجابيات فقط: "أطفالنا من الأهالي قد فقدوا هذه السذاجة المحترمة، هذه الطاعة المولودة معهم، هذه علامات الاحترام الخارجية.» ([45])

هذا التعليم المتوسط و الثانوي لم يكن إذا للجزائريين حظ فيه. فالتمدرس قبل 1914 يقول ش.ر. أجيران «يمكننا أن نعفي أنفسنا من التكلم فيه» و بكلام مشابه لكلام أنطوان ليو يقول كذلك « المسلمون الذين يصلون إلى التعليم الثانوي و الكوليج يبقون جد قليلون: 86 سنة 1899، 124 سنة 1905، 180 سنة 1910. فجأة المسلمون الميسورون يتخذون قرار إكمال الدراسة لأبنائهم و بالتالي عدد التلاميذ يتضاعف خلال أربع سنوات: 386 سنة 1914، لكن سنة 1914 لا نحصي بعد إلا 40 مسلما متحصلا على شهادة البكالوريا. هذا التعليم الثانوي كان، بواسطة المنح الإدارية، عمليا مخصصا لأطفال العائلات المؤثرة في المجتمع و الموالية لفرنسا: المائة و خمسة و عشرون (125) تلميذ المتحصلين على المنحة سنة 1912 كان كلهم أبناء الأغوات[46] و القياد[47].» هذا عن التعليم الثانوي « أما عن التعليم العالي فكلية الحقوق بالجزائر(العاصمة) حتى سنة 1914 تتوج 12 مسلم متحصل على شهادة الليسانس، كلية الطب يتخرج منها طبيب واحد و صيدلي واحد، من

---

[44]-أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي، ج1** دار الغرب الإسلامي بيروت ط.1 1998 ص.403،

[45] - Antoine Léon : **colonisation, enseignement et éducation**, édit. L'harmattan, 1991 pp.135.136.137.

[46]- الأغوات جمع آغا و هي رتبة إدارية في الأصل تركية.

[47]- القياد جمع قايد و هو من الأهالي يمثل الإدارة الفرنسية. هذه العبارة من عهد الوجود التركي بالجزائر و القايد هنا من الأتراك يشرف على وحدة إدارية صغيرة يتكفل بجمع الضرائب و المحافظة على الأمن العام.

كلية الآداب واحد في الدراسات العليا للغة العربية، 33 متحصل على ديبلوم اللغة العربية و 3 البربرية، من مدرسة العلوم 24 متحصل على شهادة منهم 22 في العلوم الطبيعية.» ([48])

و رغم ذلك فإن حزم الموقف و اتخاذ القرار السياسي الرسمي حول هذه **مسالة تعليم** أو **عدم تعليم الأهالي** (les indigènes) (حسب التعبير الفرنسي) بقي معلقا. « لم يكن هناك، دون شك، " مشكل جزائري" نوقش و احتدم فيه النقاش، يقول بول برنار (Paul BERNARD) ([49])، مثل مسألة تعليم الأهالي المسلمين. هل علينا أن نعلم الأهالي؟ كيف نعلمهم؟ هذين السؤالين حُرّكا طويلا في الجرائد، في المجالس الجزائرية، في البرلمان».([50]) و ذلك نظرا لأهمية المسألة و خطورتها: مخافة من أن ينقلب ذلك التكوين على الاستعمار الفرنسي. و هذا في نظرنا ما يمكن أن يفسر و لو جزئيا تعطل مسألة التعليم و انتظار 62 سنة (حتى 18 أكتوبر 1892) لخط و شق طريق التعليم بكل ثقة و لحزم الموقف حوله و أي موقف!

ما نود الإشارة إليه هنا ليس إلى تطبيق هذه القوانين أو عدم تطبيقها لكن نية فرنسا و اتجاهها من التعليم لما له من أهمية في حياة الشعوب. فالمدرسة أو التعليم هو وسيلة أخرى بل أهمها لبسط النفوذ على المجتمع الجزائري. فالغزو الثقافي (La conquête morale des « indigènes) يبقى الهدف الأهم من كل احتلال فالالتحام و التشابه الكبير بين الشكل العسكري و المدرسي، يقول أنطوان ليو، للغزو نجده في الكتابات المختلفة للقرن التاسع عشر و القرن العشرين فهذا جورج هاردي (Georges Hardy) مفتش التعليم يقول: « حتى نغير المجتمعات البدائية لمستعمراتنا، حتى نجعلهم مساندين لنا قدر الإمكان و صالحين لاستعمالاتنا ليس في أيدينا إلا عددا محدودا من الوسائل، أما الوسيلة الأكيدة هي أن نأخذ فرد الأهالي منذ الصبا و أن نجعله يخالطنا بمثابرة و أن نُلزمه عاداتنا الفكرية و الأخلاقية لسنوات طوال، بكلمة أن نفتح مدارسنا لذهنه و أن يتكوّن حسب أغراضنا» ([51]). الكلام نفسه نجده عند الجنرال دوتبول (Le Général d'AUTPOUL) في تقرير له كوزير للحرب آنذاك إلى رئيس الجمهورية الفرنسية في سنة 1850 يقول فيه « واحدة من الوسائل الفعالة كي نصل إلى السلم التام بالجزائر هو أن ننشر و نعمم بين السكان الأهالي اللغة الفرنسية» ([52]) و هكذا يقول ڤوسطاف بونوة « منذ 1850 يصبح علنياً و

---

[48] - C. R. Agéron op. cit.. P.167.

[49] - شغل منصب مدير مدرسة بوزريعة لتكوين المعلمين من اكتوبر1896 إلى جانفي 1910

[50] -Paul BERNARD : **l'enseignement Primaire des Indigènes Musulmans de l'Algérie** in Revue du Monde Musulman, Tome Premier, Volume 1 n° 1 Novembre 1906 Paris Ernest LEROUX, éditeur.

[51] - انظر Antoine Léon : **colonisation, enseignement et éducation**, édit. L'harmattan, 1991 pp.20, 21

[52] - أنظر Gustave BENOIST, **De l'instruction et de l'éducation des indigènes dans la province de Constantine**, Paris, librairie Hachette et Cie éditeurs. 1886, P.9.

رسمياً مُصرح به أن لفرنسا ليس حقا بل واجبا عليها أن تنشر لغتها و من ثم ثقافتها عند العرب المهزومين و الخاضعين» ([53]) و مثله أول مدير مدرسة تكوين المعلمين بالجزائر سنة 1865 يقول « المدارس هي ورشات أين تُصنع من الآن فصاعدا الأسلحة الأكثر ضمانا لغزو و تعميم السلم نهائيا في المستعمرة.» و قبله سنة 1855 نجد نفس فكرة الغزو الثقافي في تقرير لتفتيش عام حول التمثيل الضعيف للأهالي بين تلاميذ ثانوية الجزائر العاصمة.([54])

و ما دام على فرنسا نشر ثقافتها كما يقول ڤوسطاف بونوة فمن بين الوسائل المستعملة هو إغراء شرائح المجتمع التي تمكنت من إدخالها في المدرسة منها « توزيع المكافئات و التشجيعات على التلاميذ. كان هناك توزيعات نهاية السنة العادية المتمثلة في الألبسة لأطفال الفقراء، في كتب لأطفال الميسورين لكن ليست كتب صغيرة و لا قيمة لها بل مزخرفة الغلاف بقيمة 60 سنتيما إلى 1 فرنك. على قائمة الكتب الموزعة سنة 1865 توجد كتب بقيمة 20 إلى 30 فرنك للكتاب. إضافة إلى ذلك ففي كل ثلاثة أشهر يأتي مسؤول المكتب العربي إلى المدرسة يأخذ الاحتياجات و يعطي الطلبات و الاقتراحات للمعلمين.» ([55]) رغم هذا فنسبة التمدرس تبقى ضئيلة جدا و لو اعتمدنا على إحصائيات هذا المسؤول فنجد « العدد الإجمالي للأهالي المسلمين المسجلين في كل المدارس العامة بقسنطينة لا يتعدى 166 تلميذ غير أن حسب الإحصائيات الأخيرة فعدد سكان البلدية هو 37792 نسمة منهم 23103 مسلم منهم 1523 عمرهم بين 6 و 13 سنة.» ([56])

هذا التعليم بصورة عامة عليه أن « يتأقلم أولا مع البناءات التقليدية للمجتمع المستعمَر. للفئات الاجتماعية الثلاثة التي يميزها جورج هاردي (Georges Hardy) – الأعيان، و المدنيين، و الريفيين- يقابلها ثلاثة أنواع من المدارس المنفصلة بدقة: " مدارس الأعيان لا تستقبل إلا أطفال البرجوازيين" غير أن مدارس الأرياف " مهمتها الأساسية هي تثبيت السكان المتواجدين هناك في الريف في وضعية أحسن و ليس أن نخلق عند أطفالهم الرغبة في أن يكونوا موظفين." » ([57])

على كل حال السياسات التعليمية الفرنسية إبان الاحتلال كانت متنوعة و متباينة و غير ثابتة. يمكن القول، مع أنطوان ليو، أن المؤسسات المدرسية بين 1830 و 1962 تستجيب في معظمها لأهداف حددتها أحداث داخلية و خارجية. فالحرب العالمية الأولى 1914-1918 و قبلها الانتفاضة الشعبية الجزائرية لسنة 1871 كان لهما صدى على التوجهات السياسية التعليمية إضافة إلى ذلك

---

[53] idem, P.9.

[54]- المصدر Antoine Léon : **colonisation, enseignement et éducation**, édit. L'harmattan, 1991 ص. 20

[55] - Gustave BENOIST op. cit. P.13.

[56]- idem., P.12.

[57]- انظر Antoine Léon : **Colonisation, enseignement et éducation**, édit. l'Harmattan 1991, PP.21.22

التطور الاقتصادي الذي أدى إلى التفكير في المهمة الموكلة للمدرسة و سير الآلة المدرسية. ففي الفترة الممتدة من 1848 إلى 1919 يمكن تصور انفصالين تاريخيين هامين الأول سنة 1870 الموافق للتغيير الهام في الإدارة الاستعمارية أين تنتقل السلطة من يد العسكريين إلى المدنيين و الثاني سنة 1880 التي لها معنى بيداغوجي التي تخلق المدارس الابتدائية بمنطقة القبائل و خاصة مرسوم سنة 1883 و سنة 1892 الذي ينظم تعليم شعبي لكن خاص موجه للأطفال الجزائريين.([58])

ذِكْرُ المدرسة يجرنا إلى التطرق للبرامج الدراسية التي لا تخلوا من لمساتها السياسية و آثارها و تأثيراتها الثقافية. هذه البرامج كما هو معلوم لن تستجيب إلا للأهداف الاستعمارية.

ب - برامج التكوين

كان التكوين بالمدارس الفرنسية بسيطا في مظهره و المدرسون يقول المدير(Paul BERNARD) لا يتطلعون إلى تكوين فخم علمي و كامل بل يميلون إلى ما هو أساسي: تكوين عملي يفيدهم في حياتهم العامة. و الاطلاع على الجدول الزمني للمدارس التي تستقبل الأطفال بين ستة سنوات و أثنى عشر سنة يبين لنا أنه هناك مكانة خاصة لعمل الورشات هدفه، يقول كذلك هذا المدير نفسه، هو ضبط رؤية العين و صقل حركات اليد و في آن واحد حتى يألف الجزائري الأدوات الأكثر استعمالا في حياة الفرنسي. هو عمل يدوي و ليس تكوينا مهنيا. و لماذا يألف أطفالنا هذه الأدوات؟ أليس هذا التكوين لتأهيلهم للعمل في حقول المزارعين الأوروبيين و حدائق منازلهم و إعطائهم المبادئ الأساسية للغة الفرنسية ليسهل الاتصال و ليس التواصل معهم علما أن هؤلاء الأطفال من الصعب على معظمهم اجتياز شهادة التعليم الابتدائي.

و كما اختُلف الأمر في شكل المدارس اختُلف كذلك في البرامج المُدرسّة وطريقة تدريسها و حتى المنطقة الجغرافية للتركيز عليها نظرا لخصوصية البلد و تركبة المجتمع و الأوضاع العامة ليستقر الحال كما يلخصه هذا المقال: « دون شك دراسة اللغة الفرنسية بقيت تحتفظ بمكانتها المهيمنة لكن الأمر هنا يتعلق بأن نتجه إلى أعين و أذان الأطفال المسلمين، أن نطرق تصوراتهم. درس المحادثة، التمارين التطبيقية مع استدعاء مستمر للواقع المرئي يحل إذًا محل الدروس النظرية و دروس القواعد المعقدة و دروس التحليل.» فهو تدريس عمليٌ تطبيقي يعمل على الاستفادة المباشرة و العملية للمواد المُدرسة، فاللغة الفرنسية الملقنة مثلا يستفيد منها الطفل في اتصالاته مع الأوروبي ليس إلا (ربما لفهم الأوامر و تطبيقها) و « تدريس التاريخ و الجغرافيا

[58]- المصدر نفسه، ص. 88.87.

يقلّص إلى الأحداث الأساسية التي ميزت تطورنا و اتصالات فرنسا بشمال إفريقيا. لمفاهيم الفيزياء و الاقتصاد للبلدين من شمال و جنوب البحر الأبيض المتوسط يصبح تعليم مادة حية ملموسة خاصة بتقريب عناصر إثنية مختلفة. تعليم الأخلاق جزء لا يتجزأ من الحياة المدرسية و يكون في شكل حكايات نادرة و تعاليق حول حوادث مألوفة. تعليم أشياء أكثر جاذبية في تنوعها تضاف إلى دروس الحساب الصعبة. و أخيرا لاكتمال هذه التربية فمخططات الدراسة كانت من جهة ذات نفعا مباشرة للتعليم الفلاحي و التعليم اليدوي. هكذا نستجيب لرغبة المسلمين الذين يريدون أن يعطوا لأطفال دُوّارهم إمكانية استعمال مباشرة التعليم الذي تلقوه و أن يجدوا فيه راحة و تحسن في وجودهم المادي دون أن يشعروا بأنهم أقل درجة اجتماعية أو بأنهم غُرّبوا».([59]) إن المحلل لهذه الأسطر يلاحظ أن برامج التكوين مبنية أساسا على محورين: محور معرفي- تطبيقي (فلاحي و يدوي على الخصوص) و آخر أخلاقي و كلاهما يخدم بالطبع مصلحة و الوجود الاستعماري. بل هو برنامج دراسي فعلا فيه ما يجعل الجزائري غريبا أو ما يُغرّبُه. هو برنامج ثري و يستجيب في أهدافه البعيدة ليس لرغبة المسلمين بل لرغبة المستعمرين.

« مخطط التكوين لسنة 1898 يحدد موضوع تعليم الفرنسية في "اللغة المستعملة، المقلصة في التعبير عن بعض المعارف البسيطة و بعض الأفكار ذات الطابع العملي أو الطابع التربوي". تمرينات اللغة لها مكانة أولية في هذا التعليم. كل المدارس الخاصة بالأهالي تستعمل الطريقة المباشرة التي يشيد بها بول برنار، المتمثلة في "دمج الأصوات بالأشياء التي نراها و الأفعال المنجزة" دون إدخال بين الفكرة و الكلمة الغريبة الترجمة إلى اللغة الأم.»(*) و المطّلع على الكتب المدرسية للفترة الاستعمارية ليجد فيها نصوصا و صورا مع هذه النصوص. هذه الصور أو هذه النصوص التي نجدها في الكتب المدرسية لها بالطبع دلالات ثقافية استعمارية تمييزية بين الأهالي و الفرنسيين. في نص "القراءة" لدينا عنوان "غرفة النوم" نجد نصا يقول فيه الكاتب « هذه الليلة سأنام في ثيابي على حصيرة فوق الأرض. الطفل الفرنسي يدخل إلى غرفة النوم يشعل الشمعة الموجودة في الشمعدان...»([60]) إضافة إلى هذه العبارات و أخرى فالصورة المرافقة لهذا النص لها هي كذلك دلالات تعبيرية. فغرفة الجزائري لاشيء فيها إلا صورة الجزائري نائما ملتفا ببرنوسه فوق حصيرة مكتوب عليها كلمة "حصيرة" و مخدة مكتوب عليها "وسادة" و تحت الصورة عبارة "العربي ينام فوق الحصيرة". أما الصورة المعبرة عن غرفة نوم الفرنسي فبها

[59] - **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1946** in **Documents Algériens** Service d'Information du Cabinet du Gouverneur Général de l'Algérie N° 11 – 8 décembre 1947 .édit. Société Nationale des Entreprises de Presse, 6 avenue Pasteur – Alger p.3

[60] * - Antoine Léon op. cit. pp.178.179

وسائل الرفاهية و الحضارة: من سرير و فراش و خزانة و كرسي و مرآة و طاولة النوم... و تحت الصورة كتبت عبارة " الطفل ينام في سريره".

في كتاب مدرسي[61] آخر مقترح من طرف محمد صوالح أستاذ سابق لمدرسة المعلمين ببوزريعة و لويس صالومون (Louis Salomon) مدرس بمدرسة الأهالي (école indigène) هذا الكتاب المدرسي يقول أنطوان ليو (Antoine Léon) يصف لنا عالمين متمايزين و مرتبين حسب ظروف و طبيعة العيش: "الفرنسي يلبس دائما حذاء، الفرد من الأهالي يمشي معظم الأحيان عاري الأقدام"، "حرث الفرنسي معمول في أحسن وجه من حرث الفرد من الأهالي"، "وجبات الفرنسيين متنوعة أحسن من وجبات الأهالي" إلى غير ذلك من الصور المميزة([62]) وما أدرَى هذان المؤلفان من فَعَل هذا بأبناء الجزائر!؟

هذه النظرة الدونية و احتقار الذات العربية الجزائرية مازالت آثارها حتى الآن و نلمسها في حياتنا اليومية فيُنسب لفرنسا (فْرَنْسيسْ) كل شيء له صفة جميلة و مظهر أحسن كقولنا مثلا بالعربية (بالدارجة) "طْريقْ عْرَبْ" و "طْريقْ فرَنْسيسْ" أو "جاجْ عْربْ" و "جاجْ فْرنْسيس".

رغم كل شيء فكما تباينت المدارس في أشكالها من الابتدائي إلى الثانوي و من حقبة تاريخية إلى أخرى تباينت كذلك البرامج.

و أخيرا تتجه سياسة التعليم الفرنسية إلى جزء من الجزائر و تُأخذ منطقة القبائل الكبرى كالجزء « الأحسن تهيئا لإنجاح التجربة، و تُبنى مباشرة ست (6) مدارس بين نوفمبر 1883 و جويلية 1884 في دائرة فور ناسيونال (Fort-National) (الاربعاء ناثرثن حاليا) » و يصف لنا معلم أول يوم دراسي في مدرسة جديدة تفتح أبوابها للأهالي حيث يقول: « أول يوم في حوالي الساعة الثامنة صباحا الساحة مكتظة بالأولياء و التلاميذ. ففي لحظة ما ضننت أنني لن استطيع أن أتخطى الأمتار القليلة التي تفصل بين باب مسكني و باب المدرسة. من كل جهة تحاول الأيدي مصافحتي ...» ([63]) في الواقع إن كان هذا هو شكل هذا اليوم الأول من الدخول المدرسي بهذه المدرسة فان مزاولة الدراسة لم تكن بالجدية و الحماس الموصوف هنا و في كل مدرسة من مدارس هذه المنطقة الجغرافية من الجزائر. « كل الأطفال المسجلين في المدارس و الأقسام الخاصة لا

[61] -Soualah (M.),Salomon(L.), **Le premier livre de lecture et de langage à l'usage des écoliers indigènes en pays musulman**, Alger, Librairie A. Jourdan, 1909.

[62] - Antoine Léon : op. cit. P.180

[63] - **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1946** in **Documents Algériens**. p.4

يتابعون التعليم بانتظام: في سنة 1890 نسبة التلاميذ المزاولين للدراسة هي 87 لـــ 101 مسجل بدرع الميزان.» ([64])

لكن المبادرة كانت قبل ذلك منذ 1873 على يد العقيد قائد منطقة فور-ناسيونال الذي كانت له « الجرأة أن يبني في وسط منطقة القبائل المدارس البلدية الفرنسية كي "يجنس الشعب القبائلي بالجنسية الفرنسية." لكن لقد سبقه لذلك الأسقف منسينيور لفيجري (Mgr Lavigerie) الذي خلال بضع سنوات يبني خمس مدارس كهنوتية (ياسوعية) (congréganiste) و الجمهوريين اللائكيين الموخوزين في الصميم يطالبون بغلق هذه المدارس لتفتح المدارس الابتدائية اللائيكية». ([65])

في أقل من 5 سنوات من جانفي 1883 إلى جويلية 1887 تبنى 59 مدرسة جديدة عبر تراب الجزائر و يزداد عدد الأطفال المتمدرسين: من 3172 تلميذ سنة 1882 إلى 9064 سنة 1887 منهم 8154 ذكورا و 910 إناثا. نسبة القبائل تمثل 10/4 من مجموع المتمدرسين. في هذه السنة يوجد 75 مدرسة منها 21 متواجدة بمنطقة القبائل الكبرى و 15 مدرسة في عمالة بجاية و سطيف المسماة بالقبائل الصغرى.([66]) لقد أختيرت هذه الأجزاء من أرض الوطن لتُبنى بما أسمته فرسا "المدارس الريفية" و على علم منها. « اختيار منطقة القبائل لهذه التجربة في التعليم الجماعي دون شك موجه من طرف اعتبارات سياسية و إيديولوجية. المسؤولين عن التعليم العمومي لا يستطيعون في الواقع نسيان آثار انتفاضة 1871 (ثورة المقراني)، لا النجاح الذي حققه تعليم الجمعيات الدينية.» ([67])

2- آثار مرسوم 18 أكتوبر 1892 على التعليم

حتى و إن كان هذا المرسوم لا يفصل فصلا مطلقا بين تعليم الفرنسيين و تعليم الأهالي فانه يعطي لهذا الأخير لمسات خاصة تميزه و ذلك في مضمون البرامج، أهدافها البعيدة و القريبة، و طريقة تدريسها. « في كل المدارس التي يَدرسُ بها خاصة الأهالي فالتعليم يكون حسب برامج تعليمية خاصة »، يقول هذا المرسوم، بواسطة كتب، بطاقات... وُضعت أساسا لاستعمالاتهم الخاصة. إضافة إلى هذا فالزراعة التطبيقية و العمل اليدوي يُدرسا في كل مكان. لقد احتفظ

[64] - Antoine Léon : op. cit. P.170

[65] - C. R. Agéron, op. cit. PP.155.

[66] - إحصائيات مأخوذة من **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1946** in **Documents Algériens** ص.4

[67] - Antoine Léon : op. cit. P.158

التعليم بطابع المنفعة الاجتماعية المراد له. « هدفه الوحيد هو تكوين تلاميذ يحبون عملهم و لديهم المعلومات الضرورية: لتقريبهم منا بالمبادئ الأولى للغتنا، بالأشكال الأساسية لتفكيرنا، بالطرق التي ضمنت تطورنا المادي – بهدف تحسين جيلا بعد جيل شكل حياتهم و ضمان حسن معيشتهم في إطار التقاليد » يقول أيضا هذا المرسوم.

و المستجد الآخر هنا هو إضافة إلى المدارس التي يتواجد بها الذكور و الإناث يمكن فتح مدارس خاصة بالبنات بطلب من السلطات المحلية « في حالة اتفاق أغلبية الأعضاء المسلمين للمجلس الجزائري.» ([68]) حتى و إن كانت هذه الفكرة موجودة قبل هذا المرسوم. المرسوم ذاته أحدث "زوبعة" إعلامية و ردود أفعال مختلفة في أوساط الفرنسيين. « نَشْرُ مرسوم 18 أكتوبر 1892 يُطلق من جديد صراح الأهواء و يؤدي إلى بناء "سيناريوهات" متشائمة. فللبعض هذه السياسة التعليمية الجديدة مآلها الفشل لأن الأهالي لا يرغبون في التعليم الفرنسي خاصة إذا كان إجباريا. فوالي (Préfet) وهران يرى من جهته أن الأهالي سوف لن يعرفوا كيف يستفيدون من التعليم العام و من المجد أن تقتصر البرامج على النشاطات اليدوية و المهنية ... فإن نجحت التجربة فمئات الآلاف من الأهالي، المكونين بالمدرسة الفرنسية سيستعملون معارفهم لمحاربة فرنسا التي ستواجه ليس "انتفاضة" و لكن "غزوا" موجها و منظما عسكريا. و إن فشلت التجربة فسيتكوّن حزب من بين الأوروبيين للإعلان بان الفرد من الأهالي رافض للثقافة و علينا "أن نعامله ككائن غير صالح للاستعمال و خطير"» ([69]) و تتبعه تصورات و اقتراحات جديدة لمدارس و برامج خاصة بالأهالي (بين سنة 1908 و 1914) كالمدارس الملحقة (écoles auxiliaires) المقترحة من الحاكم العام أو كالمدرسة-قربي (Ecole-gourbis)، أو على حصائر في خيام أو في مداخل المساجد. هذه المدرسة-قربي([70]) التي تقول عنها فاني كولونا (Fanny COLONNA) هدفها هو « تمدرس كثيرا من التلاميذ و بسرعة و بأقل ثمن، مدارس على غرار المدرسة القرآنية بها تعليم أولي بسيط يقدمه ممرنون متحصلين فقط على شهادات التعليم الابتدائي. 214 مدرسة فتحت من سنة 1908 إلى سنة 1914 السنة التي يوضع حدا للتجربة بعد فشلها الملاحظ. » ([71])

---

[68] - **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1946** in **Documents Algériens** Service d'Information du Cabinet du Gouverneur Général de l'Algérie N° 12 – 15 décembre 1947 (Scolarisation des Musulmans).édit. Société Nationale Des Entreprises de Presse, 6 avenue Pasteur – Alger p p.9.10.

[69] - Antoine Léon : op. cit. PP.166.167.

[70]-" القربي" في العامية الجزائرية هو بيت بسيط تبنى حيطانه من الأعواد المتراصة و تغطى بالطين، سقفه يغطى بالديس (نبات عشبي).

[71] - COLONNA Fanny, **Instituteurs Algériens 1883- 1939,** Alger, Office des Publications Universitaires, 1975, P. 44.

أما من ناحية تمويل هذه المدارس « علينا أن نوضح في هذا الموضوع أن بين سنة 1901 و 1914 التعليم الأوروبي يستقبل اعتمادات مالية أربع مرات أكثر من الأموال المخصصة للأهالي من أجل فئة من الناس أقل منها بستة أو سبعة مرات.» ([72]) أما فيما يخص أعداد المتمدرسين « في التعليم الابتدائي عدد الأهالي زاد أكثر من أربع مرات خلال 30 سنة. يقفز من 4094 سنة 1883 إلى 11206 سنة 1890 ثم إلى 24565 سنة 1900 و أخيرا إلى 45929 سنة 1914. نسبة التمدرس تقدر بحوالي 2 % سنة 1890 و 3.5 % سنة 1900 و 5 % سنة 1914. » (*)
و التطورات في هذا الميدان تكون أكثر وضوحا ليزداد عدد التلاميذ و بالتالي معه المدارس و المدرسين كما نلاحظ أدناه:

سنة 1892.....124 مدرسة .....218 قسم .....12263 تلميذ

سنة 1893.....138 مدرسة .....244 قسم .....13439 تلميذ

سنة 1894.....163 مدرسة .....273 قسم .....16794 تلميذ

سنة 1895.....178 مدرسة .....353 قسم.....20264 تلميذ

سنة 1896..... 182 مدرسة .....360 قسم.....21022 تلميذ

سنة 1897.....187 مدرسة .....392 قسم.....22468 تلميذ

سنة 1898.....199 مدرسة.....412 قسم.....23823 تلميذ ([73])

هناك زيادة مطردة في كل الأعداد و الأرقام غير أن هذه الأعداد غير كافية و بعيدة كل البعد عن تلبية حاجات الأهالي من المدارس إذا علمنا أن عدد الأطفال في سن الدراسة يقدر بـــ: 680000 طفل سنة 1898 و أغلبية البنات لم يستفدن منه إذ كان عدد المتمدرسات منهن لا يتجاوز الألف (1000). (علما أن الأهالي قد أنهكتهم الحروب (المقاومات) إضافة إلى الكوارث الطبيعية كمجاعة 1867-1868.)

كذلك نلاحظ تعليم البنات إذ استفدن من مدارس خاصة بهن. أما فيما يخص الذي يتكفل بتكوين هؤلاء الأطفال فقد عرف هو كذلك تطورا:

[72] * - Antoine Léon op. cit .P.170.

[73] -2 إحصائيات مأخوذة من المصدر أعلاه **L'enseignement primaire des musulmans d'Algérie de 1830 à 1946** - ص.10

- من سنة 1892 إلى 1896 ينتقل عدد المعلمين الفرنسيين من 93 معلم إلى208 والمساعدين من الأهالي من 38 مساعد إلى 40 ، و الممرنين من 75 ممرن إلى 60.

- من سنة 1897 إلى 1898 ينتقل عدد المعلمين الفرنسيين من 242 معلم إلى 270.

و المساعدين من الأهالي من 50 مساعد إلى75 أما الممرنين من 64 ممرن إلى 65 (2).

هذه الفئة من المساعدين الأهالي تتخرج من مدارس تكوين المعلمين (بالجزائر العاصمة ببوزريعة من الدفعة الخاصة أو من ملحقة قسنطينة مثلا أو المدارس الأخرى) بعد تكوين لمدة 3 سنوات و تحصلهم على الشهادة الابتدائية (Brevet élémentaire) و كممرنين (Moniteur) إن أخفقوا فيها.

فرنسا الاستعمارية لم تكتف بتدمير التعليم الأهلي الذي كان موجودا قبل دخولها و ما اكتفت أيضا بوضع قوانين تسير المدارس المختلفة التي حاولت تجريبها بل تدخلت في ما تبقى من التعليم بالزوايا لتراقبه و تضايقه أو حتى تنافسه. فأصدرت الجمهورية الفرنسية الثانية (1848- 1852) مرسومين متتابعين:

الأول في 14 جويلية 1850 لإنشاء المدارس العربية-الفرنسية للذكور و الإناث بالمدن الكبرى أولا ثم في باقي أنحاء الوطن إذا اقتضت الضرورة. 10 مدارس كانت مبرمجة 6 منها للذكور و 4 للإناث في كل من: الجزائر، وهران، عنابة، قسنطينة، مستغانم، و البليدة. يتلقى فيها المتعلم مبادئ اللغة العربية، و الشريعة، و الحساب، و التاريخ و الجغرافيا بالعربية و الفرنسية. هيئة التدريس تتكون من معلّمين، أحدهما فرنسي و هو مدير المدرسة و الآخر أهلي مسلم و هو مساعده. يعينهما الحاكم العام باقتراح من حاكم المنطقة التي توجد بها المدرسة. يشترط في الأول، الفرنسي، شهادة نجاح في الامتحان الخاص بالمترجمين دليلا على إتقانه اللغة العربية أما الثاني، المدرس، فعليه أن يُزكى من طرف المفتي أو القاضي على انه متمكن من العلوم الدينية و اللغوية.

المرسوم الثاني في 30 سبتمبر 1850 حول تنظيم و تأسيس المدارس العربية الإسلامية أي الدينية و كان ذلك عن طريق فتح ثلاث مدارس (Les Médersa) في قسنطينة و المدية و تلمسان (مدارس شرعية) عربية في البداية ثم أصبحت مزدوجة تخرج القضاة و المترجمين و المدرسين. لم تسْلم هذه المدارس من انتقادات المعمرين خاصة الذين يرون فيها معقل للمتعصبين. هدف إنشاء هذه المدارس ليس لانقاد التعليم الديني المنهار أو من اجل تكوين وسطاء فقط بين الأهالي و الإدارة الفرنسية لإدارة شؤون المسلمين بل من اجل ترويض و تدجين تلاميذ بقايا بعض الزوايا

التي لم تُظهر الوِداد و الانصياع للإدارة الاستعمارية و لكي تؤكد للأهالي "حسن" نيتها بانضمامهم لها.([74])

هذه المدارس أو التعليم "الفاشل" بصورة عامة على مستوى القطر الجزائري أو بالأحرى الذي أُفشِلَ خاصة من طرف المعمرين لأنه لم يكن يخدم مصالحهم الزراعية لم يستفد منه الجزائريين.

لقد تعددت أسباب إهمال تعليم الجزائريين: من اهتمام فرنسا ببسط نفوذها على القطر الجزائري و بالتالي العناية بالجانب العسكري إلى عدم الاستقرار السياسي نفسه بفرنسا: تأرجح الحكم بين النظام الجمهوري و النظام الملكي الإمبراطوري، أو تعدد الرؤى و تباينها في الحكومات المتعاقبة، أو عدم اعتبار الجزائر جزءا من فرنسا إلا بعد 1848، أو استمرار المقاومة الجزائرية، أو رفض الجزائريين أنفسهم للمدرسة الفرنسية، و غيرها من الأسباب الظاهرة و الباطنة التي جعلت نسبة التمدرس و مستوى التعليم ينحط إلى أعلى درجة حتى يتفشى الجهل بين الجزائريين.

بلغة الأرقام عدد الأطفال المتمدرسين يبقى ضئيلا جدا خاصة في الطور الثانوي و يمكن القول عنه معدوما بالجامعة. « لم يكن إلا 1150 تلميذا مسلما في المدارس البلدية الفرنسية سنة 1880 و اقل من 10000 سنة 1889. لا نحتسب خلال هذه السنة إلا 108 ممرن و مساعد-ممرن من الأهالي و 54 طالب-معلم من الأهالي في المدرستين لتكوين المعلمين بالجزائر العاصمة و قسنطينة » ([75]) أما التعليم الثانوي فقد عرف تقهقرا كبيرا « 216 سنة 1877، 198 سنة 1882، 115 سنة 1886، 81 سنة 1889 و 69 سنة 1893.» ([3]) عكس ذلك فتعليم أبناء الفرنسيين و الأوروبيين في الفترة نفسها لقي اهتماما إذ رُصدت له الأموال و بنيت له المدارس و جيء له بالمعلمين « يستمر في التطور الملحوظ رغم الصِّدامات مع المدارس اليسوعية و بعض البلديات. بفضل خاصة التشريع الجمهوري، نحتسب 718 مدرسة ابتدائية خاصة أو حكومية سنة 1882 و 1200 سنة 1892...53666 تلميذا متمدرسا سنة 1882 و 114776 تلميذ سنة 1892. التعليم الثانوي الكلاسيكي و الحديث يكون قد أنتج: 3568 تلميذ سنة 1892.»([1])

إن لم يستفد الشعب الجزائري من التعليم الفرنسي خاصة قبل سنة 1900 فإنهم ضلوا متشبثين بتعليمهم القومي و يمكن اعتبار هذا التعليم العربي الإسلامي المتنفس الوحيد الذي من خلاله يتعلم لغته و يحافظ على دينه فكانت بقايا الكتاتيب القرآنية والزوايا و المساجد بعد المصادرة أو التدمير

---

[74]- انظر (Maurice) Poulard: **L'enseignement pour les indigènes en Algérie**, Imprimerie administrative, Gojosso, Alger 1910, P.54

[2-3]- C. R. Agéron , op. .cit. P.155.

أو التحويل إلى أغراض أخرى، كما اشرنا إلى ذلك من قبل، منافذ و "ملاجئ" لنشر رسالة التعليم و التربية بين الجزائريين رغم مضايقة السلطات الفرنسية لمشايخها و معلميها قصد الحد من توسع نور دائرتها و إبطال مفعولها. « لمحاربة الزوايا التي رفضت التعامل مع الاستعمار منتهجة بذلك الثورة ضده أسلوبا، اتخذ الاستعمار أسلوبا مغايرا للأول (العمل العسكري)، يتمثل في كسب بعض الزوايا الضعيفة إلى صفه لموازنتها بالأولى و ضربها بالثانية. و كثيرا ما راحت بعض الزوايا و الطرقية تقع ضحية الإغراء المادي في أيدي الاستعمار يديرها ما يشاء و بأية طريقة يريد. و في رسالة للحاكم العام بتاريخ 1896/10/28 بين فيها هذا الأخير أهمية تأسيس زاوية بدوار عين سلطان (البلدية المختلطة لمدينة سعيدة)، يقول فيها: " تكمن طبيعة هذه المؤسسة الحديثة في موازنة تأثير الدرقاوية المعادي لنفوذنا و سيطرتنا، و التي أغلقنا زاويتها بنفس الدوار كإجراء تأديبي". و كانت السلطات البلدية الفرنسية هي التي تعين موظفي هذه الزاوية "الفرنسية" و تختار إمامها من بين رجال الطرق الذين يتعاملون معها و اثبتوا تفانيا في خدمتها، و ذلك لوضع حد لمدى اتساع تأثير زاوية الدرقاوية على السكان الجزائريين بالمنطقة.» ([76]) حتى أن السلطة الفرنسية استطاعت كيف تستميل إليها بعضا من الزوايا بشتى الطرق أو نشر الخرافات لتخدير الشعب و تضليل طريقه و القضاء على الوعي الديني.

من المحاولات الأخرى للحد من تأثير هذه المراكز التعليمية ومن أجل كذلك محاولة السيطرة و الإشراف على التعليم الإسلامي هو خلق **المدارس الإسلامية الحكومية** في كل من الجزائر العاصمة، قسنطينة، تلمسان. « هذه المدارس ... تحت الرقابة العسكرية هي مؤسسات حسب وزير الحرب "ذات طابع سياسي بالأساس". فمدرسة قسنطينة (مثلا) تستقبل سنة 1851، 75 طالبا. » و يصعب في تلمسان الحصول على طلبة كون القبائل(القبيلة) لم يكن في وسعها دفع التعويضات المالية المقدرة بـــ 250 فرنك لكل طالب « و تجدر الإشارة أن خلق هذه المؤسسات التعليمية كان هدفها هو إضعاف هيمنة و مراقبة جامعتي فاس (جامع القرويين) و تونس (جامع الزيتونة) و تكوين موظفي دور العبادة و القضاة و المعلمين.» و العدد الإجمالي للطلبة بالمدارس الثلاثة كان سنة 1862، 140 طالبا ليتقلص العدد إلى 80 طالبا سنة 1879 و 57 سنة 1885 بسبب إلغاء المنح الدراسية خلال 1870 و غلق المحاكم التي تضمن توظيف المتخرجين و طلب المعمرين و بعض المنتخبين غلق هذه المدارس أو حتى بسبب تخوف السلطة الفرنسية من سلوك

[1]- عبد القادر حلوش المصدر أعلاه ص.192.

2- المرجع نفسه ص.192.

الطلبة الذي أصبح مصدر قلق للسلطة المدنية و العسكرية. و اتهامهم تارة بالتعصب و تارة بإرادتهم في منافسة المدارس العربية-الفرنسية. ([77])

التي هي الأخرى لم تستطع توفير شروط النجاح و لم تتلق بالقبول من طرف كل المعمرين حتى أن القروض المخصصة لها كانت ضعيفة.

رغم كل هذا فقد بقي التعليم السائد و المهيمن قبل أن تتوصل الإدارة الفرنسية إلى إيجاد سياسة تعليمية واضحة و حقيقية لهذا الموضوع العالق هو التعليم بالكتاتيب و الزوايا أي التعليم العربي الإسلامي التقليدي الذي يعتبر واجبا دينيا و اجتماعيا. و استمرت هذه المراكز التعليمية و التثقيفية تنشر رسالة التعليم. « فحسب إحصاء سنة 1871 كان عدد الزوايا، و هي مؤسسات دينية و ثقافية، في كل القطر الجزائري حوالي 2000 زاوية تشرف على تعليم و تثقيف حوالي 28000 تلميذ من السكان، باتفاق جميع المصادر و المراجع. و يقوم بالتدريس فيها مدرسون جزائريون Tolbas خريجي المدارس العربية الحرة بترخيص من الحاكم العسكري في المنطقة العسكرية.» ([78]) فضلّت مدارس للكبار و الصغار و ملتقى لذوي الرأي و محكمة لحل النزاعات و معقلا لحث المواطنين على الجهاد و ملجأ لعصات الله ومصدرا للامان و الاطمئنان الروحي و التقرب إلى الله و تَكفِرةَ الذنوب و مصدر رزق للسائل و المحروم... لقد كان لها الفضل في تحفيظ القرآن و حفظه و نشر الكتابة باللغة العربية. كل هذا رغم المضايقات التعسفية التي تتلقاها من السلطة الاستعمارية.

بحلول القرن العشرين حماس و روح مرسوم 1892 لم يحقق الأهداف المرجوة ففي « سنة 1901 كان عدد التلاميذ المتمدرسين يمثل 4.3 % فقط، أي ثلاثين ألف تلميذ من مجموع 70000 في سن المدرسة... فالميزانية انخفضت ... من 621000 فرنك (للابتدائي) إلى 215000 فرنك فقط. ... و أمام تدهور التعليم من جديد، قام الحاكم شارل جونار (Charl Genard) سنة 1908 بمبادرة أنعشت هذا التعليم قليلا. و لكن المبادرة كانت محل انتقاد شديد أيضا. فقد تعهد ببناء 60 قسما (و ليس مدرسة) سنويا لأطفال المسلمين، و حصل على قرض يقدر بـــ 340000 فرنك. ثم بلغ القرض سنة 1909 ما قدره 540000 ف. لكن برنامجه لم ينفذ بحذافيره. فلم يبن سنة 1908 سوى أربع مدارس....لقد أراد جونار أن ينشر التعليم الفرنسي بين الجزائريين بوسائل

[77] - Antoine Léon : op. cit. PP.119.120.121.

[78]- المرجع نفسه ص.134.

غير مكلفة، أي إنشاء مدارس أو أقسام، لا تستجيب لكل الشروط المطلوبة و قليلة المصاريف، و إعطائها معلمين من الجزائريين أنفسهم، لأنهم أيضا غير مكلفين.» ([79])

و الحرب العالمية الأولى تغير من موقف الجزائريين من التعليم و عقلية الجميع و تحدث مفاهيم جديدة في النظرة إلى المستقبل و العلاقات. « و اتفق الجميع على أن هناك انطلاقة جديدة في ميدان التعليم خلال العشرينيات و الثلاثينيات بفضل النهضة الوطنية، سيما حركة الأمير خالد و حركة ابن باديس.»([80]) و يزداد تدريجيا عدد المدارس و الأطفال المتمدرسين و نحصل على:

جدول رقم (1) تطور عدد المدارس و عدد التلاميذ الأهالي

السنة	المدارس	عدد التلاميذ الأهالي ([81])
1909	286	33.887
1910	301	34.811
1914	452	43.270
1919	474	33.747

نلاحظ انخفاض في عدد المتمدرسين خلال سنة 1919 و هذا راجع لأسباب الحرب. و التعليم الحر كان له الدور الهام في الحفاظ على الهوية الوطنية و مد المدرسة الجزائرية المستقلة المكونين الذين أكملوا مسيرة التعليم و الكفاح. « إن التعليم الحر بمدارسه و حركاته و منظماته في الجزائر حلقة من حلقات كفاحنا الطويل المرير، قد امتدت فروعه، و ترعرعت أفنانه، و أينعت ثماره، وتوغلت جذوره في أعماق الأمة الجزائرية بأسرها، فكان نضالا ضد الجهل و الأمية، وحربا ضد الجمود و التأخر، و صراعا ضد الغزاة الاستعماريين، الذين وضعوا في مخططاتهم الجهنمية – في الدرجة الأولى- تجهيل الشعب الجزائري، و قطع الصلة بينه و بين أصالته و دينه و لغته، ليسهل عليهم اقتياده كيفما يشاءوا و إلى أين يشاءون.» ([82]) هذه المدارس التي انتشرت عبر التراب الوطني رغم المضايقات الاستعمارية و القانون الفرنسي الصادر في 24 ديسمبر 1904 الذي يمنع كل جزائري من فتح مدرسة إلا برخصة من حاكم العمالة. و إن منحت هذه الرخصة فبشروط قاسية منها:

---

[79]- أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي، ج1** دار الغرب الإسلامي بيروت ط.1 1998 ص.358.

[80]- المصدر نفسه، ص.360.

[81]- إحصاءات مأخوذة من: **تاريخ الجزائر الثقافي**، المصدر أعلاه، ص.359.

[82]-محمد الحسن فضلاء، **المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر بالجزائر، ج 1**، دار الأمة، الجزائر، ط1، 1999، ص.15

- أن لا يزيد التعليم عن تحفيظ القرآن
- عدم شرح الآيات المتعلقة بالجهاد
- يجوز للسلطة نفسها سحب الرخصة في حالة ارتكاب مخالفات من شأنها أن تمس بحسن السلوك و الأخلاق...الخ

II- تكوين المكونين

إن عدول الجزائريين و هجرانهم لأشكال المدارس الفرنسية لسبب أو لأخر إضافة إلى اللاستقرار السياسي و السياسة التربوية الفرنسية "المتذبذبة" نظرا لتعقد المسألة جعل تكوينهم يتعطل و بالتالي عدد المعلمين الجزائريين يكاد يكون منعدما في بداية الاحتلال. فإنشاء المدارس الخاصة بهذا الغرض جعلتنا ننتظر أكثر من ثلاثين سنة (حتى 1865) لنرى مدرسة بوزريعة لتكوين المعلمين.

كذلك إن التعليم بالكتاتيب الذي ألفه أبناء الجزائر لا يؤهلهم للدخول في هذه المدارس لتكوين المعلمين.

1- مدرسة بوزريعة لتكوين المعلمين

تسمى المدرسة العليا لتكوين المعلمين بالجزائر(L'École Normale d'Instituteurs d'Alger) (أو مدرسة ترشيح المعلمين) أنشئت بمرسوم إمبراطوري (décret impérial) يوم 4 مارس 1865. و التي سوف تكون أول مدرسة و لمدة مائة عام الخزان و المنبع الرئيسي الذي ينبض بدفعات من المعلمين الجزائريين و الأوروبيين خاصة الذين سوف يعلّمون أبناءنا في الابتدائي و يديرون المدارس المبنية على أرض الجزائر. هذه المدرسة سوف تساعدها في مهمتها مدارس أخرى أهمها: مدرسة قسنطينة ابتداء من 1879 ومدرسة وهران سنة 1933 و أخريات فيما بعد...(، عنابة (Bône أنداك) مليانة 1874، تلمسان، مستغانم ، Orléansville (شلف)، سطيف) (كانت متوقعة) كلها أسهمت بقدرها في إخراج دفعات كان لها القدر الكبير في تكوين أبنائنا رغم قلة عددهم.

هذه المدرسة تريد أن تستجيب لهدف تكوين معلمين يعرفون عادات ولغة الوطن، و المرسوم المؤسس لهذه المدرسة ينوي إعطاء 30 منحة دراسية منها 24 للأوروبيين و 6 للأهالي إلا أن « الحاكم العام يتدخل كي يغير هذا التقسيم لصالح الأهالي لأن " المعلمين الذين

ينتمون لعنصر الأهالي سيكونون دائما مفضلين من طرف العائلات عن المعلمين الفرنسيين". كذلك مقرر 3 أوت 1865 المتعلق بنظام تسيير مدرسة تكوين المعلمين بالجزائر يحدد نسبة المنح الممنوحة للطلبة الأهالي بـــ 3/1 و ليس 5/1. و حسب هذا المقرر موظفي المؤسسة يشمل كذلك على مرشد و إمام. البرنامج الممتد على 33 ساعة أو حتى 38 ساعة حسب سنة الدراسة، نجد 3 ساعات للغة العربية، 2 ساعة للتربية الدينية، 1 ساعة للزراعة، و من 1 إلى 3 ساعات للبيداغوجية... و سن القبول يكون بين 16 و 22 سنة. الحاكم العام يطالب كأقصى حد 25 سنة للأهالي.» ([83])

هذه المدرسة بنيت في أول الأمر في مصطفى باشا و تفتح أبوابها يوم 15 جانفي 1866 لتحول فيما بعد إلى بوزريعة سنة 1888 خوفا من خطر انتشار وباء التيفوييد و انزلاق الأرضية التي هددت البناية. « تستقبل في السنة الأولى 10 طلبة-أساتذة منهم 7 أوروبيين و 3 من الأهالي.» ([84])

أ- برنامج التكوين

التربية الدينية و الأخلاقية، البيداغوجيا، الخط، القراءة و الكتابة، اللغة الفرنسية، علم الحساب، الحساب و القياسات، مبادئ في الجبر و الهندسة، الرسم، التاريخ، الجغرافيا، مبادئ أولية في الميكانيكا و الصناعة، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الطبيعية. إضافة إلى الزراعة و البستنة، الإدارة و الحالة المدنية، الغناء، الجمباز و النظافة و العربية.

هو برنامج مكثف يمتد خلال عشرة أشهر و نصف بالمدرسة و العطلة لمدة ستة أسابيع بين شهر أوت و سبتمبر و المادة السابعة من القانون الداخلي تقول: « و لا عطلة و لا خرجة يمكن تقبلها طيلة مدة التكوين العادية إلا في الحالات الاستثنائية.» يوم الخميس مساء الطالب يمكنه استقبال أهله في المكان المخصص للقاء الأهل أو كتابة مراسلاته.

أما يوم الطالب فجد مليء بالنشاطات المختلفة من أول ساعات الدراسة الباكرة إلى إطفاء الأنوار في المراقد في الساعة العاشرة ليلا، و المتتبع لأحداث يوم واحد في حياة الطالب التكوينية يلاحظ مدى صرامة هذا التكوين. يوم الطالب سنة 1866 يقضيه داخل المدرسة كالتالي:

[83] - Antoine Léon : op. cit. PP.138.140.
[84] - Ibid, P.140.

- الساعة الرابعة و النصف صباحا الإفاقة من النمو، الغسل و تسوية الفراش... ثم النزول و " في هدوء تام" في الساعة الخامسة إلا عشرة دقائق إلى قاعات الدراسة حتى الساعة السابعة و النصف.

- فطور الصباح، راحة لمدة ساعة واحدة.

- الساعة الثامنة و النصف الحصص التدريسية دون انقطاع حتى الساعة الثانية عشر و النصف.

- وجبة الغذاء لمدة ثمانية عشر أو عشرون دقيقة.

- راحة حتى الساعة الواحدة و النصف زوالا.

- من الواحدة و النصف حتى الثالثة و النصف دراسة مراقبة متبوعة بحصص تدريسية حتى الساعة السادسة زوالا و نصف.

- السادسة و النصف حتى السابعة و النصف فترة العشاء، الراحة و بعض أعمال البستنة.

- السابعة و النصف حتى التاسعة و النصف ليلا دراسة و بعدها الرجوع إلى المراقد تحت رقابة المعلم المساعد. و كل ما يقوم به الطالب يكون في هدوء تام.

هو نظام صارم يتطلب الصبر و يهدف إلى حشو الدماغ و تهذيب السلوك، هي طريقة في التكوين لها مميزاتها و خصائصها معتمدة في فترة زمنية. هذا النظام في التكوين لن يكون إلا له تأثير على الممارسة الميدانية لكل معلم يباشر مهامه.

هذه المدرسة لم يستفد منها الجزائريين كثيرا و لم يتخرج منها إلا عدد ضئيل من المعلمين الجزائريين.

الفصل الثاني

التداريب الميدانية و دورها في التكوين

مـــقـــدمـــة

في تطور العمل التربوي هناك علاقة يجب ربطها بين التكوين النظري و التكوين التطبيقي لأن مسألة علاقة النظري بالتكوين التطبيقي من المسائل الهامة في أي تكوين تمهيني يطمح إلى نوعية مميزة و نقول هنا خاصة إذ يتعلق الأمر بتكوين الأساتذة خاصة و أن عملهم يرتبط مباشرة بتأطير الإنسان، بتكوينه و اندماجه الاجتماعي المهني.

قضية إعداد المعلم و تدريبه شغـــلت مساحـــة كبيـــرة من الاهتمام في كل المجتمعات، و المتتبع لتطور دور المعلم عبر التاريخ البشري، مهما اختلفت الأسماء التي تنعت القائم بمهنة "التدريس" أو "التكوين" أو "التعليم"، أكان كاهنا أو ساحرنا أم راهبا أم فيلسوفا أم كما في الفكر الإسلامي- الذي يعتبر التعليم كرسالة لا مجرد وظيفة- كبانيا للحضارة و هاديا للبشر و منيرا للطريق يجد أن مكانة المربي كانت في أعلى سلم مراتب المجتمع و حتى و إن اختلفت أماكن تلقين المعارف: في الأماكن العمومية كمع سقراط (470-399 ق.م.) في أثينا القديمة أو في الأديرة و المعابد إلى المساجد و المدارس، و تنوعت أساليبها و وسائلها. هذا المعلم أو هذا الدور نقول أنه ما زال جد مهما و حيويا و يُعتمد عليه خاصة في عصرنا الحالي في تنفيذ السياســـات. لقد حُكم على سقراط بالإعدام لأنه أصبح آنذاك مصدر إزعاج للسلطة لأنه كان يلقن لتلامذته المنطق و البلاغة، أي الفكر النقدي.

في الواقع التكوين الأولي الذي يتلقاه الأستاذ هو أحد العناصر الأساسية المساعدة على إحداث تغيرات مهمة في نظام التعليم و بالتالي نقول في المجتمع.

إن التحولات الضرورية الحالية و المستقبلية في برامج التدريس، في الوسائل، و التدابير المختلفة و بصورة عامة في كيفية التكوين و منها التداريب الميدانية لا تمر دون إحداث أثار على الكفاءات التي تتطلبها مهنة التدريس.

و هذا التكوين الميداني عليه أن يهدف إلى الوصول إلى درجة معينة من الكفاءات، تكوين هؤلاء الأساتذة حتى يكونوا باستطاعتهم القيام بنشاطات التدريس. انه لا يكفي أن يُلمَّ المتكون بالمعارف التي سيقدمها و لكن عليه أن يطّلع ميدانيا أي بالتطبيق على الطرق التعليمية. فالتكوين الميداني كأول فضاء تطبيقي أثناء التكوين يجب أن يعطي بالأساس الفرصة لمهارات التدريس حتى تطفو عند كل فرد و التي سوف تتكدس بالعمل و بالاحتكاك مع مختلف الأطراف في مهنة التدريس.

هدف التداريب الميدانية هو وضع أستاذ المستقبل في إطار العمل الذي سيقوم به و بالتالي تحضيره لإدماجه في عالم الشغل.

بصفة عامة ما نود قوله هو أن هدف التكوين الميداني هو أساسا مساعدة المتعلم على إيجاد الحلول للمشكلات المهنية التي يصادفها الطالب-الأستاذ أثناء ممارسة عمله حاليا أو حتى تلك التي قد يصادفها عند ممارسة مهنته ميدانيا، هو بمثابة استشراف للمستقبل.

التدريب الميداني هو كذلك فرصة للتكوين تسمح بتطبيق المبادئ أو المفاهيم أو بالأحرى البعض منها التي كان قد تعلمها داخل المدرسة أو التي حتى عاشها كطالب أو كتلميذ و لم لا حتى التي تصورها و كذلك استيعاب المظاهر المختلفة التي لها علاقة بعالم التدريس و التأهيل التمهيني. التربص هو أيضا فرصة لصقل المعارف و تنمية الكفاءات غير أن ضمان ربط النظري بالتطبيقي يتطلب كذلك عمل جماعي بين المكونين و المتكونين ذاتهم.

إنه ليس من المبالغة إذا قلنا أن مدى الفعالية التي يمكن أن تصل إليها المدارس من أجل تكوين نوعي، مميز و يساير التطورات العالمية و المحلية التي تجتاح المجتمعات و تكتسح كل ميدان يعتمد بشكل أساسي على شيء واحد ألا و هو طريقة التكوين و بالخصوص التدريب الميداني الذي كما أشرنا إليه هو فرصة لتعلم "مهنة". فلا يكفي أن نعد أحسن برامج للتَكوين مثلا ما دامت الطريقة لا تلاءم و لا تستجيب لمتطلبات و تطلعات المتكونين ذاتهم و لا تعطيهم فرصة للتطبيق لإيصالهم إلى أفضل مستوى لفهم و إدراك هذا العمل لأن التدريب الميداني في الواقع هو في صميم تلك المهام بتأثيره على طريقة أداء المعلم، لأنها تدعم التحصيل العلمي للطلاب.

التدريب الميداني هو فرصة لاكتساب معارف مهنية تطبيقية لا يمكن التعرف عليها إلا من خلال التطبيق، إنها فرصة لاكتشاف المهنة مسبقا و لتسليح الطالب-الأستاذ "بالأدوات" المهنية حتى يُهيَّئَ نفسيا و ذهنيا، هدفه التقليص من الهوة التي قد تنشأ في ذهن كل طالب بين النظري و التطبيقي، هذه الهوة التي قد تعيق عمله الميداني. فمن خلال التداريب الميدانية نحاول إشاعة ثقافة التكوين بذل التقويم، و المهنية بذل المعرفية.

و المدة المخصصة للتدريب الميداني يجب أن تكون كافية حتى تسمح للطالب-الأستاذ باكتشاف مهنة التدريس و بالتالي القدرات الخاصة لأداء هذه المهمة. كذلك فالفترة يجب أن تكون بعد مرحلة من التكوين (النظري) يكون فيها الطالب- الأستاذ قد ألمّ ببعض المعارف البيداغوجية

و التعليمية الأساسية تسمح بتطبيقها ميدانيا. كيف نطلب من مبتدئين تعلم أو حتى اكتشاف مهنة في بضعة أشهر، مهنة يُقال عنها مقلقة لأنها معقدة و تتطلب جهدا كبيرا؟

فمن خلال تجربتنا و ممارستنا الميدانية كم هم الطلبة في تقاريرهم المقدمة إلينا حول التربص يقرّون بقلقهم الكبير "عند مواجهة التلاميذ خاصة لأول مرة".

و الملاحظة الأولى و التي نود الإشارة إليها هنا هي حول اتحاد مفهومي « النظري » و « التطبيقي » و تمايزهما في آن واحد في فضاء التكوين. و كما هو الحال في الميادين المختلفة فالمفاهيم المتقاربة تترك المجال لتداخلات مختلفة لتنسج حولها علاقات بين العناصر المختلفة.

I - التكوين و التعلم

هناك تنوع اصطلاحي عندما نتناول موضوع التكوين إذ تعددت العبارات للدلالة على هذا الجانب المهم من الحياة خاصة إذا تعلق الأمر بتكوين الأساتذة و المعلمين مثل "التأهيل"، "التدريب"، "التعليم"، "التحضير الوظيفي" و "تكوين المكونين" و "تحسين المستوى" أو حتى "صناعة المعلمين" و لقد تنوعت كذلك النماذج و النظريات و المدارس المفسرة للتعلم بصورة عامة و التعلم المدرسي بصورة خاصة، و من خلالها ظهرت قوانين التعلم و التي حاولت أن تنشئ علاقات بين عناصر الموقف التعليمي: علماء النفس، علماء الاجتماع، المحللون النفسانيون، البيداغوجيون و قبلهم الفلاسفة و غيرهم قدموا تفسيرات للتعلُّم محاولين تسهيل عملياته.

إنه من المهم أن نعرف كيف يتعلم الطالب مثلا و ما هي الطرق التي تُعينه على الفهم و الإدراك و التفكير و التذكر و ما هي الآليات المستعملة في التعلم و التعليم مثلا حتى نبني البرامج الملائمة و نحدد الأهداف و ننمي و نطور الكفاءات المرجوة.

علماء النفس المعرفيين (les psychologues cognitivistes) كجان فرنسوا ريشارد (J-F RICHARD) يرى أنه هناك « شكلين أساسين لإكساب المعارف: التعلم بالاكتشاف انطلاقا من الفعل (l'action) و التعلم بالتعليم (l'instruction) ... التدريس يمازج بين الشكلين من الاكتساب بتحديد مراحل التعلم التي تحتوي في آن واحد على عروض للمعارف و على استعمالها في تمارين و مسائل» ([85]) هذا التعلم الاكتشافي الذي يوليه برونر(Gérôme S. BRUNER) أهمية كبرى و الذي يعرفه بأنه إعادة تنظيم و تحويل الأدلة أي نوع من التفكير و الذي يحدث عندما يذهب الفرد إلى أبعد من المعلومات المعطاة يرى أنه مطلب تربوي هام([86]) و يمايز بين نوعين: التعلم الاكتشافي (Discovery learning) و التعلم الاكتشافي الموجه (Guided discovery) و ما لهذا النوع من التعلم من ايجابيات **كديمومة** المادة المتعلمة إذ نواتج التعلم بالاكتشاف تبقى داخل البناء المعرفي للمتعلم لمدة أطول من نواتج التعلم القائمة على الطرق التقليدية الأخرى مثل التلقي الحفظ، و **إيجابية** المتعلم حيث يؤدي التعلم بالاكتشاف إلى أن يكون دور المتعلم نشط و إيجابي و مشارك في عملية التعلم مما يزيد من استمتاع المتعلم بما يتعلم، و هذا من شأنه تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى التي تعد معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير موجب.

---

[85]- انظر: DEVELAY (Michel) ,**Peut-on former des enseignants,** édit. ESF, 1994, P.P. 20.21

[86] - انظر: صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة-عمان، الطبعة الأولى، 1998، ص.111

و **مرونة** المتعلم الذهنية إذ هذا التعلم بالاكتشاف يساعد المتعلم في تكوين تعميمات و مبادئ وعلاقات جديدة.

مهما اختلفت وجهات النظر عند المعرفيين ذاتهم كنظرة فرانسيسكو فريلا (Francisco VARELA) الذي يمزج بين الفكرة و الفعل « الفكرة الأساسية هي أن القدرات العقلية لا يمكن فصلها أبدا عن الحياة الذاتية المعاشة، مَثَلُ ذلك فالدرب لا يظهر إلا إذا مشينا عليه» ([87]) أو النظرة التي تلخص النشاط العقلي في سلسلة من العمليات الرياضية و المنطقية البسيطة و غيرها من وجهات النظر، فقد قدمت نماذج و طرق تدريس مختلفة تعمل في بعض الظروف بشكل أكثر فعالية من ظروف أخرى.

مدرسة التحليل النفسي الممثلة في سيجموند فرويد (Sigmund FREUD) الذي يقول « التعلم هو استثمار اللذة في موضوع المعرفة.» علماء النفس التحليليين يبينون أهمية علاقة الطفل بأمه منذ اللحظة الأولى من الولادة و ما لها من دور في غرس حب المعرفة و التعلم و الاستطلاع على العالم و اكتشافه و ما لهذه العلاقة من دور في التدريس و حب التعلم و كيف أن هذه العلاقة تنتقل إلى المدرسة لتأخذ أشكالا مختلفة التي على المربي إدراكها و استغلالها في التدريس. المدرسة باستطاعتها إحياء مواقف جد قديمة عاشها الطفل، مواقف ساعدته على بناء شخصيته بكل مكوناتها العقلية و النفسية. و حتى لا يكون هناك ممنوعات في التعلم ميلاني كلين (Mélanie KLEIN) تتصور مواقف تعليمية صريحة أين الأطفال يحسون أنه لا يوجد هناك أسئلة مستحيلة، طابوهات و بهذه الكيفية نحمي ذهن الأطفال « من الميل إلى الكبت الذي يهدد فكرهم.» ([88]) فكيف نتعلم إذا كانت هناك أسئلة ممنوعة! ؟

علماء النفس الاجتماعيون يولون مكانة خاصة للصراع. فالصراع يؤدي إلى لاتمركز الفكرة و بالتالي وعْي فكرتنا الخاصة لأن « التفاعلات الاجتماعية تجبر الفرد على التنسيق في عمله مع الآخرين و بالتالي تدخله في صراع الأفكار بين أفكاره و أفكار معامليه. هذا الصراع يحثه على إعادة البناء المعرفي انطلاقا من التنسيقات المنجزة جماعيا.» ([89])

علماء النفس الاجتماعيون هم يرون في حجرة الدراسة (القسم) مجتمع مصغر، أين التعلم يحدده خاصة « ما يدركه المعلم حول المتعلمين عامة و حول كل تلميذ خاصة، ما يدركه التلميذ حول

[87] - VARELA (Francisco), **Connaître les sciences cognitives**, Paris, le seuil, 1989.
[88] - KLEIN (M.), **Essais de psychanalyse**, Paris, Payot, 1967, P. 49.
[89] - PERRET-CLERMONT (N.), **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,** Berne, Peter Lang, 1979.

زملائه و أستاذه في الموقف التعليمي. مجموع هذه العلاقات تحدد طرق التأثير و الاستجابة.» ([90]) فالتعلم هنا يبدو و كأنه ناتج العلاقات الاجتماعية أين كل العناصر المكونة للفعل التعليمي تتداخل من أستاذ، و تلميذ، و ولي أمر، و إدارة مدرسية، بكل المستويات الاجتماعية-الاقتصادية.

في الواقع السلوك الاجتماعي هو مجموع التفاعلات بين الأفراد التي تحددها الظروف البيئية. و السلوكات الاجتماعية هي نماذج أمام كل فرد يلاحظها و يتعلم منها.

فالتعلم يتم، أساساً حسب ميللر و دولارد (MILLER AND DOLLARD) عن طريق التقليد، و التقليد، في نظرهما، نزوع مكتسب. فالناس يكتسبون مهاراتهم وعاداتهم من خلال إدراكهم لما يفعله الآخرون في مواقف و أوضاع محددة، فعملية التعلم تبدأ بتصرفات الآخرين و أفعالهم، حيث تعتبر بمثابة إشارات تنبيهية تدفع الفرد للقيام بمحاكاتها و الإتيان بالاستجابات المماثلة لها.

ففي ميدان التعليم مثلا « إننا لا نلاحظ فقط، في ميدان تكوين الأساتذة بهدف استخلاص معرفة حول الفعل البيداغوجي، و معرفة أثار ذاتيتنا، و التعرف على الأبعاد المختلفة للوضعيات البيداغوجية، بل إننا نلاحظ خاصة من أجل تحضير فعلنا الخاص أو تنظيمه.»([91]) و يعود الفضل الأكبر حاليا في الاهتمام بموضوع التعلم عن طريق الملاحظة – التعلم عن طريق المحاكاة- إلى باندورا ((BANDURA (Albert) إذ التعلم عملية اجتماعية بالأساس و أن « الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين، و مشاعرهم و تصرفاتهم و سلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم و تقليدها. و ينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية.» ([92])

إحدى الإجابات عن السؤال كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟ هي أن الإنسان يكافأ كلما قام بتقريبات للاستجابة النهائية و أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين. و هؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقنية نماذج(models) و اكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج(modeling) و علاوة على ذلك فإن القضية الرئيسة للنظرية التي تختص في التعلم بالملاحظة هي تفسير اكتساب الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر حتى و إن كان الملاحِظ يهتم ببعض الجوانب و يحتفظ بها دون غيرها من الجوانب الأخرى.

---

[90] - POSTIC (Marcel), **La relation éducative**, Paris, PUF, 1982, P.87.

[91] - POSTIC (Marcel), De KETEL (Jean-Marie), **Observer les situations éducatives**, édit. PUF 1ere édit. 1988, P.253.

[92]- صالح محمد علي أبو جادو، المصدر أعلاه، ص.180

المختصين في التعليمية هم كذلك لهم كلمتهم حول التعلم و التعليم، فالتعلم يتوقف خاصة على نوعية المادة المُدرّسة، فتعلم اللغات يختلف عن تعلم الفلسفة مثلا و الرياضيات بل و في المادة نفسها فتعلم الحساب يختلف عن تعلم الجبر و الهندسة. « من أجل هذا عندما نحلل الوضعية، عندما نبحث عن معنى السلوكات المُلاحَظة، فسوف نلاحظ ما يفعله التلاميذ من اجل معرفة المشكلة المطروحة. مجموع النظريات النفسية، النفس- جينية، اللسانية و غيرها يمكنها أن تقدم أحسن معرفة عن التلميذ و هي ضرورية للمختص في التعليمية، لكن عمله لا يتوقف عند الأخذ بها.» ([93]) المختصين في التعليمية، يقول مشال دوفولي (Michel DEVELAY)، يعتبرون أن منطق التعلم يحدده منطق المحتوى، غير أن البيداغوجيين يعتبرون أن منطق التعلم يحدده منطق القسم الدراسي. الأولين (الديداكتيكيين) يفضلون العلاقة تلميذ-معرفة و جد مهتمين بظروف هذه العلاقة و يتكلمون عن العقد الديداكتيكي، الآخرين (البيداغوجيين) جد مهتمين بالعلاقة معلم-تلاميذ التي بدورها تحدد و بصورة قوية علاقات التلاميذ بالمعرفة، اهتمامهم ينصبّ حول العلاقة البيداغوجية.([94])

كل هذه النظريات و غيرها أثرت على طرق التكوين و أثرَتها و مازالت تنسج حولها طرق تدريس و تكوين ما دام العلم يتقدم و يتطور.

كذلك للدلالة على مهمة واحدة نجد عبارات مختلفة منها "التعليم" و " التدريب" و "التكوين" و نود من البداية الإشارة أنه في نظرنا لا يوجد لا "مهنة" إسمها "مكون المعلمين أو المكونين" و لا رتبة مهنية بهذا الاسم حتى و إن أصبحت هذه العبارة " تكوين المكونين" واسعة الاستعمال بين أطراف من يهتمون بالتكوين و التعليم.

. فالتعليم هو « مجرد مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التعلم. و التعليم عملية حفزٍ واستثارةٍ لقوى المتعلم العقلية و نشاطه الذاتي و تهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المعلم من التعلم. كما أن التعليم الجيد يكفل انتقال أثر التدريب و التعلم و تطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى و مواقف مشابهة».([95]) فالتعليم إذا حتى تظهر أثاره على المتعلم يجب أن يكون هناك تطبيقا، أي فرصة للممارسة في مواقف أخرى مماثلة مما يستدعي جهدا و عمليات عقلية و كفاءات يتطلبها الموقف التعليمي الجديد. فلا يكفي أننا نعرف أو قد عرفنا بل

---

[93] - CHEVALLARD (Y.), « **La notion de situation didactique** » dans IIIe école d'été de didactique des mathématiques, Revue **IMAG**, Université de Grenoble.

[94]- انظر DEVELAY (Michel) ,**Peut-on former des enseignants,**édit. ESF, 1994, P.P. 23.24

[95] - عبد الكريم الخلايلة و عفاف اللبابيدي، **طرق تعليم التفكير للأطفال**. دار الفكر، الأردن، عمان، 1990 ص. 10

علينا أن نمارس. « هذا التعليم (l'enseignement) يجب أن ندركه أكثر كتنشيط، كمساعدة، كإثارة، ليس كتوصيل سلطوي للمعرفة.» ([96]) هذه العلاقة التربوية التي أصبحت نوعا من الاتصال أين المعلم يساعد على التفكير حتى « يعطي لهذه المعرفة الحياة بداخله لكي يكون قادرا على أن يجعل التلميذ باستطاعته إعادة بناءها لنفسه.» ([97])

باللغة الفرنسية لو ذهبنا إلى قاموس *Le Petit Larousse* لنجد الفعل "علّمَ" (Enseigner) يُعرف كما يلي:

Enseigner. v. tr. Faire acquérir la connaissance ou la pratique de (une science, un art, etc.)

و من هذا التعريف يمكننا أن نميز ثلاثة أشياء:

أ - أن الأستاذ "يُكسب" شيئا ما لشخص آخر: فالعملية تتم بين مُرسِل و مُرسَل إليه

ب- هذا الشيء هو معرفة أو تطبيق.

ج- ما يُعلم هو ما لانهاية من الأشياء.

. و التعليم مرتبط أساسا بمفهوم آخر و هو "التعلم" الذي يمكن تعريفه بـــ « مجهود شخصي و نشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه و قد يكون كذلك بمعونةٍ من المعلم و إرشاده.»([98]) و رغم تعدد النظريات أو تباينها في تفسير التعلم من السلوكية (Behaviorisme) إلى الغشطلطية (Gestaltisme) أو إلى الاجتماعية و غيرها من النظريات فيمكن تعريفه بأنه تغيرًا في السلوك ثابتاً نسبيا يرجع إلى الخبرة. و التعلم بأنواعه المختلفة: فردي أي ذاتي أين يتدرب المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم و اتجاهاتهم و غير مرتبطة بأقرانهم، أو تعلم تعاوني أين يتعلمون ضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين بحيث يسمح لكل واحد بالعمل سوياً و بفاعلية، و مساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم و تحقيق الهدف التعليمي المشترك أو حتى تعلم تنافسي، أين يتنافس المتعلمون فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة، يبقى هذا التعلم أساس كل تعليم.

هذا التعليم يُراد منه الرجوع إلى المعارف التي قُدمت للمتعلم حتى يُعاد "تشغيلها" و يُعاد "صياغتها". هذه "معالجة" النصوص و استغلال المعلومات تلعب دورا هاما في عملية التدريس.

---

[96] - BELAIR (Louise) dans, **Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Collectif, édit. De Boeck & Larcier 3e édit. 2001, P.67.

[97] - ARTAUD (G.), **L'intervention éducative: Au delà de l'autoritarisme et du laisser- faire.** Ottawa : presse universitaire d'Ottawa, 1989, P.135

[98]- عبد الكريم الخلايلة و عفاف اللبابيدي المصدر أعلاه ، ص.9. 10.

بهذا النوع من النشاطات الذي يستدعي معطيات أخرى يصبح المتعلم أكثر فعالية في تعلمه و مهنته و أكثر مرونة في علاقاته بالمعلومات.

و لتمييز التعلم المدرسي يضع لنا مشال دوفولي، ثلاثة مبادئ أساسية:

1- التعلم، هو أن نجد معنى في وضعية تعليمية. التعلم ليس ممكنا إلا إذا استثمرنا رغبة و كنا متحمسين بهذه الوضعية. « كي نعرف يجب أن تكون لدينا رغبة في التعلم». فالتعلم هو عملية بناء الفرد و التي بها يدمج قطعا من الواقع. التعلم ليس عملية منفعلة بل فعالة و حتى استجابية كما يقول م. دوفولي « التعلم هو مشروع لكن أكثر من ذلك، انه بحث و بناء للمعنى، يعني بناء مجموعة من النقط الإشارية، بناء مجموعة من القيم التي تسمح للفرد بترتيب عالمه و تدريجيا، تسمح بتقاسم عالمه مع عالم الآخرين. هكذا يُبنى المعنى في الفعل الواعي للفرد الذي يُشرك و الذي يستطيع أن يرى مشاركته. المعنى هو استثمار و وعي و اتخاذ موقف من هذه الاستثمارات. »([99]) لا يوجد تعلم إن لم يكن هناك للمتعلم اكتشاف للمعنى. « الأستاذ بتدخلاته لا يأمل إلا مساعدة التلميذ على استثمار قدراته في الوضعيات التي يقترحها. لا يستطيع أن يستثمر مكانه. الأستاذ هو ذلك الذي يحث، يسهل، و يستطيع أن يساعد عملية التعلم.» ([100])

2- التعلم هو أن نتمكن من مهارة، أي في نهاية تعلم ما يصبح باستطاعة المتعلم القيام بمهارة جديدة لم يكن قادرا على القيام بها من قبل. « التعلم هو أن نعرف، أن نكون قادرين على القيام بعمل أو باستطاعتنا أن نكون، هذا التمكن لن يكون إلا إذا أصبحنا باستطاعتنا استعماله في وضعيات جديدة. التعلم هو أن نعرف كي نستطيع أن نتصرف في ظروف أخرى.»([101]) التعلم هو تحويل المهارة المكتسبة و استغلالها في وضعيات تعلّمية جديدة « التعلم، ليس فقط اكتساب مهارة، هو كذلك أن نكون قادرين على استعمال مرة أخرى هذه المهارة في وضعية أخرى...التعلم الناجح هو ذلك الذي يسمح بالتطبيقات، بإعادة استثماره و حتى بالتحويلات.» ([102])

3- التعلم هو ربط المعلومات بعضها ببعض « التعلم هو خلق جسور معرفية بين عناصر المعارف المنعزلة. في غالب الأحيان ما للتلاميذ من شعور أنهم عندما يتعلمون شيئا جديدا من الأحسن لهم أن ينسوه حتى يكونوا مهيئين لتعلم معارف جديدة. غير أن التعلم الناجح هو ذلك الذي

[99] - DEVELAY (Michel), op.cit, P.28.
[100] - idem. P.38.
[101] - idem., P.25.
[102] - idem., P.42.

يسدي جسورا مع عناصر معرفية أخرى اكتُسبت مسبقا. التعلم هو أن نربط و ليس أن نعزل، هو إذا الوصول تدريجيا إلى ثقافة تترجم انسجام هذه العلاقات.»([103])

هذا و إذا ذهبنا إلى القرآن الكريم فآدم علمه الله { وَ عَلَّمَ آدَمَ ٱلأسماء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَـٰئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰؤُلآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ }. [البقرة:31-32] و يفسر ابن كثير هاتين الآيتين بقوله «... ثم علم آدم الأسماء كلها و هي هذه الأسماء التي يتعارف بها الناس: إنسان و دابة و أرض و سهل و بحر و جبل و حمار و أشبه ذلك من الأمم و غيرها ثم عرض هذه الأسماء على أولئك الملائكة يعني الملائكة الذين كانوا مع إبليس الذين خلقوا من نار السموم، و قال لهم {أَنبِئُونِى بِأَسْمَاء هَـٰؤُلاء }[البقرة:31] أي يقول أخبروني بأسماء هؤلاء {إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ }[البقرة:32] إن كنتم تعلمون،... {قَالُواْ سُبْحَـٰنَكَ }[سبأ:14] تنزيهاً لله من أن يكون أحد يعلم الغيب غيره تبنا إليك {لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا }[البقرة:23] تبرياً منهم من علم الغيب إلا ما علمتنا كما علمت آدم فقال {قَالَ يَـٰءادَمُ أَنبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ }[البقرة:33] يقول أخبرهم بأسمائهم. ([104])»

و من معاني "عَلَّمَ" نجد لسان العرب لابن منظور يقول « و عَلَّمه العِلْم و أَعْلَمه إياه فتعلَّمه، و فرق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كأَذِنْت، وأَعْلَمْت كآذَنْت، وعَلَّمْته الشيءَ فتَعلَّم، و ليس التشديدُ هنا للتكثير. و في حديث ابن مسعود: إنك غُلَيِّمٌ مُعَلَّم أي مُلْهَمٌ للصوابِ والخير كقوله تعالى: مُعلَّم مَجنون أي له مَنْ يُعَلِّمُه.

و يقالُ: تَعلَّمْ في موضع اعْلَمْ. و في حديث الدجال: تَعَلَّمُوا أن رَبَّكم ليس بأعور بمعنى اعْلَمُوا، وكذلك الحديث الآخر: تَعَلَّمُوا أنه ليس يَرَى أحدٌ منكم رَبَّه حتى يموت، كل هذا بمعنى اعْلَمُوا. ([105])»

لقد اختُلفت الآراء كذلك حول التعليم: أهو وظيفة أم مهنة أو أبعد من هذا رسالة ربانية كما هو في الثقافة العربية الإسلامية.

("قم للمعلم وقه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا" (احمد شوقي))

المعلم و المتعلم هما قطبا العملية التعليمية، و يرتبطان فيما بينهما ارتباطاً عضوياً، لدرجة أن المربين المسلمين اعتبروا المعلم بمثابة الوالد للمتعلم إذ عن "بـــيان وظائف المرشد المعلم" يقول

---

[103] - idem., P.25.

[104] - إسماعيل بن عمر بن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، 1997.

[105] - أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، في قرص مضغوط "**الموسوعة الشعرية**" تحت إشراف محمد احمد السويدي Website :http://www.cultural.org.ae

حجة الإسلام أبو حامد الغزالي على المعلم « الشفقة على المتعلمين و أن يجريهم مجرى بنيه... بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة و هو أهم من إنقاذ الوالدين ولدهما من نار الدنيا؛ و لذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين، فإن الوالد سبب الوجود الحاضر و الحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية.» ([106]) و أهم حياة هي الحياة الباقية و لذا فتدخل المعلم في حياة المولود أهم من تدخل الوالد « و لولا المعلم لانساق ما حصل من جهة الأب إلى الهلاك الدائم، وإنما المعلم هو المفيد للحياة الأخروية الدائمة. أعني معلم علوم الآخرة أو علوم الدنيا على قصد الآخرة لا على قصد الدنيا.» ([107]) و بعمله هذا فالمعلم يتقرب إلى الله « فلا يطلب على إفادة العلم أجراً و لا يقصد به جزاء و لا شكراً، بل يعلم لوجه الله تعالى و طلباً للتقرّب إليه و لا يرى لنفسه منة عليهم و إن كانت المنة لازمة عليهم.» بل أكثر من هذا فأبو حامد الغزالي يرجع الفضل كله للتلاميذ « إذ، يقول، هذبوا قلوبهم لأن تتقرب إلى الله تعالى بزراعة العلوم فيها، كالذي يعيرك الأرض لتزرع فيها لنفسك زراعة فمنفعتك بها تزيد على منفعة صاحب الأرض، فكيف تقلده منة و ثوابك في التعليم أكثر من ثواب المتعلم عند الله تعالى؟ و لولا المتعلم ما نلت هذا الثواب فلا تطلب الأجر إلا من الله تعالى.» ([108])

و في حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: « إن مما يلحق المؤمن من عمله و حسناته بعد موته: علماً علَّمه و نشره، و ولداً صالحاً تركه، و مصحفًا ورَّثه، أو مسجداً بناه، أو بيتاً لابن السبيل بناه، أو نهراً أجراه، أو صدقةً أخرجها من ماله في صحته و حياته، يلحقه من بعد موته.» (رواه ابن ماجه(242) والبيهقي و ابن خزيمة).

و ما حظي به العلم و العلماء من آيات التقدير و مظاهر الثقة و التبجيل، ففي القرآن الكريم آيات كثيرة ترفع من شأن العلم و العلماء، قال تعالى { هلْ يَسْتوي الذين يَعْلمون و الذين لا يَعْلمُون}[الزمر:9]، و قوله { يَرْفَع اللهُ الذين آمنوا مِنكُم و الذينَ أوتوا العِلْم دَرَجاتٍ}[سورة المجادلة، آية 11].

---

[106]- أبو حامد الغزالي ، **إحياء علوم الدين**، دار الفكر،1995 ج1. ص.47

[107]- المصدر نفسه. ص.47

[108]- المصدر نفسه. ص.47

هذا و يرى أبو حامد الغزالي صف الدراسة و كأنه أسرة واحدة « و كما أن حق أبناء الرجل الواحد أن يتحابوا و يتعاونوا على المقاصد كلها، فكذلك حق تلامذة الرجل الواحد التحاب و التوادد و لا يكون إلا كذلك إن كان مقصدهم الآخرة.» ([109])

كذلك من العبارات الأكثر تداولا نجد كلمة "التربية" التي، لو رجعنا كذلك إلى معاجم اللغة لوجدنا أن لهذه الكلمة أصولا لغوية مختلفة:

- ربا يربو بمعنى زاد و نما و في هذا نزل قوله تعالى « و ما آتيتم من ربا ليربو في أموال الناس فلا يربو عند الله »]الروم :39[.

- ربي يربي على وزن خفى يخفي و معناها نشأ و ترعرع.

- ربٌ يرب بوزن مد يمد بمعنى أصلحه، و تولى أمره و ساسه و قام عليه و رعاه، و يقال: و ربيت الأمر أربه ربا و رباباً: أصلحته و متنته.

و رَبَوْتُ في بَني فلان أَرْبُو نَشَأْتُ فيهم، ورَبَّيْتُ فلاناً أُرَبِّيه تَرْبِيَةً وتَرَبَّيْتُه ورَبَبْتُه ورَبَّبْته بمعنى واحد.(لسان العرب)

التربية هي عند الإنسان تنمية الوظائف العليا (النفسية) بالممارسة حتى تكتمل شيئا فشيئا. فتربية الطفل هي تطوير ملكاته، و تنمية قدراته و تهذيب سلوكه حتى يقدر على العيش في محيطه. و التربية تبدأ من فترة ما قبل الولادة حتى الوفاة.

.أما مهنة التدريس فموجودة منذ القدم و فليب برونود يُذكّر أن المعلمين هم "رجال مهنة" (des gens de métiers)، "مهنيين" (des professionnels)، أما عبارة "تمهين مهنة التدريس"(professionnalisation) فما تصف إلا « التطور البنيوي للمهنة الحقيقية أو المرجوة.»([110]) و بالانجليزية كلمة profession تناظر كلمة occupation و الانجلوسكسونيين يتكلمون عن مهنة عندما تجتمع الخصائص التالية:

أ- ممارسة مهنة تستلزم نشاط ذهني الذي لا يلزم إلا مسؤولية صاحبه،

ب- نشاط ابتكاري و ليس ذو طابع روتيني، ميكانيكي أو تكراري،

ج- رغم هذا فهي تطبيقية لأنها تُعرف مثل ممارسة فنا و ليس نظرية بحتة و تخمينية،

د- تقنيتها نتعلمها في نهاية تكوين طويل،

---

[109] - المصدر نفسه. ص.47

[110] - PERRENOUD (Philippe), ***La formation des enseignants entre théorie et pratique***, Paris, L'Harmattan, 1994, P.176.

هـــ- الجماعة التي تمارس هذا النشاط يحكمها تنظيم قوي و ترابط داخلي كبير،

و- يتعلق الأمر بنشاط من اجل الآخر في نهايته تكون قد قُدّمت للمجتمع خدمة ثمينة.([111])

هذه المواصفات يمكن تطبيقها على التعليم.

في الأخير يمكننا القول مع مشال دوفولي أن « التعليم مثل التدريس تقنية (أو مجموعة من التقنيات: تعليم الرياضيات، الفنون التشكيلية...) هدفها إكساب الفرد مهارات محددة ذات طابع إجرائي. نعلّم الرياضيات حتى نعرف الحساب، و حل معادلة، و رسم شكل هندسي، و حساب احتمالات؛ نعلّم الفنون التشكيلية حتى نستطيع أن نميز بين مختلف الأساليب، أو نرسم على طريقة كذا... خلق شكل...(أما) التربية هي هدف يعتمد على هذه الكفاءات المعينة، و لكن تتعداها و حتى تخترقها. إنها من جانب الأخلاق، أي بجانب ما يبدو انه من الجدير للإنسان إتباعه.» ([112])

العملية التربوية معقدة أين تتداخل فيها عدة عناصر و التعليم و التدريس عنصر من هذه العناصر، و « نحن نستعمل عبارة مدرس (مدرب) حتى ندل على مختص في إكساب مهارات معينة، غير أن عبارة تربية أوسع. نقول عن هذا المدرس أو الأستاذ أنه معلم ماهر و ليس مدرس ماهر. التدريس هو التربية العقلية. التدريس اقرب إلى التعليم منه إلى التربية. و عندما نقارن بين التعليم و التربية يمكننا القول أن التعليم في خدمة التربية التي تبدو و كأنها غاية. غير أن حتى و إن كان كل أستاذ مربي، فكل مربي ليس بالضرورة أستاذا.» ([113])

كلمة occupation (بالانجليزية) لا يوجد لها مرادف في الفرنسية يقول فليب برونود لأن métier يأخذ معنى أوسع. « من اجل هذا أتكلم عن علاقة الاحتواء بين المهنة و الحرفة: المهنة هي حرفة لها مميزات خاصة.» و رغم هذا « قليلة هي الحرف التي لها إلى أقصى حد كل خصائص المهنة... التمهين (professionnalisation) يزداد عندما في كل حرفة استعمال القواعد الموضوعة مسبقا يترك المكان لاستراتيجيات موجهة من طرف أهداف و أخلاق.» ([114])

أما المهنة (profession) فلتعريفها فنجد مثلا منجد *Le Petit Robert* تارة يستعمل كلمة occupation (« Occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ») و تارة كلمة métier (« Métier qui a un certain prestige social ou intellectuel »)، التفرقة بينهما تكون حول

---

[111] - LEMOSSE (M.), **Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais,** in *Recherche et formation*, N°6,1989, P.57.

[112] - DEVELAY (Michel), op.cit. P.63.

[113] - idem p.62.63.

[114] - PERRENOUD (Philippe), op. cit. P.176.

نوعية العمل المؤدى: يدوي، تقني بالنسبة للحرف، و ذهني، فني بالنسبة للمهن، لكن تقول كذلك مرغريت ألتي التمييز يكون بالاعتماد على نوعية المعرفة: خفية أو سرية بالنسبة للحرف، مُدرسة علنا بالنسبة للمهن، و كذلك حول شرعيته الاجتماعية من اجل المنفعة بالنسبة للحرفة و من اجل المكانة بالنسبة للمهنة.([115])

أما فيما يخص التمهين (professionnalisation) فهو « بناء كفاءات مهنية جديدة، تحويل بعض الحرف إلى مهن.» ([116]) غير أن مرغريت ألتي تقول في السياق نفسه « هكذا إذا كانت المهنة تستلزم تغير في النوعية بالنسبة لبعض الحرف، فالتكوين لمهنة لا يكون بنفس الصفة كالتكوين لحرفة. من اجل التحضير لحرفة فالأمر يتعلق بالنقل الضمني لإجادة الفعل(savoir-faire) عن طريق التقليد و التجربة، انه تقليد إذا تعلق الأمر بالصناعات اليدوية؛ غير أن عملية التكوين تكون صريحة و عقلانية في حالة المهنة. بالتكوين تتكون الهوية المهنية.» ([117])

في اللغة العربية نجد كذلك من العبارات و الكلمات المعبرة عن المهن و الأعمال التي يقوم بها الإنسان: كالصنعة و الحرفة و المهنة... و نجد لسان العرب لابن منظور يعرف المهنة كما يلي: « مهن: المَهْنَة والمِهْنَة والمَهَنَة والمَهَنَةُ كله: الحِذْق بالخدمة و العمل و نحوه... و قد مَهَنَ يَمْهُنُ مَهْناً إذا عمل في صنعته. مَهَنَهُم يَمْهَنُهم و يَمْهُنُهم مَهْناً ومَهْنَةً ومِهْنَةً أي خدمهم. و الماهِنُ: العبد. قال الأصمعي: المَهْنة، بفتح الميم، هي الخِدْمة، قال: و لا يقال مِهْنة بالكسر.»

أما الحرفة فنجد في المعجم نفسه من معانيها « و الحِرْفةُ: الصِّناعةُ. و حِرفةُ الرجل: ضَيْعَتُه أو صَنْعَتُه. و حَرَفَ لأهْلِه و احْتَرَف: كسَب وطلب واحْتالَ، و قيل: الاحْتِرافُ الاكْتِسابُ، أيّاً كان... وأَحْرَفَ الرجلُ إذا كَدَّ على عِياله...الحِرْفةُ: الصِّناعةُ وجِهةُ الكَسْب؛ و حَرِيفُ الرجل: مُعامِلُه في حِرْفَتِه.»

و لقد أصبحت عبارة تمهين (professionnalisation) الأساتذة كثيرة التداول و هذا لا يعني أن مهنة التعليم جديدة و تمهين الأساتذة فكرة جديدة كذلك بل فهذه المهنة في تحويل مستمر كباقي المهن فكما فكرنا في تغيير البرامج و طرق التدريس أصبحت مهنة التدريس مهنة جديدة و أصبحنا نفكر في المدرسة ابتداء من التلميذ. المدرسة أي الأستاذ عليهما إذاً أن يأتيا طوعا للتلميذ و يستجيبا لمتطلباته الفكرية العقلية الاجتماعية... " التلميذ في مركز النظام التربوي." و هذا

[115] - ALTET (Marguerite), **la formation professionnelle des enseignants**, PUF, 1994, P.23.
[116] - idem, P.24.
[117] - ALTET (Marguerite), **la formation professionnelle des enseignants**, PUF, 1994, P.25.

التغيير في علاقة التلميذ بالمعلم أدى إلى تغير جدري في المهنة. « و قولنا حاليا، يقول ميشال دوفولي، علينا بتمهين التدريس هذا لا يعني أن في السابق كان الأساتذة مجرد هواة.»([118])

و الذي يقوم بمهمة التدريس هو الآخر أخذ أسماء مختلفة حسب درجته العلمية أو حسب المهام التي يقوم بها و نتكلم عن المعلم، المدرس، الاستاذ، المكون، المؤطر، المربي و غيرها من المفردات.

حتى و إن كان تكوين بعض المهنيين يتشابه في بعض الدول كتكوين الأطباء و المهندسين مثلا فان الأمر فيما يخص « تكوين المعلمين يختلف من مكان لآخر و من ثقافة لأخرى. أما Ferry فيؤكد أن هذا الاختلاف مرده إلى الموقف الاجتماعي المتبنى إزاء وظيفة التدريس، بحيث يلاحظ غياب التحديد الدقيق للمركز الوظيفي (Le statut professionnel) للمعلمين مقارنة مع الأطباء و المحامين و غيرهم. فالمجتمع لا يسمح بممارسة هذه المهن إلا من طرف مختصين و متكونين في الميدان. أما التعليم فيشيع الاعتقاد بأنه يمكن أن يكون في متناول أي شخص يمتلك المعرفة، أو يحسن القراءة و الكتابة، و لا يحتاج لتأهيل و تدريب خاصين » ([119]) حتى أن من بعض رواد الفلسفة الفوضوية من ينادي بإلغاء المدارس أو تجريد المجتمع من المدارس (Deschooling society) I. ILLICH. و يبقى دور المعلم و تكوينه و تحديد المهنة و مفهومها و قيمتها تابعين لثقافة المجتمع، و تبقى كذلك « المهنة ظاهرة اجتماعية لها مكوناتها و تؤثر فيها عوامل مختلفة سياسية و اقتصادية و اجتماعية، تعمل على نموها أو ذبولها.»([120])

و تستجيب لمعايير نلخصها مع بشارة جبرائيل:

. ثقافة عامة و متخصصة و مهنية،

. إعداد مهني يؤمن نموا مستمرا في أثناء الخدمة،

. خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية تترفع عن الاستغلال و الكسب الشخصي،

. أخلاقية مهنية تتضح فيها الحقوق و الواجبات و الأنماط السلوكية التي يلتزم بها الجميع،

. احتراف مهني، منظم تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل و النمو،

---

[118] - DEVELAY (Michel), Une interview parue dans *le magazine Bloc-notes de l'académie de Rennes - N° 20 –* mars1997.

[119] - حبيب تيليوين، **التكوين في التربية**، الجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، 2002 ص.46.

[120] - بشارة، جبرائيل، **متطلبات الثورة العلمية و التكنولوجية في التكوين المهني للمعلم**، في، **المجلة العربية للتربية**، ص.46.

. تنظيم مهني يتمتع باستقلالية ذاتية، يعمل على رفع مستويات المهنة و تحسين أحوال العاملين فيها. ([121])

هي معايير تُخرج مهنة التدريس من دائرة الحرف التقليدية و تعطيها ديناميكية و بعدا اجتماعيا و ثقافيا أكثر « عموما فان تكوين المعلمين و إن كان تكوينا مهنيا لا يعني هذا أنه يبقى يشبه التكوين الحرفي التقليدي، خاصة و أنه ... يتعلق بشريحة اجتماعية هي صاحبة المستقبل و أن السياق الاجتماعي و الاقتصادي الذي يتم التكوين فيه و له متسارع التغير.» ([122])

II - تعريف تكوين المعلمين

"التكوين" اسم مشتق من الفعل "كوّن" الذي في ما يعنيه: شكّل، صنع، أنشأ أي إدخال تعديلات أو تحويرات على "المادة" التي بين أيدينا. و في حالة تكوين الإنسان فالتعديل يكون معنويا أي إكساب الإنسان معارف أو معلومات و اتجاهات و مهارات سلوكية أي عادات جديدة. أما عندما يتعلق الأمر بالتكوين في ميدان التربية و التعليم فتستعمل مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد (préparation) و التأهيل (qualification) والتعليم (Instruction) و التدريب(training) و الصناعة.... و يَعْتبرُ ميالاريه (Mialaret) أن مفهوم formation دخل حديثا إلى اللغة الفرنسية و قد تعمم استعماله بفضل حركة تعليم الكبار أو الراشدين، مما أدى إلى تطور استعماله بعدما كان يتضمن معنى الاكتمال([123]). مفهوم التكوين يختلط بمفهوم "التربية" حتى و إن كان هذا المصطلح: "التربية" في استعمالاته الأكثر شيوعا يدل على عملية التنشئة (و يقترن خاصة بالصغار)، فالتربية تبقى تلك العملية التي تؤثر في الإنسان و توجه سلوكه و نموه في جميع جوانبه (الجانب الجسمي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي...) بهدف إعداد الإنسان للمنفعة الشخصية أو العامة.

غير أن كلمة "التربية" كما يقول باربوم (.Berbaum J) « إذا كانت تشير لنشاط طويل الأمد، غير محددة بدقة في الزمن و أهدافه غير صريحة كثيرا، فكلمة تكوين تعني تدخلا يتم في مدة زمنية محددة، بأهداف مصاغة بشكل جيد و يشترك التكوين في هذه السمات مع كل من التعليم (Instruction) و التعلم (Apprentissage).» ([124])

كذلك هناك فرق بين التكوين و "إيصال المعلومات" التي تعني "الإعلام" (Information).

---

[121]- المصدر نفسه، ص.47.

[122]- حبيب تيليوين، المصدر أعلاه، ص.49.

[123]- انظر: حبيب تيليوين، المصدر نفسه، ص.13.

[124]- انظر: حبيب تيليوين، المصدر نفسه، ص.14.13.

من الناحية الاصطلاحية نجد مثلا منجد *Legendre* (لوجندر) يقصد بالتكوين (formation) « مجموع المعارف النظرية و العملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما.»([125]) هذا التكوين الذي يختلف في محتواه و كيفيته من ميدان لآخر، ففي ميدان علم التدريس، التكوين المهني يقصد به « مجموع الأنشطة، المواقف البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف قصد القيام بمهمة أو وظيفة. أي مجموع المعارف، و مجموع المهارات و الاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما.» ([126])

أما التكوين العملي (la formation pratique) الذي يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة كدراسة حالة، عمل مخبري، أعمال موجهة، و بالطبع التداريب الميدانية فان لوجندر يعرفه كما يلي: « مجوع الدروس و التمارين و الأعمال التطبيقية التي، في التعليم التقني و المهني تهدف إلى إكساب مهارات مهنية لها علاقة باختصاص معين.»([127])

موضوع تكوين المعلمين متشعب و معقد إذ تتداخل فيه المفاهيم كذلك، و « بمجرد ذكر كلمة "تكوين" تتبادر لذهن القارئ أو المستمع عدة معاني قد تتفاوت في حدودها و مقاصدها. فإذا قلنا "تكوين المعلمين" مثلا، ترد إلى أذهاننا كلمات أخرى مثل: إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين، تربية المعلمين، تدريب المعلمين، صناعة المعلمين، التحضير الوظيفي للمعلمين، تكوين المكونين و غيرها. و ليس هذا حكرا على اللغة العربية.» ([128]) كذلك كما تعددت المعاني تعددت النظرة إلى التكوين و كيفية القيام به. فبمجرد التفكير في تكوين المعلمين تتبادر إلى الذهن كذلك تساؤلات حول هذه المهنة المعقدة، تساؤلات عديدة: هل يمكننا توجيه التكوين وجهة أخرى غير اكتساب الكفاءات؟ أو العكس ما دام كل تطبيق يتطلب كفاءات فمن واجب كل تكوين هو تطوير هذه الكفاءات؟ هل نركز على المادة ؟ في الواقع هذه المهنة التي يقول عنها فليب پرونود معقدة لأن « في التطبيق البيداغوجي تُجرى و تُجرى ثانية كل يوم تناقضات يُستحال تجاوزها كُلية: هل أنسى نفسي من أجل الآخر أو أفكر في نفسي؟ هل نعطي الأولوية لحاجات الفرد أو لحاجات المجتمع؟ هل نحترم هوية كل شخص أو نحورها؟»([129])

التطور التكنولوجي و التغير الاجتماعي الذي تعرفه كل المجتمعات جعل مهنة المكون مهنة مهمة و أصبحنا « نفرق بين مهنة المكوِّن و مهنة البيداغوجي عن طريق وظيفة التنشيط (فرقة

---

[125] - LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Paris-Montréal: Librairie.Larousse. 1988- P. 280.

[126] - idem, P. 280.

[127] - idem, P.284

[128] - حبيب تيليوين،المصدر أعلاه، ص.11.

[129] - PERRENOUD (Philippe), ***La formation des enseignants entre théorie et pratique,*** oip.cit, PP.202.203.

المكوِنين، فرقة المكوَّنين) التي يقوم بها. لكن هذه الازدواجية في الصفة للمكوِّن لا تكفي كي نعرف مهنة في تحور تام. ألا يمكننا القول أنه بعدما كانت خاصة مهنة البيداغوجي يعني بث المعارف، وظيفة المكون أصبحت كذلك وظيفة التقني؟ فهو الموصّل إذا للمعارف العملية، مستعملا معارفه الخاصة بإجادة التكوين (savoir être) كورقة رابحة في تأطير الأشخاص الموكلين له، ما يجعل المكون كتقني العلاقات، كما يعرف نفسه هو عموما، إنها "قدراته العاطفية". الهوية المهنية للمكون تبنى إذا على محاور ثلاث: الوظيفة البيداغوجية عندما يدرس البيداغوجي، الوظيفة كعامل اجتماعي عندما يكون المكون في استماع المكوَّنين، و قلق بشأن اندماجهم الاجتماعي، وظيفة التقني عندما يقدم إجادة الفعل.» ([130])

غير أن في الواقع ماهية التكوين في ميدان التربية و التعلم هو التركيز على المهارات التدريسية، أي ما يدور في الفصل من تفاعلات و ما يحدث فيه من سلوك أي تحليل الموقف التدريسي.

[130]- ALLOUCHE-BENAYOUN J. PARIAT M., **La fonction formatrice, Analyse identitaire d'un groupe professionnel** édit. PRIVAT, Toulouse, 1993. PP.121-122

III- التطبيقي و النظري

تكوين المعلمين عموما بقي لفترة زمنية طويلة مركزا على الجانب النظري و على القليل من الممارسات العملية و النماذج التي يكتسبها الأستاذ من المكوِّنين الأكثر تجربة خلال فترته التدريبية المعينة غير أن « بحوثا كثيرة بينت حدود النموذج التقليدي في التكوين (أبحاث هوبرمان (Huberman) 1989) و أخيرا بعد الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية البيداغوجية لمهنة الأستاذ ظهر نموذج تكوين ممركزا على تحليل ما يقوم به فعلا الأستاذ (ج. فيري G.Ferry، 1983، م. ألتي M. ALTET، 1991 المسمى كذلك من طرف ف. برونود "التكوين الكلينيكي"). هذا الذي يحاول تطوير القدرة عند الأستاذ على تحليل ما يقوم به في الوضعية المهنية.» ([131])

في ميدان التعليم، إذا كانت عملية إصدار المعلومة و إخبار المتعلم بها من شأن المعلم فان فهم هذه المعلومة تكون من شأن المتعلم و لهذا فإن « على مستوى الممارسات التربوية فالبيداغوجية هي هذا المجال لتحويل المعلومة إلى معارف و ذلك عن طريق تدخل الأستاذ بواسطة الإعلام، و بواسطة التفاعل البيني في وضعية معينة، و بواسطة اتخاذ القرار عند العمل، البيداغوجي هو ذلك الذي يسهل تحويل المعلومة إلى معرفة، و المعرفة لن تكون تَعرُّفا إلا بواسطة العمل الشخصي للمتعلم... و **المعلومة** (l'information) هو الخبر المتبادل مع الآخر، الاتصال الخارجي و **التعرف** (connaissance) هو من باب خصوصيات الشخص، ناتج الاكتساب الفردي الداخلي و ليس قابلا لإيصاله للآخر كما هو، **المعرفة** (le savoir) تكون بين التعرف و الإعلام.»([132]) و الأساتذة سواء كانوا كمستهلكين لنماذج تعليمية و ممارسين لها أو حتى في بعض الأحيان منتجين لها فإن اكتساب النظري و التمكن منه لا يكفي لممارسة المهنة و لهذا أصبحت الممارسات العملية للمهنة أو ما يطلق عليها عادة التطبيقات الميدانية من المحطات الأساسية في تكوين كل أساتذة. و إننا ليبدو لنا نوع من التضاد بين "التكوين النظري" و "التكوين التطبيقي" أو ما يصطلح عليه عموما في الجزائر "بالتربص"، و كأن الأمر فيما يخص الأول يتعلق باستعمال رموز و مصطلحات و مفاهيم مجردة أما فيما يخص الثاني فالأمر يتعلق باستعمالات يدوية لأدوات و مواد على المستوى الواقع المحسوس غير أن « النظري و التطبيقي لا يتضادان

[131] - ALTET (Marguerite) : ***Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d 'enseignants : une demande d'articulation pratique-théorie-pratique,*** dans, ***l'analyse des pratiques professionnelles,*** ouvrage coordonné par Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Dominique FABLET édit. l'Harmattan 1996. PP.11.12.

[132] - ALTET (Marguerite)**, la formation professionnelle des enseignants**, PUF, 1994, PP.5.6.

كحالتين لا يمكن اختزال الواحدة في الأخرى بالمعنى الذي يميز فيه أفلاطون بين "أصدقاء الأفكار" و "أبناء الأرض". الأمر يتعلق بمقاربتين مختلفتين اللتين يمكن الأخذ بهما في وضعية تعلّمية. إجمالاً المقاربة بالنظري توافق الطريقة الاستنتاجية (تطبيق المبادئ و المفاهيم) و المقاربة عن طريق التطبيق توافق الطريقة التعميمية (التعميم ابتداء من تجارب خاصة). يمكننا محاولة مقارنتهما (مقارة النظري بالتطبيقي) ليس من اجل إثبات أن طريقة ما أحسن من أخرى لكن من أجل إبراز خصوصياتهما المميزة و الميادين المفضلة لتطبيقهما. الأول (النظري) يوافق ميدان التعليم، الثاني(التطبيقي) التمهين. تاريخيا هذين النظامين كانا أحيانا متنافسين: غير أنهما يمكن أن يصلا إلى أهداف واحدة.»([133])

1- تباين في وجهات النظر

هناك من يظن أننا يكفينا أن نملك قدرا كافيا من المعارف حتى نستطيع أن نعلم (أو نصبح معلمين)، و لقد كانت و حتى إلى عهد قريب "الليسانس" (licence) (من اللاتينية *licentia*) درجة علمية جامعية تسمح لحاملها بالتدريس، و هناك من - حتى و إن لا يُهمل أهمية البيداغوجية و طرق التدريس- يجعل مهنة التدريس موهبة بالأساس أو متعلقة بشخصية المدرس، و هناك فريق آخر من يرُدُّ القدرة على أداء مهنة التدريس إلى التجربة و التعلم بالممارسة و ليس للتكوين الأولي غير أن كما يقول فيليب برنود « الإيمان بتكوين المعلمين لا يمكن أن يكون قويا إلا في الخطابات المنادية بالإصلاحات التربوية: إدخال تكنولوجيا جديدة، دمقرطة التعليم، التنويع من البيداغوجيات حتى نحارب الرسوب المدرسي، تجديد المحتوى و التعليميات، تطوير البيداغوجيات الفاعلة، المشاركة النشيطة، فتح المدرسة على الحياة، الانطلاق من حياة التلميذ، معرفة التنوع الثقافي، توسيع الحوار مع الأولياء، تشجيع مشاركتهم في الحياة المدرسية: كل هذا يصب في خلاصة وحيدة، علينا أن نكوَن المعلمين! »([134]) هذا التكوين تعددت طرقه و تباينت في بعض الأحيان. هذا الجانب من التكوين الذي نريد الالتفاتة إليه هو، كما اشرنا إليه في البداية، التكوين الميداني.

التكوين الميداني كما هو معلوم لا يمكن أن يكون إلا بعمل مكوني الميدان، هذا التكوين يُراد منه في معظم الأحيان كتكملة للتكوين بالمؤسسة أو كثقل موازي للتكوين الأولي، و مفهوم التكوين

[133] -PELPEL, (Patrice), **Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques**. Paris: Bordas. 1989. P.8.
[134] - PERRENOUD (Philippe), **La formation des enseignants entre théorie et pratique**, Paris, L'Harmattan, 1994, PP. 63-64.

النظري مرتبط عموما بالمؤسسة المكونة أول مرة أما التكوين الميداني أو التطبيقي فمرتبط بالمؤسسة المستقبلة في نهاية التكوين أي متعلق بالأساس بهذه أماكن التكوين و بهؤلاء المكونين. حول هذه المفاهيم: "التكوين الميداني"، "المكونين"، "تمفصل النظري حول التطبيقي"، "التكوين التطبيقي" و غيرها من المفاهيم نُسجت وجهات نظر مختلفة في كيفية إعداد هذا التكوين سواء تعلق الأمر بمدة التكوين أو بفترتها، بطريقتها، بوسائلها، أو بكل الآليات المستعملة من أجل بلوغ الأهداف المسطرة لها. فتكوين الأساتذة كما هو معلوم قد تدحرج من عالم التلقين و الاستقبال إلى عالم تكوين مبني بالأساس على الممارسة أو كما يعبر عنه ميشال دوفولاي (Michel DEVELAY) « الانتقال من النموذج التراكمي إلى ممارسة مُفكرٌ فيها.» و فكرة وضع الممارسة الميدانية إلى جانب اكتساب المعارف النظرية لم تعد مقبولة إطلاقا لأن تكوين الكفاءات المختلفة لا يمكن تلخيصها في حصص يوازن فيها المتعلم المعارف النظرية بالمعارف الميدانية، كما أن تناوب الميدان الذي يتلقى فيه الأستاذ المعارف النظرية و الميدان الذي يتلقى فيه المعارف التطبيقية في حياته - حتى و إن كان ضروريا- فليس كافيا حتى ظهر من ينادي بقطب ثالث و هو تحليل النشاطات (L'analyse des pratiques) و هي حصص يقدم فيها النظراء (هنا الطلبة المتربصين) نشاطاتهم و يحللونها، هي كما تقدمها مرغريت ألتي « طريقة في التكوين و التي لا تبحث عن إعطاء وصفة، أو تريد إكساب عادات عملية، أو معارف تطبيقية، لكن تحلل أفعال، نشاطات الأستاذ و التلاميذ، عملية تدريس-تعلم و طريقة عملها في موقف ما. تنطلق من عملية و تحللها حتى تفسر العمل، المعرفة، و التطبيقات، المعرفة التطبيقية و تنتج معارف حول التطبيق بواسطة أدوات التفكير المنطقي.» ([135]) تحليل هذه النشاطات نلخصها مع مرغريت ألتي في كونها:

- طريقة تهدف إلى بناء مهنة، هوية مهنية.

- عن طريق تحليل المواقف، نشاطات فعلية، المجموعة تدلي برأيها حول هذه التحليلات و منه مواجهة الآراء بعضها ببعض.

- عن طريق توجيهات المكون الذي يساعد على الموضوعية في التحليل و إظهار العلاقات المتبادلة في كل عنصر.

- عن طريق آداتية المعرفة، المراجع المعرفية، و التي هي أدوات للتحليل.

[135] - ALTET (Marguerite) : ***Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d 'enseignants : une demande d'articulation pratique-théorie-pratique,*** op.cit. PP.16.17

- عن طريق تمفصل التطبيقي- النظري- التطبيقي.

ممارسة الفعل تبقى في كل الحالات فردية و التطبيق المهني حسب مرغريت ألْتي يمكن تعريفه من خلال المعادلة التالية:

التطبيق= الفعل، الممارسة المهنية + الترجمة في العادات العملية للشخص. ([136])

« بتناوب التكوين النظري بالمؤسسة البيداغوجية و التكوين العملي بالأقسام أثناء التربص فنحن نقوم بربطهما، لكن ماذا بالضبط؟ بِنْيات أكثر من محتويات؟ ... "مَفْصلةُ" النظري بالتطبيقي تجعلنا نطرح مجموعة من الأسئلة بسبب هذا التباين. هل يمكننا أن نتكلم عن التمفصل أو هل علينا أن نبحث في سياقات أخرى حتى نربط ميدانين أو نجعلهما في علاقة متبادلة بخطابهما و عملياتهما المتضادين و بنوع من الثبات؟» ([137])

في الواقع إن هذين الميدانين جد متباينين و لا نقول عنهما متضادين. و الملاحظ كذلك أن من خلال تجربتنا الشخصية في ميدان الإشراف على التربصات الميدانية و عند الاختصاصات المختلفة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة و من خلال الاحتكاك بالطلبة و قراءة تقارير التربص التي يقدمونها في نهايته يُلاحظ أن جملة من المشاكل تطفوا على السطح منها كيفية و طريقة "ربط" النظري بالتطبيقي، مكانة هذين الميدانين عند الطلبة المتربصين و هل فعلا يفكرون تكوينهم من خلال التكوين النظري أو من خلال التكوين الميداني؟ هل يتصورون أنفسهم كأساتذة من خلال التكوين النظري أم من خلال التكوين الميداني؟

كذلك من خلال أقوال بعض الطلبة بعد الانتهاء من التربص " لم يقدم لنا التكوين النظري ما ينفعنا فعلا في ميدان التطبيق"، يمكننا اعتبار التكوين النظري غير نافع في طبعته الحالية، أو أنه من النوعية الرديئة، أو أن المكونين غير قادرين على تجنيد الطلبة حول المعارف التي يرغبون تقديمها كأدوات ضرورية لمهنتهم؟ هي قراءة سلبية للواقع لكن تبقى نظرة حول نظام التكوين و واقعه. و الخلاصة الأساسية « هي أن: الممارسة البيداغوجية داخل القسم ليس استعمال نظرية ما أو حتى قواعد عمل أو وصفات.» ([138])

IV- مفهوم التداريب الميدانية و أنواعها

[136] - ALTET (Marguerite) : ***L'analyse des pratiques pédagogiques : une demande de formation professionnelle*** in Recherche et formation, N° 35, 2000, P.32.

[137]- Projet de recherche Denis Perrin, mandat 2003-2004: ***Formation des enseignants en Haute Ecole Pédagogique. Les étudiants "fugueurs" qui échappent à la formation théorique: une autre manière d'aborder la question de*** l'articulation théorie-pratique. En pdf

[138] - PERRENOUD (Philippe), **La formation des enseignants entre théorie et pratique**, op.cit. P.27

للتعبير عن ذلك الجانب المتبقي من التكوين في أي ميدان معرفي بعد الدروس النظرية التي تلقاها أو يتلقاها المُتكَوّن (الطالب المعلم) في إطار التكوين العلمي و الثقافي العام هناك ما يُعبر عنه عادة بـــ: "التدريب الميداني"، أو "التكوين العملي"، أو ما يصطلح عنه في الجزائر "بالتربصات"،* أو "الزيارات الميدانية" أو "التكوين التربوي"... أي ذلك الوجه الآخر من التكوين الأولي الذي تلقاه الفرد خلال مدة زمنية طالت أم قصرت.

التدريب بصورة عامة هو عملية تعديل إيجابي تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية هدفها اكتساب المعارف خاصة التطبيقية منها و الخبرات التي يحتاج إليها الإنسان، بمعنى آخر هو عملية يراد بها إحداث تغيرات معينة لمجموعة من الناس هم في حاجة لها، أو ربما نحن نحتاجها منهم إما مباشرة بعد تكوين نظري لمدة زمنية معينة و إما بعد فترة. و يبقى جانب المهارات في مقدمة أي تكوين رغم أن العلوم الإنسانية « لا زالت لم تحل إشكالية ترنح خطابها بين النظري و التطبيقي، أي رغم استمرار إشكالية: أيهما أولى في البحوث التربوية هل هو التنظير للواقع (أي الانطلاق من الممارسة التربوية و محاولة التنظير لها)، أو أخذ الاتجاه المعاكس (أي بناء الواقع التربوي انطلاقا من التنظير، أي إعطاء الأولوية للنظري مقابل ما هو عملي) » ([139])

و من هنا التركيز على الجانب النظري في التكوين أم على الجانب التطبيقي. ما يمكن الإشارة إليه كذلك أن تكوين المعلمين و الاحتراف في ميدان التعليم له خصوصياته مقارنة بالمهن أو الحرف الأخرى، فمن السمات البارزة في التكوين هو أنه يتجه إلى فئة ستتجه هي الأخرى في المستقبل إلى القيام بعملية التكوين فهو تكوين لمكونين، و على هذا الأساس فهذا التكوين يتطلب معاملة تربوية خاصة من إعداد للبرامج و إشراف تربوي و تنظيم بيداغوجي و علاقة إشرافية بين المتكونين و المشرفين على التكوين. و لو أخذنا بالتحليل النفسي و نظرنا إلى علاقة المتكوَّن بالمكوِّن على أنها علاقة ليبيدية (عاطفية) أصبحت إعلاءً تعوض مختلف العلاقات التي كانت بين أفراد الأسرة لقلنا أن « الالتقاء بالطفل يولد عند الراشد إعادة إحياء بطريقة لاشعورية عقدة أوديب، يعني كل الآليات التي تستدعي الدوافع، الشعور، المواقف، التي طبعت صراعاته مع أوليائه في طفولته و التي بقيت نشيطة دون أن يكون على وعي بها (بصفة كامنة). مَثّله مثل الأب، فالمعلم ينتظر لاشعوريا أن يكون سلوك التلميذ اتجاهه مطابق كلية (أو مخالف كلية) لسلوكه

* التربصات: نود أن نذكر هذا المصطلح يبدو مُتداول خاصة بالجزائر على خلاف دول المشرق العربي.

[139]- - حبيب تيليوين، المصدر أعلاه، ص.48.

اتجاه أوليائه.» ([140]) هذه الظاهرة أي إعادة عيش ما عشناه في طفولتنا، لأن كل كبير منا الآن يحمل معه طفولته، يعبر عنها سيغفرد بيرنفلد (Siegfried BERNFELD) بقوله: « الفعل الذي يمارسه المعلم هو ذلك الفعل الذي مارسه عليه أولياءه. في العلاقة الثنائية للفريق البيداغوجي، يتواجد مرتين: كطفل و كمربي... فالمربي يجد نفسه أمام طفلين: الطفل الذي عليه أن يربيه، الذي هو أمامه، و الطفل المكبوت بداخله. و لا يستطيع أن يفعل بطريقة أخرى إلا أن يعامل الأول كما عاش الثاني.» ([141]) و دور المشرف أو التداريب الميدانية هو التنبه لهذه العلاقة و مراقبتها و التقليل من حدتها و تجاوز الآثار السلبية التي قد تحدثها، أي أداء العمل باحتراف أو بمهارة و « إن كان الاحتراف يعني التحكم في مهارات و أداءات عملية بعد تلقي مدة كافية من التدريب، فإن ما يسبقه طبعا هو المعرفة الدقيقة و الحصر الكامل للمهارات التي تشملها مهنة ما و التدريس كمهنة، استطاع الباحثون فيه و منذ تنامي تيار " التناول التحليلي للمهارات التعليمية" (The analytic approach to teaching skills) أن يحصروا أعدادا ضخمة من المهارات المكونة له رغم عدم اتفاقهم دائما على إثبات فعالية جميع هذه المهارات فعلى سبيل المثال، لقد عدد تارزي و زملاءه ما لا يقل عن واحد و ثمانون (81) مهارة تعليمية.» ([142]) و من هذا المنطلق يمكننا القول أن تعدد وجهات النظر تؤدي إلى تعدد أنواع التدريبات التي يمكن اقتراحها لتنمية و توظيف هذه المهارات المختلفة.

و قبل التطرق إلى التداريب الميدانية نود الإشارة إلى المهارات التي تريد هذه التداريب الميدانية أن تنميها في كل طالب.

أ- المهارة

في ميدان الموارد البشرية لقد أصبحت عبارة "المهارة" أو "الكفاءة" كثيرة التداول، أما في ميدان التربية و التعليم ففي الجزائر مثلا انتقل (ابتداء من الإصلاحات الجديدة منذ العام الدراسي 2006/2005) التدريس من "التعليم بالأهداف" إلى "التعليم بالكفاءات"، كفاءات يراد تطويرها عند المتعلمين غير أن الكفاءات المهنية عند المدرسين متنوعة و متعددة و تعتمد أساسا على

[140] -Peter FURSTENAÜ, **Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution**, in **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, collectif. Paris, François Maspero, 1976, P.58

[141]- أنظر **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, collectif. Paris, François Maspero, 1976, P.58

[142]- حبيب تيليوين، المصدر أعلاه، ص.48.

معارف متعلقة بالمادة المدرسة، على كفاءات مهنية، و كفاءات إجادة الفعل أو أدائية (savoir faire) و حتى إجادة التكوين (savoir être).

معجم لسان العرب نجده يعطي مرادفا للمهارة و هو: الحِذْقُ و الحَذاقةُ: المَهارة في كل عمل، حذَق الشيءَ يَحْذِقُه و حَذِقه حَذْقاً و حِذْقاً و حَذاقاً و حِذاقاً و حَذاقة و حِذاقة، فهو حاذق من قوم حُذَّاق... و حَذِق في عمله يَحْذِق و يَحْذَق، فهو حاذق ماهر.

ويقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أمهَرُ به مَهارة أي صرتُ به حاذقاً...

و قالوا: لم تفعل به المِهَرَة و لم تُعْطِه المِهَرَة، و ذلك إذا عالجت شيئاً فلم ترفُق به و لم تُحسِن عمله.([143])

و في اللغة الأجنبية نجد بالفرنسية مثلا فكلمة compétence من اللاتينية *competence* و التي تعني "ما هو ملائم و يناسب لـــ ".

المهارة أو الكفاءة أو الحذاقة مهمة في حياة كل فرد و لا تبرز أهميتها إلا عند أداء أي عمل. « الكفاءة لا تكمن في المصادر (المعارف، القدرات...) المجندة لكن في تجنيد هذه المصادر. الكفاءة تدخل في إطار "القدرة على التجنيد". حتى تكون كفاءة بجب أن يكون هناك استعمال لجرد من المصادر (معارف، قدرات معرفية، قدرات في العلاقات...). هذا التجهيز هو شرط الكفاءة » ([144]) على العموم الكفاءة يمكن تعريفها بأنها مجموعة من القدرات لحل مشكلات داخل إطار مهني، تربوي معين، يمكن أن تكون عامة أو أساسية أو تحويلية أي أفقية (تستعمل في مواقف و وضعيات مختلفة) أو خاصة لأداء مهمة معينة، تتعلق بالمعارف و المعلومات، بالأداء و بإجادة الفعل.

مفهوم الكفاءة يقول ڤي لو بطرف (Guy Le BOTERF)، يشير إلى واقع ديناميكي، إلى آلية أكثر من أن يشير إلى حالة، و استعمالها ضروري كي نحافظ عليها، فالكفاءة تندثر إذا لم نستعملها. البحث عن المشكلة هو فرصة للتعلم.([145]) و هذا يعني أن الأمر لا يتعلق بمجرد استعمال المعارف في وضعية معينة بل يتطلب ذلك إعادة بناء: الانتقال من النظري إلى التطبيق يتطلب تحليلا للموقف.

---

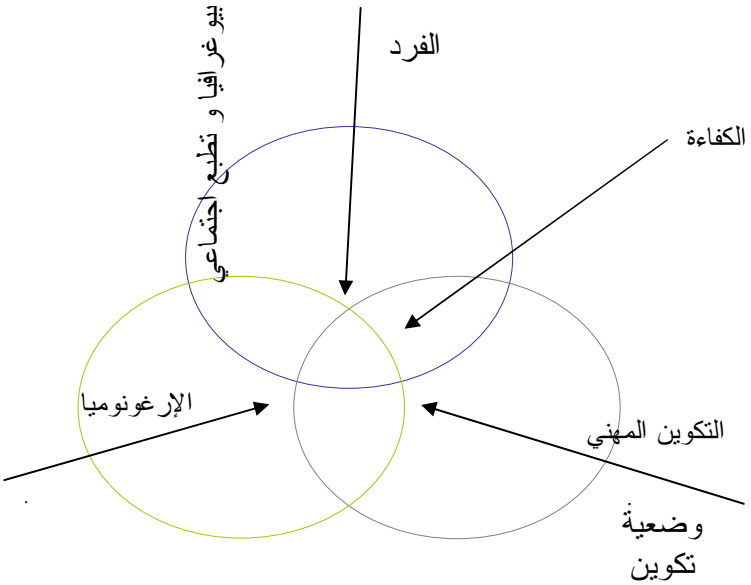
[143]- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، في قرص مضغوط، "**الموسوعة الشعرية**" تحت إشراف محمد احمد السويدي Website :http://www.cultural.org.ae

[144] - Le BOTERF (Guy), **De la compétence : essai sur un attracteur étrange**, Édit, Les éditions d'organisation, quatrième tirage, 1995. P.17.

[145] - idem. P.18.

الكفاءة نجدها كما يقول ڤي لو بطرف في ملتقى ثلاث ميادين كما يوضحه الشكل الموالي ([146]):

الشكل رقم (2) الكفاءة في نقطة تقاطع



و إذا تعلق الأمر بكفاءات التدريس الخاصة بالمعلمين فالأستاذ بعد تطور مهنة التدريس انتقل من وضعية المنفذ إلى وضعية المهني (Le professionnel) و « المهني (Le professionnel) يُعتبر كمُمارس اكتسب بعد دراسة طويلة وضعية و قدرة انجاز، باستقلال و بمسؤولية، أعمال عقلية غير روتينية بحثا عن تحقيق أهداف في وضعيات معقدة.»([147]) و حول سؤال ماذا يمكن للأستاذ المهني أن يقوم به نجد ليوبولد باكي و آخرون (Léopold PAQUAY) يضعون الشروط التالية و هي أن الأستاذ:

. يكون قادرا على تحليل الوضعيات المعقدة بالرجوع إلى عدة جداول قراءة،

. يختار بطريقة سريعة و مفكر فيها الاستراتيجيات الملائمة للأهداف و المتطلبات الأخلاقية،

. يغترف الوسائل الموائمة من مجموعة كبيرة من المعارف و التقنيات و الأدوات، و أن يبنيها حسب التهيئات،

[146]- idem. P.17.

[147] - PAQUAY (Léopold) & autres, **Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Édit, De Boeck & Larcier 3eme édit, 2001 P.14

. يؤقلم و بسرعة مشاريعه حسب التجربة،

. يحلل بطريقة نقدية تدخلاته و نتائجها،

.أخيرا يتعلم، بهذا التقويم المستمر، طوال مساره المهني.([148])

هي كفاءات مختلفة نقول عنها عقلانية تدور كلها حول العملية التعليمية، و حتى نكون أكفاء علينا أن نعرف كيف نختار العناصر الأساسية داخل المرجع العام للمعارف و نعرف كيف ننظمها و نوظفها.

مهنية الأستاذ تتميز بمميزات ثلاث:

. السيطرة على "المعارف المهنية" المختلفة (معارف حول المادة و التدريس و طرقه، و تحيل المواقف.

. سكيمات (schèmes) الملاحظة، و التحليل و اتخاذ القرار، و التخطيط و التقويم التي تسمح للأستاذ بتجنيد "معارفه" في موقف ما،

. "مواقف" ضرورية للمهنة مثل القناعة بالقابلية للتربية، احترام الآخر، معرفة الأستاذ لتصوراته الخاصة، القدرة على السيطرة على الانفعالات الشخصية، التفتح على التعاون و التجنيد المهني.([149]) لأن الأستاذ هو إنسان و لأن كما يقول فليب برونود « عندما نعمل بمشاعرنا، بثقافتنا، بحماسنا، بمللنا، بأحكامنا المسبقة، بقلقنا، برغباتنا، بأوهامنا أن لدينا قوة و سيطرة و امتياز في أداء العمل، بكلمة واحدة بأحشائنا و لاشعورنا، بقيمنا و أحلامنا، علينا أن نعرف و أن نراقب التأثيرات التي نحدثها على تلامذتنا.» ([150]) بصورة أخرى فالكفاءات التي تتطلبها المواجهة اليومية بكل التناقضات و "النزاعات" الداخلية و بين الأشخاص التي يعيشها الأستاذ في الموقف التعليمي يمكن تلخيصها مع فليب برونود في كفاءات تمكّن من تمفصل و بصورة دائمة الفعل و التحليل، العقل و القيم، الأهداف و متطلبات الموقف. هي كفاءات نظرية و تطبيقية. التفكير و التخطيط و إدراك الموقف مسبقا، اتخاذ القرار عن عجل، و حتى القلق و الغموض، الأخذ بعين الاعتبار الآخر بالمحافظة على الهوية كلها تطبيقات مثل التحرك داخل القسم و الكتابة على الصبورة و ملاحظة كراس التلميذ... بعض الأعمال تُلاحظ بسهولة و أكثر مادية غير أن أخرى تكون جد داخلية لا مرئية و أكثر رمزية. لكن في كل الحالات فالأمر يتعلق

[148] - idem. P.14

[149]- idem. P.15.

[150] - PERRENOUD (Philippe), **La formation des enseignants entre théorie et pratique**, op.cit. P. 191.

بسكيمات (schèmes) عملية تتضمن التقويم و التخطيط و التواصل و انجاز المشروع.([151])

هي الميادين التي تتمحور حولها الكفاءات الأساسية غير أن هذه الكفاءات ليست ثابتة نظرا لتعقد مهنة التدريس و لأننا لا نتعامل مع المعلومة فقط بل أشخاص يتعاملون مع أشخاص في واقع يتميز بالتغير و التنوع. هذا التمايز الذي يرجع إلى عدة عوامل منها على الخصوص:

. التباين في المكتسبات المدرسية،

. تدني المعلومات السابقة و عدم فعالية بعض الطرق و بالتالي تجديد محتوى البرامج مما يتطلب تكوينا مستمرا،

. الغموض في توزيع الأدوار البيداغوجية بين المدرس و الأولياء و تخلى هؤلاء عن الدور التكويني أو، حتى عند بعض الحالات، التشدد في طلبات التكوين و التركيز على المدرسة،

. البطالة و أزمة القيم مما يقلل من قيمة العمل المدرسي،

.ظهور المدارس الموازية و حتى وساءل الإعلام و تكنولوجيا الاتصال الحديثة التي لا تقدم المعلومة و فقط لكن الصورة و الصوت و الممارسة أي تكوينا مميزا.

هذه المميزات وغيرها تتطلب تدريبات ميدانية أولية و تستدعي في كل مرة إعادة النظر في الكفاءات المطلوبة عند كل طرف من أطراف العملية التكوينية مما يتطلب ليس فقط هذه التدريبات في نهاية التكوين بل نقول حتى تدريبا أثناء الخدمة (أي الرسكلة) و الذي هو برنامج مخطط ومصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في مهنة التعليم بكل جديد من المعلومات و المهارات و الاتجاهات، بزيادة كفاءتهم الفنية و صقل خبراتهم.

1 - التداريب الميدانية

في ميدان التربية و التكوين مفهوم التداريب الميدانية هو ذلك الجانب المتبقي من التكوين و نقول المتبقي لأن هذا النوع من التكوين يأتي عموما في نهاية التكوين الأكاديمي أو النظري و كما أشرنا إلى ذلك تستعمل عبارات عديدة للدلالة عليه مثل "التربصات "، و "الزيارات الميدانية"، و "التكوين العملي"، و "التكوين الميداني"، "التربية العملية" و غيرها من المصطلحات إذ خلال هذه الفترة كما يقول قنديل « يتعرض الطالب المعلم لمجموعة من الخبرات المنظمة التي تهدف إلى إتاحة الفرصة له لتطبيق المعلومات التربوية التي درسها في المحاضرات النظرية تطبيقا أدائيا في

[151] - idem. PP. 2003.2004.

المدرسة، الأمر الذي يعمل على اكتساب الطالب المعلم لمستوى من مهارات التدريس.» ([152]) هذه الممارسات العملية هي تجهيز و إعداد الفرد للعمل المثمر و الاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة.

ا- معنى التدريب الميداني

العبارة الأكثر تداولا في الجزائر للدلالة على التكوين التطبيقي و في كل الميادين هي "التربص" و المرادفة للكلمة الفرنسية (Stage)، غير أننا لو ذهبنا إلى المعاجم العربية لوجدنا هذه الكلمة "**التربص**" لغة من "ربص" كما جاء في لسان العرب لابن منظور: « التَّرَبُّصُ: الانْتِظارُ. رَبَصَ بالشيء رَبْصاً وتَرَبَّصَ به: انتظر به خيراً أو شرّاً، و تَربّصَ به الشيء: كذلك. الليث: التَّرَبُّصُ بالشيء أَن تَنْتَظِرَ به يوماً ما، و الفعل تَرَبَّصْت به » ([153]) أي المُكْثُ و الانتظارُ.

و هذا المعنى نجده في قوله تعالى مثلا « قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَآ إِلاَّ إِحْدَى ٱلْحُسْنَيَيْنِ وَنَحْنُ نَتَرَبَّصُ بِكُمْ أَن يُصِيبَكُمُ ٱللَّهُ بِعَذَابٍ مِنْ عِندِهِ أَوْ بِأَيْدِينَا فَتَرَبَّصُوۤاْ إِنَّا مَعَكُمْ مُّتَرَبِصُونَ » (سورة: التوبة، آية:52)

أو كقوله « وَ مِنَ ٱلأَعْرَابِ مَن يَتَّخِذُ مَا يُنفِقُ مَغْرَماً وَ يَتَرَبَّصُ بِكُمُ ٱلدَّوَائِرَ عَلَيْهِمْ دَآئِرَةُ ٱلسَّوْءِ وَ ٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ » (سورة: التوبة، آية:98) هو مصطلح نقول أستعمل بطريقة غريبة للدلالة على تكوين عملي لمتعلمين سواء كانوا في ميدان التربية و التعليم أو في ميدان تعلم الحرف مثلا.

و باللغة الفرنسية فأصل كلمة Stage من اللاتينية *Stagium* و التي تعني إقامة و هنا يقول بتريس بلبل نفكر في السياح إذ هناك تشابه في نقطتين بين السائح و الشخص الذي هو في تدريب، تشابه في:

- **المدة**: التدريب تجربة محددة في الزمن (من بضعة أيام أو حتى بعض الساعات إلى بعض الأشهر و ذلك حسب أهداف التكوين و الوقت الذي يكون فيه في مرحلة التكوين). هذه المدة تحددها مؤسسة التكوين و حسب معاييرها.

- **التنقل** و حتى **الاغتراب**: التدريب يكون في مكان آخر. قبل أن نكون في تدريب فإننا نذهب إلى التدريب. فهذا المكان الآخر **مؤسساتي** (ننتقل من مكان التعليم والتكوين إلى مكان العمل)،

[152]- أنظر حبيب تيليوين، المصدر أعلاه، ص.66.
[153]- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، المصدر أعلاه.

جغرافي (الذي قد يحدث مشاكل مادية للمتدرب)، و حتى **تصوري**. هذه الرحلة تُحدث في غالب الأحيان انقطاعا في تجربة الفرد، الانتقال من مكان معروف و حافظ للفرد إلى مكان غير معروف نوعا ما يُحدث الرغبة في الاكتشاف و الاطلاع على المجهول و الخوف من الخطر.([154])

أما نحن فنستعمل عبارة التداريب الميدانية للدلالة على هذا الجانب من التكوين التطبيقي.

هذه فرص التكوين الميداني متنوعة و يصنفها بتريس بلبل (Patrice PELPEL) حسب أهدافها، و مدتها، و الشروط التي تجرى فيها، و يَقصُدُ بالتداريب (Stages) ليس أي فترة تكوينية لكن هي المدة الزمنية طالت أم قصرت و التي يقضيها المتكون في ميدان عمله المستقبلي. و هذا هو المعنى الذي نعتمد عليه نحن في استعمالنا لهذا المصطلح "التدريب الميداني". و الجدول الموالي يلخص أهم هذه فرص التكوين الميداني([155]):

الجدول رقم (2) تصنيفات التداريب و خصائصها

أنواع التدريب	للتحسيس	للملاحظة	في ميدان التطبيق	باتخاذ المسؤولية
الهدف	الاحتكاك بالمحيط الجديد	جمع المعطيات	المبادرة	تجريب الذات وتجريب المؤسسة له
المدة	بعض الأيام	بعض الأيام أو أسبوعين	بعض الأسابيع	عدة أشهر
الشروط	لوحده أو مع الجماعة	لوحده أو مع الجماعة	لوحده أو مع شخص آخر	لوحده
تقييم المتربص	لا يوجد تقييم هنا	لا يوجد تقييم هنا	قد يوجد تقييما هنا	يوجد تقييم هنا
دور المستشار	الإعلام	يمكن أن نلاحظه	مساعدة و مراقبة	.مساعدة و/أو مراقبة .تقييم

أما لوجندر (Legendre) فيرى التربص كـــ « فترة تكوين عملي و التي تكون إما أثناء الدراسة، أو إما بين نهاية الدراسة و بداية النشاط المهني، أو كذلك إما أن تكون تكملة لتكوين أو رسكلة (recyclage).»([156])

[154]- أنظر PELPEL (Patrice), **Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques**, Paris: Bordas.1989. PP.3.4.

[155] - Patrice PELPEL**, Conseil et formation guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM**, Nouvelle édition, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris, P.15.

[156] -LEGENDRE, R. op. cit. P.520.

بتريس بلبل يلاحظ من جهته « أننا عموما نقابل مفهوم التدريب العملي بمفهوم التعليم النظري، كأن الأمر يتعلق من جهة باستعمالات يدوية، لمواد، و أدوات عمل، على مستوى الواقع المحسوس و من جهة أخرى اللعب بخفة برموز و بعلاقات معنوية.»([157]) بلبل يرى التدريب الميداني كإقامة في ميدان عمل تسمح باكتساب تجربة محدودة في الزمن و ذلك بالاتصال بتطبيقات مهنية. الهدف الأسمى لا يكمن في الإنتاج بل في التعلم: « (...) عندما نرى الآخر يفعل و/أو عندما نفعل نحن. من هذا المنطلق، التربص يبدو كتحضير، عن مدى متوسط، لميدان مهني أو لمهنة، يبدأ من مجرد احتكاك إلى أخذ المسؤولية. لهذا السبب فعبارة تعليم المبادئ الأولية تكون أصلح عندما نتكلم عن التكوين الأولي. تدل على أن الأمر يتعلق بأبجديات، ببدايات و ليس بالممارسة الفعلية لمهنة.» ([158])

هذا و يبقى التربص في نهاية المطاف فرصة لكل واحد لاستعمال أدوات و معارف، لتطبيق طرق و مناهج، لمواجهة نظريات أو تصورات أو مبادئ نظرية بالواقع، من أجل تحقيق بعض الأهداف، لتسيير مواقف تعليمية غير مريحة أو حرجة ، فرصة كذلك للحياة و العمل مع أشخاص آخرين.

حتى يكون للتطبيق بعد تكويني، و حتى تصبح هذه التجربة (التدريب الميداني) لحظة تكوينية هناك مقتضيين يطرحهما بلبل و يجب أخدهما بعين الاعتبار الواحد تلو الآخر:

. المقتضى الكمي: هو حساب أعباء العمل و التي يجب أن تكون كافية حتى يكون لنا تصور واقعي للمهنة على أن لا تكون هذه الأعباء مساوية للحجم العادي للمهنة، لأن التكوين هنا أولى و تستلزم علاقة أخرى مع التطبيق.

. المقتضى الكيفي: هو خلق فضاء يكون بطبعه من أجل إعطاء ديناميكية للتجربة من أجل تحويلها إلى فرصة تكوينية.([159])

ب - أنواع التداريب الميدانية

مهما تنوعت الأشكال و المدة لهذه التداريب فإنها فرصة اتصال مع التطبيق و التي لا تهدف بالأساس إلى تطبيق النظري الذي هو بحوزة المتعلم (الطالب - الأستاذ) لكن للتأكد كذلك من قدرة هذا الطالب على العمل في الميدان مع إجباره على مراقبة هذه الأعمال من حين لآخر

---

[157] - PELPEL (Patrice), **Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques,** op. cit. P.P.7.8

[158] - idem. P.4

[159] - Patrice PELPEL**, Conseil et formation guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM**, Nouvelle édition, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris, P.16.

في هذه الوضعيات المختلفة. هذه التداريب المختلفة يضعها بتريس بلبل بين عتبتين: العتبة الدنيا (الزيارة) التي دونها لم ندخل بعد في الإشكالية (ما زلنا في التعليم)، العتبة العليا (التدريب باتخاذ المسؤولية) و الذي من بعده نخرج من الإشكالية (ندخل في إشكالية العمل المنتج).

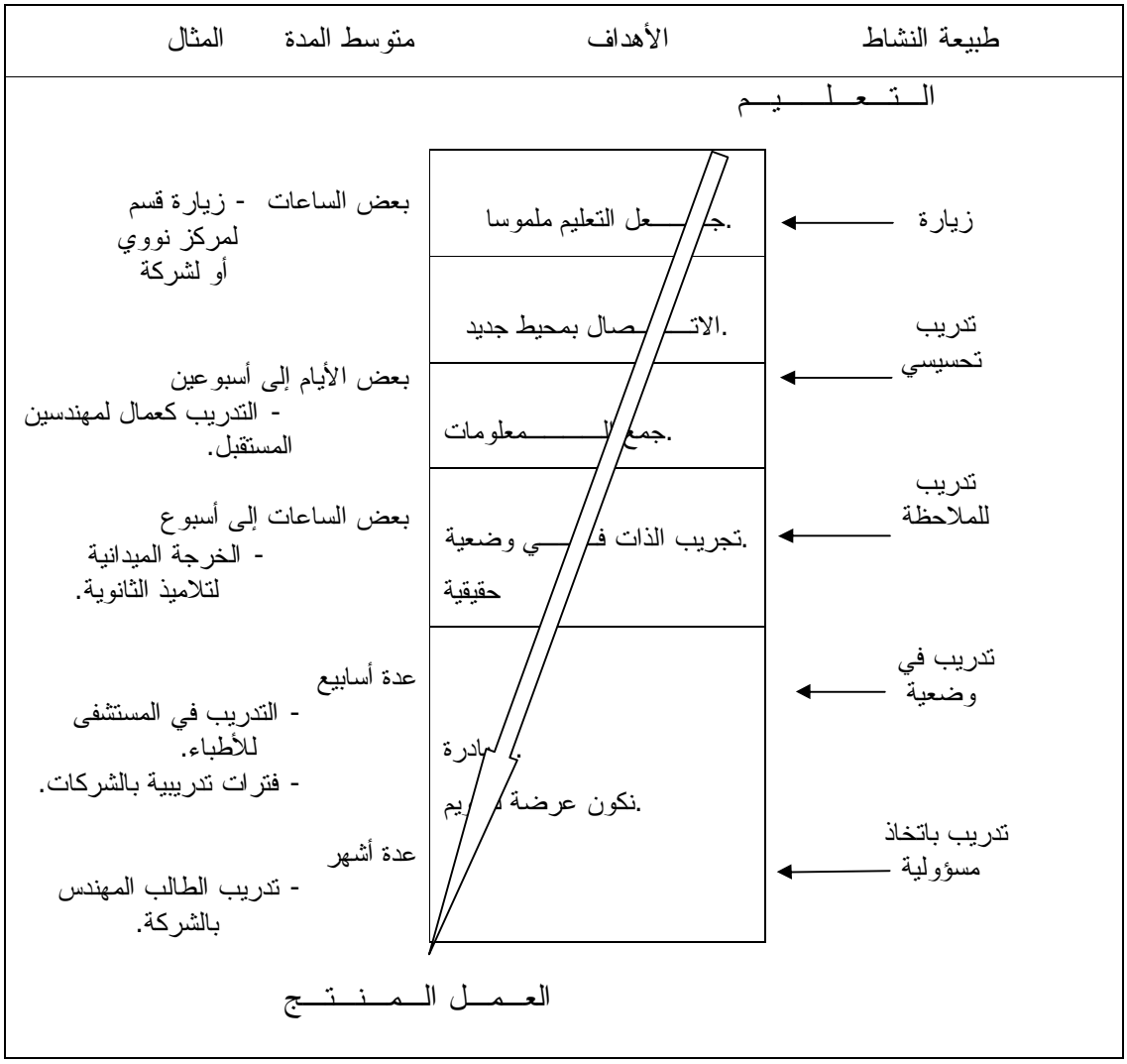
بين هتين العتبتين يحدث تحويل للفرد و الهدف الأساسي من هذه الفترة أو فرصة الالتقاء مع عالم الشغل طالت المدة أو قصرت، « و المبرر الأساسي من هذا الاحتكاك بالممارسة المهنية ليس الإنتاج (الوظيفة الاجتماعية المباشرة) لكن التكوين (الوظيفة الاجتماعية غير المباشرة): فالأمر يتعلق بتعلم شيء عن طريق رؤية الآخر و هو يعمل و/أو نعمل ذلك نحن. من هذه وجهة النظر فالتدريب يبدو كتحضير، لمدة طويلة أو قصيرة لميدان مهني أو لمهنة و التي يمكن أن تمتد من مجرد حصة استطلاعية إلى أخذ المسؤوليات.» ([160])

هي مجموعة من الإضافات و التطورات التي يراد إحداثها في معلومات المعلمين و معارفهم لتزويدهم بالكفاءات و المهارات السلوكية و حتى الاتجاهات و حسن الأداء و ذلك بناء على احتياجات ظاهرة تتطلبها مهنة التدريس، حتى لا يعرقل سير العمل.

و الشكل الموالي رقم (3). يبين لنا أنواع هذه التداريب.([161])

[160] - PELPEL (Patrice), **Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques**. Paris: Bordas. 1989. P.4.
[161] - idem. P.6.

الشكل رقم (3) أنواع التداريب الميدانية



من خلال هذا الشكل نرى مدى تنوع و تطور و اختلاف نوعية التكوين التطبيقي، و ما من شك فيه أن الدخول في التدريب باتخاذ المسؤولية هو أول فترة توافق تنبئ بنهاية التكوين و بداية التغيير في الوضعية و الذي يستدعي، مهما كان نوع التكوين الأولي، إعادة تشكيل سلوكات داخل محيط وظيفي. هذه تجربة مواجهة الحياة المهنية و أخد مسؤوليات دائمة يمكن القول عنها أنها جد حرجة و يمكننا أن نفكر في القول بان هذه الفترة هي بالفعل بداية تكوين هوية مهنية أو ترسيخ هوية وظيفية. هي فترة انتقال من المعارف النظرية المعرفية إلى فترة تطبيق و معرفة التدريس، و الأولوية تكون هنا في مساعدة الطالب للانتقال من معرفة التلميذ الافتراضي إلى التعامل مع تلاميذ حقيقيين بخصائصهم المختلفة و عيش الظروف الخاصة بهذه المهنة التي أختارها الطالب منذ أول يوم دخوله المدرسة العليا للأساتذة، ذلك حتى نمكن كذلك الطلبة من

إدماج التكوين الأكاديمي و المهني كل في الآخر و نطور لديهم الرؤية النقدية سواء بالنسبة للمعارف أو بالنسبة للتطبيقات التي يتلقونها خلال هذه الفترة. هذه الرؤية الموضوعية تمكنهم في حياتهم المهنية المستقبلية من القدرة على التحليل و الإبداع و فهم المشكلات المدرسية و التربوية و حسن التعامل معها لأننا لا يمكننا أن ندرس كل شيء بالمدرسة لكن نريد تزويدهم ببعض الوسائل الفكرية الضرورية ليتطوروا خلال حياتهم المهنية المستقبلية التي من المفروض لا تخلو من تدريبات ميدانية لتستجيب للتطورات المختلفة التي تعترض أي مهنة في أي مجتمع، و يتأقلموا مع أقسام مختلفة و تلاميذ متنوعين و وضعيات تعليمية متباينة. هذه التداريب هي في ماهيتها تحضيرا للمهنة بممارستها لمدة زمنية.

بالطبع لا ينتهي التكوين بانتهاء التربص، و ليس من المعقول أن يتوقف الأستاذ عن التعلم و البحث عن المعلومات و التكوين عندما يدخل ميدان العمل. الأستاذ لا يعرف صعوبات تلاميذه إلا إذا كان هو نفسه في ديناميكية فكرية و تفكير حول المعلومات و المعارف التي يدرسها و طرق التدريس التي يستعملها. لذا فالتاداريب التي يجب أن يتلقاها المعلم (الأستاذ) أثناء الخدمة جد مهمة لأنها سوف تساعد هؤلاء المكونين على تصحيح و علاج الأخطاء التي تكون ناتجة عن كونهم مثلا تخرجوا منذ فترة طويلة و تساعد على صقل المعلومات علما أن التربية كباقي العلوم متطورة يستوجب على كل فرد أن يلاحق هذا التغير و يطلع على المستجدات.

هذا التدريب التربوي في أثناء الخدمة هو مجموعة أو سلسة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية للمعلمين الممارسين للمهنة لتنمية كفاءتهم المهنية و تحسين أدائهم و زيادة طاقتهم الإنتاجية و كل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية.

هذا و يعتبر ضرورة لازمة خاصة في عصر تتطور فيه المعارف و المعلومات و التقنيات تطورا سريعا.

التدريب سواء كان تحضيرا للمهنة أو أثناء الخدمة من أهم الأمور التي ينبغي أن تركز عليها الجهات المسؤولة عن التعليم، و باعتباره جزءا أساسيا من عملية متكاملة الهدف، التي تتمثل في تنمية المعلم مهنيا و علميا وتقنيا، و إكسابه مهارات جديدة، حتى يتمكن من السيطرة على المواقف العديدة التي يواجهها في أثناء عمله.

الجـــانب التـــــطبيـــــقي

1- الاستمارة في شكلها الأولي:

بُني الاستبيان في شكله الأولي من 32 بند. أسئلته تدور حول المحاور الأساسية في التكوين منها تنظيم و محتوى التكوين، مدة التكوين، التأطير، ما ينتظره الطالب من هذا التكوين الميداني و رأيه فيه، و النشاطات المقترحة أثناء التدريب و أثار التدريب الميداني في سلوكاته المهنية. هذا الاستبيان وزع على 5 أساتذة و 5 طلاب من المدرسة العليا للأساتذة لمراجعة وضوح المعاني، أو صياغة الأسئلة مثلا، و مكنتنا هذه العملية من حذف بعض الأسئلة كونها تعبر عن نفس المعنى حسب الملاحظات المقدمة لنا و إعادة صياغة البعض منها كونها غامضة أو حتى إعادة ترتيب البنود. وزع الاستبيان المعدل على ثلاثين طالب من مختلف التخصصات ثم حللت نتائجه باستعمال برنامج السفانكس (Sphinx) و حذفت الأسئلة ذات الارتباطات الضعيفة و تم صياغته في شكله النهائي من ثمانية و عشرون بندا. هذا الاستبيان المراجع وزع على 30 طالبا و طالبة اخذوا عشوائيا من مختلف التخصصات بالمدرسة ثم حللت نتائجه. و قد حسب الثبات من خلال معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البند في موقف الاختبار، والدرجة على نفس البند في موقف إعادة الاختبار. و تراوحت معاملات الثبات بين 0.70 و 0.75.

أ ــ تقديم الاستمارة.

العينة الموجه إليها الاستبيان هم طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في الآداب والعلوم الإنسانية. طلبة السنوات النهائية من التكوين في كل التخصصات التي تضمنها المدرسة و هي: أساتذة التعليم المتوسط و الثانوي في اللغة العربية و آدابها، و اللغة الفرنسية، و اللغة الانجليزية، و التاريخ و الجغرافيا إضافة إلى أساتذة الفلسفة (للتعليم الثانوي).

تقديم الاستمارة في شكلها النهائي كان خلال الأسبوع الأول بعد الانتهاء من التربص و ذلك حرصا منا حتى نلمس الطلبة مباشرة بعد الانتهاء من التدريب الميداني و جمع الانطباعات و هي مازالت حية في وجدانهم و ما عاشوه و عاشروه و جربوه خلال هذه الفترة التكوينية و لم يزل بعد عالقا في أذهانهم.

كنا قبل أن ينهي الأستاذ الدرس بخمسة عشر دقيقة ندخل إلى القسم (الحجرة) (بعد الاتفاق المسبق مع الأستاذ) و نشرح للطلبة الأهداف من البحث و كيفية الإجابة و نذكرهم بعدم كتابة أسمائهم على الاستمارة و نقدم لهم هذه الأخيرة و نطلب منهم الإجابة عن كل بند فيها و إرجاعها إلى ممثل الفوج خلال الأسبوع، لقد فضلنا التعامل مع الأفواج المكونة من عشرين (20) إلى

ثلاثين (30) طالب، و كنا فضلنا هذه الطريقة حتى يكون التواصل بيننا و بين الطلبة أحسن و حتى نضمن متسع من الوقت للطالب و يجيب في راحة كون الطلبة مدعوون في الاستمارة إلى الإجابة عن بعض الأسئلة المفتوحة للإجابة عنها في راحة كإبداء الرأي عن التربص أو ذكر أهم ما اكتسبه من التربص مثلا. بهذه الطريقة كنا نأمل في الحصول على إجابات دقيقة مُفكر فيها بعيدين عن الارتجالية أو الإجابات السريعة.

العينة الإجمالية الأصلية التي توجهنا إليها هي كل طلبة المدرسة الذين قاموا فعلا بالتدريب الميداني و هي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (3) العينة التي وُزع عليها الاستبيان

التخصص	الطور	عدد الطلبة الذين وزع عليهم الاستبيان
انجليزية	أستاذ التعليم الثانوي	52
	" " المتوسط	42
فرنسية	" " الثانوي	25
	" " المتوسط	32
أدب عربي	" " الثانوي	42
	" " المتوسط	38
تاريخ و جغرافيا	" " الثانوي	30
	" " المتوسط	30
فلسفة	" " الثانوي	36
المجموع		**327**

جمعت الاستمارة من ممثلي أفواج الطلبة خلال الأسبوع الذي وزعت فيه و قمنا بفرزها (حتى نتمكن من اكتشاف أي خلل: إجابات ناقصة...) هذه العملية مكنتنا في الأخير من إحصاء 20 استمارة دون إجابة من الاستمارات الإجمالية التي رُدت إلينا. كذلك هناك فوج ممن لم يرد إلينا نهائيا الاستمارة مثل عينة طلبة التاريخ و الجغرافيا أساتذة التعليم الثانوي و لم نتمكن من الحصول عليها لظروف طارئة (حيث برمجت الامتحانات الثانية بعد التربص بأسبوعين تقريبا و أراد الطلبة التغيب لتحضير الامتحانات) و بالتالي تحصلنا بعد الفرز النهائي على نسبة إجابة مقدرة بـــ: 61.77 %.

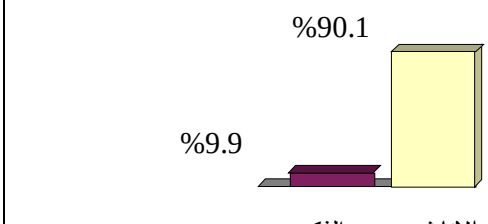
ب ــ العينة:

1- معلومات حول العينة

تتكون العينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة الذين هم في السنة النهائية من التكوين و الذين هم كذلك قد انهوا فعليا تربصهم في مختلف المؤسسات التعليمية (المتوسطات و الثانويات) التي وجهوا إليها (خلال هذه السنة الجامعية 2004-2005). توجهنا إليهم بالاستبيان و تحصلنا على مائتين و اثنين (202) استجابة (بعد الفرز النهائي لكل الاستمارات التي ردت إلينا) موزعة ذكورا و إناثا كما يلي:

أ- الجنس

الجدول رقم (4) توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجـــــنـــــس			
	العدد	النسبة	
الذكور	20	% 9.9	
الإناث	182	% 90.1	
المجموع	**202**	**%100**	

يلاحظ من الجدول أن جل العينة إناث و هذا يرجع إلى العينة الأصلية أي طلبة المدرسة العليا للأساتذة إذ إحصاءنا لكل طلبة المدرسة نجد خلال هذه السنة الجامعية 2005/2004 العدد الإجمالي للطلبة بالمدرسة يقدر بـــ 1659 طالب و نسبة الذكور تقدر بـــ 13 % هذه النسبة لم تتضاءل منذ إنشاء المدارس العليا للأساتذة (في شكلها الحالي و ذلك منذ إنشاءها سنة 1999).([162]) طغيان عنصر الإناث يجعلنا نقول أن هذه المهنة سوف تؤنث و "ينقرض" العنصر الذكوري. و ما يمكن أن ينجر عنه من تأثيرات سلبية أو ايجابية على أي فعل تربوي في الطور الابتدائي و بخاصة في مرحلة المراهقة أي عند تلامذة التعليم المتوسط و هي الفترة الحرجة في حياة الإنسان إذ خلالها ينتقل الفرد من عالم الأطفال إلى عالم النساء أو الرجال و لما للأستاذ من

[162]- للتذكير أنشئت منذ 1999 أربع مدارس عليا للأساتذة علي مستوى القطر الجزائري 2 بالجزائر العاصمة واحدة مختصة في الآداب و العلوم الإنسانية و الأخرى في العلوم و واحدة بوهران مختصة في التعليم التقني و الرابعة بقسنطينة.

أثر بالغ في تكوين شخصية التلميذ في كل جوانبها العقلية و النفسية و الاجتماعية و ترسيخ الاتجاهات. فصورة الأستاذ(ة) لها أهميتها البالغة في تكوين صورة الذات عند التلميذ(ة) فكيف ستكون التمثيلات الذهنية عند غياب صورة الذكر في العملية التربوية؟

أما العينة الإجمالية التي وزعت عليها الاستمارة فهي مبينة كما في الجدول الموالي:

الجدول رقم (5) العينة الكلية التي وزعت عليها الاستمارة

	العدد	النسبة
الذكور	38	% 11.62
الإناث	289	% 88.37
المجموع	**327**	

و للتذكير هي كل الطلبة المتخرجين لهذه السنة الجامعية 2005/2004 و الذين استفادوا من هذا التكوين الميداني.

أما الأفراد الذين تمكنا من الحصول على إجاباتهم عن الاستمارة فهي موزعة على الاختصاصات ([163]) كما هو مبين في الجدول الموالي رقم (6).

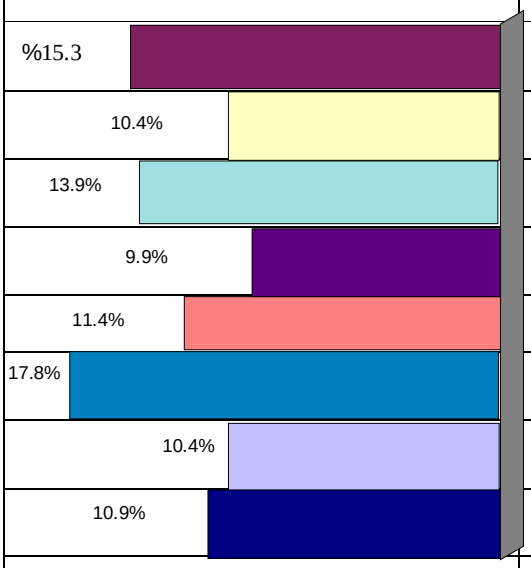
ب – الاختصاص

لقد لمسنا كل الاختصاصات الخمس الموجودة بالمدرسة و كل الأطوار (الطور الأساسي و الثانوي) أي ما يصطلح علية بالتكوين طويل المدى المبينة في الجدول التالي. و للتذكير فبالنسبة للطور الأساسي فالمدرسة تكوّن حاليا أساتذة الطور الثالث (أي ما يصطلح عليه بالتعليم المتوسط) وقد توقفت عن تكوين أساتذة التعليم للطور الأول و الثاني (أي التكوين قصير المدى) و كانت آخر دفعة تخرج لهذا التكوين سنة 2004/2003.

[163]- عدد الطلبة في كل اختصاص يكون حسب طلب وزارة التربية الوطنية و ذلك حسب خريطة التكوين للوزارة و كذلك حسب طاقة التكوين بالمدرسة.

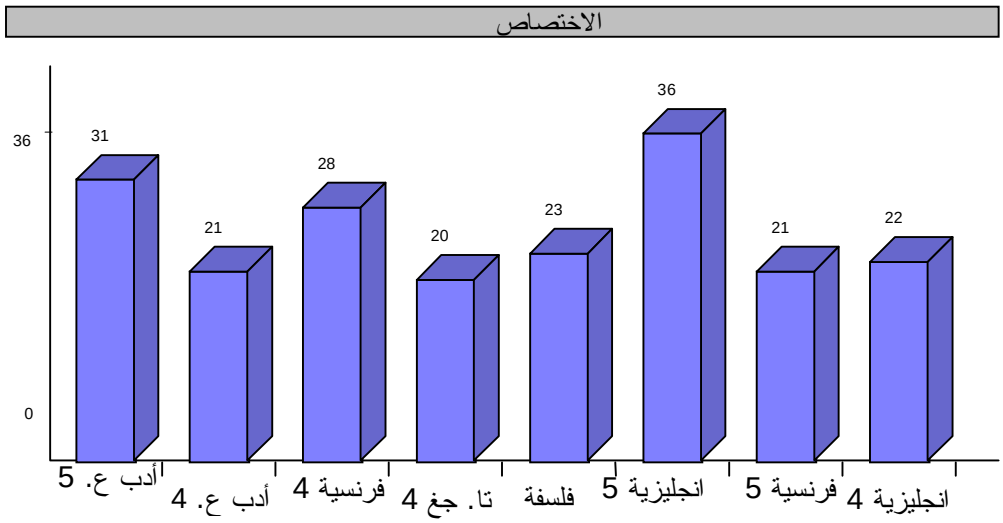
الجدول رقم (6) توزيع عينة البحث حسب الاختصاص

الاختصاص	العدد	النسبة من مجموع العينة
أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي **(أدب ع 5)**	31	%15.3
أستاذ أدب عربي تعليم متوسط **(أدب ع 4)**	21	%10.4
أستاذ فرنسية تعليم متوسط **(فرنسية 4)**	28	%13.9
أستاذ تاريخ وجغرافيا تعليم متوسط **(تا.ج 4)**	20	%9.9
أستاذ فلسفة	23	%11.4
أستاذ انجليزية تعليم ثاوي **(انجليزية 5)**	36	%17.8
أستاذ فرنسية تعليم ثانوي **(فرنسية 4)**	21	%10.4
أستاذ انجليزية تعليم متوسط **(انجليزية 4)**	22	%10.9
المـــجـــــموع	**202**	%100



هي الاختصاصات التي تضمنها المدرسة منذ نشأتها في هذا الشكل الجديد و المتخصصة في الآداب و العلوم الإنسانية و يمكن تمثيل العينة بيانيا في الجدول الموالي:

الجدول رقم (7) توزيع عدد أفراد العينة على الاختصاصات



نلاحظ من خلال هذا التمثيل البياني أن اكبر عدد لمسهم بحثنا هم طلبة الانجليزية أساتذة التعليم الثانوي لان في الواقع هذه الفئة بالمدرسة (طلبة السنوات النهائية المعنيين بالتربص) تتكون من أربعة و خمسون فردا (54) منهم ثلاثة (3) ذكور. و بالعكس نلاحظ غياب طلبة التاريخ و

الجغرافيا (أساتذة التعليم الثانوي) الذين وزعنا عليهم هم كذلك الاستمارة لكن لا أحد ردها إلينا لظروف ما.

على العموم نلاحظ كذلك تساوي نسبة تمثيل كل اختصاص في العينة الكلية. إن عدد أفراد العينة الذين استجابوا للاستمارة يدور على العموم حول عشرين فردا و نسبة التمثيل تدور حول 10 % لكل اختصاص.

تحليل النتائج

إن التدريب الميداني هو كما قلنا جزء لا يتجزأ من تكوين الطالب، فرصة يتعلم فيها ما لم يتعلمه بالمدرسة أو بالأحرى مرحلة نهائية لتطبيق المبادئ التربوية التي تعلمها بالمدرسة و إدماج السلوكات المهنية و الكفاءات التي تساعده على ممارسة نشاطاته المختلفة داخل القسم و خارجه: مع التلاميذ أو الزملاء أو الإدارة أو التعامل مع المادة أو حتى مع الذات نفسها، فرصة للاكتشاف و التدريب و التفكير حول كل أبعاد مهنة التدريس. هدفه هو وضع أستاذ المستقبل في إطار العمل و تحضيره لإدماجه في عالم الشغل.

أهداف التدريب الميداني يمكن تلخيصها في:

1 . إعداد أساتذة مهنيين من خلال تطوير المهارات العملية التي تتعلق بالحاجات والخطط التنموية في ميدان التربية و التعليم.

2. إكساب الطالب المفاهيم النظرية و العملية بشكل يؤكد الترابط بين النظرية والتطبيق.

3. إكساب الطالب القدرة على استخدام الأدوات و الوسائل التعليمية و القدرة على التعامل مع التقنيات و استراتيجيات التعليم الملائمة في إعداده للتعامل مع المعلومة.

5. تنمية الاتجاهات الايجابية السلوكية الصحيحة المتصلة بممارسة مهنة التدريس وجعل الطالب يتحمل المسؤولية في مهنته، كفرد يعمل بروح الفريق الواحد .

4 . تنمية الاتجاهات والقيم السليمة لدى الطالب، كاحترام الوقت و حسن استغلال أدوات التدريس و الفعالية في الأداء، وتقليل الفاقد، و تثمين الجهد.

6 . تنمية قدرات الطالب و إبداعاته و إعدادها للمساهمة في بناء الدروس و تقديمها و التقويم أي التجديد في ممارسة المهنة و إبراز القدرات الخاصة و المبادرة، بمعنى آخر الاستقلالية في العمل.

و الطالب بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة قد هيئ لهذه الفترة قبل أدائه لها.

و ما نود التذكير به هنا هو أن الطالب- الأستاذ قبل أن يباشر مهامه كأستاذ و يأخذ على عاتقة المهنة طيلة خمسة عشر يوما أو الدخول في ما نسميه التدريب المغلق فلقد مر بمرحلة الملاحظة و مرحلة التدريب المدمج بتوجيه كل من الأستاذ المشرف بالمدرسة العليا للأساتذة و الأستاذ المطبق بالمؤسسة المستقبلة.

هي طريقة في التكوين الميداني قد لم تستجب لما كان ينتظره الطالب من هذه الفترة الهامة بل نقول الحرجة في مرحلة التكوين، لأن هذه الفترة هي الجزء الأساسي من عملية متكاملة الهدف، التي تتمثل في تنمية المعلم مهنيا وعلميا و تقنيا، و إكسابه المهارات أو على الأقل اطلاعه عليها، حتى يتمكن من السيطرة على المواقف العديدة التي يواجهها في أثناء عمله. و حتى نتعرف على ما ينتظره من التدريبات الميدانية كان السؤال رقم (3) في الاستمارة الذي أعطانا النتائج المبينة في الجدول الموالي رقم(8):

1- انتظار الطالب من التربص

1- ما كان ينتظره الطالب من التدريب و ما تأثيره عليه

من خلال هذا السؤال نحاول أن نتعرف على ما كان ينتظره كل طالب من هذه الفرصة التكوينية و لقد حصرنا ذلك في مجالات ثلاثة و هي:

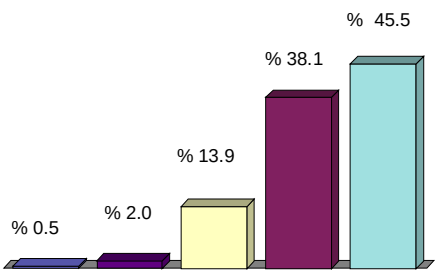
- **تعليمية** المادة أي التركيز على المادة المدرسة و ممارسة مهنة التدريس من تنظيم هذه المادة المدرسة و إعداد الدروس و بناءها إلى كيفيات التطبيق، بمعنى آخر خلق وضعيات تكوينية و الاستجابة لطلبات المتربصين بدلا من إعطاء الدروس.

- **تعميق المعلومات** أي الأخذ بالتمحيص و التدقيق في مكونات المادة و المعارف التي قدمت بالمدرسة العليا للأساتذة.

- و **إضافة معلومات جديدة** إذ يمكن اعتبار هذه الفترة التكوينية بمختلف فتراتها مصدرا آخر للمعارف. و لقد تحصلنا على النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (8) الموالي:

الجدول رقم (8) توزيع أفراد العينة على ما كانوا ينتظرونه من التربص

		ما كان ينتظره المتربص من التدريب	
		عدد الإجابات	النسبة
	تفكيرا حول تعليمية مادتكم المدرسة	92	%45.5
	تعميقا لمعلوماتكم	77	% 38.1
	معلومات جديدة	28	% 13.9
	أشياء أخرى	4	% 2.0
	دون إجابة	1	%0.5
	مجموع الملاحظات	**202**	**% 100**

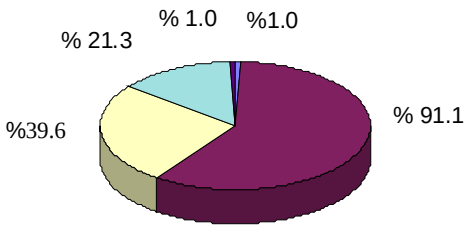


من خلال هذا السؤال نحاول أن نتعرف على ما كان ينتظره المتربص من هذه التداريب الميدانية قبل أدائه لها. و نلاحظ أن المفحوصين لا ينتظرون معلومات جديدة من هذه التداريب بل يبحثون فيها عن الكيفية التي بها يستطيعون توظيف ما اكتسبوه من معارف خاصة النظرية طوال فترة تكوينهم بالمدرسة. أي أن يكون فعلا التدريب الميداني فضاء يمكنهم من التطبيق داخل القسم و الممارسة العملية للفعل التربوي. إن التدريب الميداني هو في الواقع فرصة (حسب هذه العينة) لتعلم كيفية تقديم المادة المدرسة و تحضيرها أو حتى تعميقا للمعلومات (38.1 % يقرون بذلك) و هي معلومات تطبيقية، و بالتالي فهو عمل فردي و تطبيقي حتى و إن كانت هذه الفترة من التكوين لا تخلو في الواقع من تلقين المعارف النظرية.

هذا ما كان ينتظره الطالب من التربص. أما بعد الأداء و الممارسة الفعلية و عن سؤالنا المتعلق بما تركه التربص من تأثير في تكوين هذا الطالب-الأستاذ (السؤال رقم 4 من الاستمارة المرفقة في الملحق 1) فنجد انطباع عام ايجابي. مجموع المفحوصين يقرون باكتسابهم لكفاءات جديدة تساعدهم على التدريس. هذا ما يؤكد مرة أخرى أهمية التربص في التكوين التمهيني لطلبة المدارس العليا للأساتذة. و الجدول الموالي رقم (9) يبين لنا ما اكتسبه الطالب من التدريب. فالأغلبية الساحقة (91.1 %) يقولون أن التربص مكّنهم من اكتساب بعض الكفاءات لتدريس مادتهم. هذا يجعلنا نقول أن التربص قد كان بمثابة تكوينا آخر تكميليا للطالب-الأستاذ.

الجدول رقم (9) ما اكتسبه الطالب من التدريب ([164])

		ما عاشه الطالب في التربص	
		عدد الإجابات	النسب
	دون إجابة	02	%1.0
	اكتساب بعض الكفاءات لتدريس المادة	184	% 91.1
	اكتشاف لأدوات بيداغوجية جديدة	80	% 39.6
	تجربة لحياة الجماعة غنية	43	% 21.3
	أشياء أخرى	02	%1.0
	مجموع الملاحظات	**202**	



[164] - مجموع النسب المائوية لا يساوي 100 بسبب إمكانية تعدد الإجابات في هذا السؤال.

يبين لنا هذا الجدول مدى استفادة أفراد العينة من التربص. فكلهم يقرون باكتسابهم لبعض الكفاءات لتدريس المادة. هذا يعني أيضا أن للتربص آثار ايجابية في تكوينهم العملي. إضافة إلى ذلك فهذه الفترة من التكوين يعتبرها البعض (و هي نسبة لا باس بها (39.6 %)) فرصة اكتشفوا فيها أدوات بيداغوجية جديدة هذا يعني أن التكوين النظري الذي تلقاه هؤلاء الطلبة لم يلم بكل الوسائل البيداغوجية، بمعني أن هذه الفئة لم يكن لديها الحظ في التعرف بالمدرسة على كل أدوات التدريس و هنا نتساءل عن هذه الوسائل و يدعونا إلى التفكير في تقويم البرامج المقررة بالمدارس العليا للأساتذة. اعتمادا على هذه الفئة فيمكننا اعتبار ذلك بمثابة خللا في التكوين إذ على المكونين الانتباه إليه لتزويد المتربص بكل الأدوات و الوسائل الضرورية كي يمارس الطالب نشاطاته التربوية على أحسن وجه و يكون التربص بمثابة التطبيق الفعلي لكل ما اكتسبه من معارف نظرية. هذا يجعلنا نتساءل كذلك على محتوى المقاييس المُدرسة بمؤسسة التكوين و المبرمجة طوال السنوات التي يقضيها الطالب بالمدرسة لمساعدته في مهنته كأستاذ خاصة المقاييس البيداغوجية و التعليمية مثل محتوى مقياس «**المناهج التعليمية و التقويم التربوي**" و مقياس "**التعليمية العامة**" و هي مقاييس مُدرسة في كل التخصصات خلال السنة الرابعة من التكوين أو مقياس "M.D.D." (Material Design Development) المدرس فقط في اختصاص اللغة الانجليزية أو" **تعليمية المادة** " الخاص بكل مادة التخصص.

بعض الاستفسارات الأخرى حول كيفية التدريس و غيرها جرتنا إلى سؤال حول المقاييس المدروسة التي أفادتهم في التربص (السؤال رقم 26 من الاستمارة المرفقة في الملحق 1).

أ- المقاييس المدروسة التي أفادت الطلبة في التربص

من بين المقاييس أكثر ذكرا من طرف الطلبة هي المقاييس ذات العلاقة بالجانب النفسي-المعرفي خاصة، كالمقاييس المتعلقة بعلم النفس و التعليميات، و كذلك المقياس المتعلق بالتنظيم الإداري كالتشريع المدرسي كما هو مبين في الجدول الموالي رقم (10). و للملاحظة لقد حذفت منه تلك التي ذكرت اقل من خمس (5) مرات. حذفنا من القائمة هذه المقاييس كونها تمثل نسب مائوية ضئيلة جدا مقارنة بالمقاييس الأخرى.

من خلال هذا السؤال نحاول أن نتعرف على نوعية التكوين النظري بالمدرسة و لو جزئيا. نحن نحاول معرفة أو التعرف على المقاييس التي يعتمد عليها الطالب-الأستاذ في أداء مهنة التدريس و دورها في تحضير الطالب إلى عالم الشغل، أي عن الخلفية المعرفية (الأكاديمية)، عن ما تلقاه

الطالب خلال الأربع أو الخمس سنوات التي قضاها بالمدرسة ودورها الفعلي في تحضيره إلى مهنة التدريس. فليس فقط مهم أن نكتسب المعارف المختلفة بل كذلك هل نوظفها و كيف نوظفها. في هذه الفترة ينتقل من دور المتلقي إلى دور الملقي للمعارف.

من خلال الإجابات عن هذا السؤال تحصلنا على النتائج التالية كما يبينه الجدول الموالي:

تختلف نسبة ذكر المقاييس من اختصاص لآخر لكن ما

	الاختصاص / المقاييس المذكورة	أدب[165] عربي 5	أدب عربي 4	فرنسية 4	تاريخ و جغرافيا	فلسفة	انجليزية 5	فرنسية 5	انجليزية 4	**عدد مرات الذكر**
01	علم نفس التربوي***	17	09	10	07	07	17	05	13	**85**
02	التعليمية العامة***	10	02	25	-	17	-	10	-	**64**
03	القواعد Syntaxe***	21	14	10	-	-	07	02	06	**60**
04	علم النفس***	14	08	06	05	06	11	02	-	**52**
05	** TEFEL	-	-	-	-	-	27	-	19	**46**
06	** MDD	-	-	-	-	-	25	-	18	**43**
08	علم نفس الطفل والمراهق***	05	04	07	08	08	01	04	-	**37**
09	التشريع المدرسي***	09	07	-	04	05	2	03	04	**34**
10	♦ PSL	-	-	17	-	-	-	13	-	**30**
11	** TESD	-	-	-	-	-	18	-	11	**29**
12	♦♦Phonétique	-	-	05	-	-	05	03	03	**16**
13	♦♦Linguistique	04	05	01	-	-	-	01	-	**11**
14	Oral **expression	-	-	-	-	-	09	-	02	**11**
15	♦TEEO	-	00	04	-	-	00	07	-	**11**
16	Approche ♦des textes	-	00	09	-	-	00	02	-	**11**
17	Writing **expression	-	00	00	-	-	08	02	-	**11**
18	المنطق*	-	-	-	-	08	-	-	-	**08**
19	الابيستيمولوجيا*	-	-	-	-	06	-	-	-	**06**

[165]- الرقم' 5 ' يدل على الطور الثانوي (التعليم الثانوي) و الرقم '4' يدل على الطور الأساسي(التعليم الأساسي).

*** مقاييس تدرس في كل التخصصات

* مقاييس تدرس في الفلسفة

** مقاييس تدرس في الانجليزية

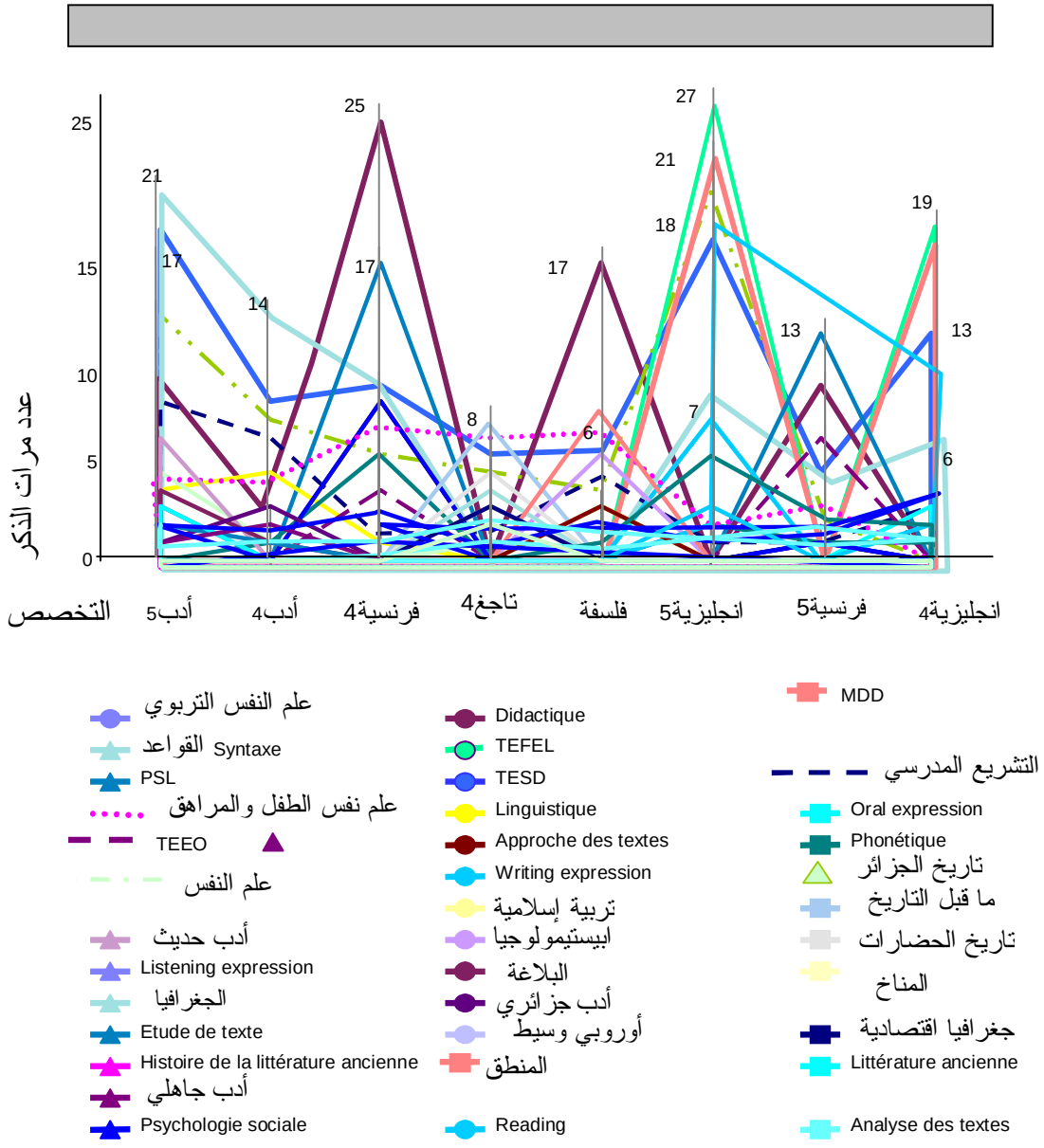
♦ مقاييس تدرس في الفرنسية

♦♦ مقاييس تدرس في الفرنسية و الانجليزية و العربية

يهمنا نحن هنا هو عدد المرات التي ذُكر فيها المقياس. و ما نود التذكير هنا هو أن بعض المقاييس تدرس في كل التخصصات و البعض الآخر خاص بكل تخصص.

إن هذه المقاييس ذات أهمية بالنسبة للطالب لأنها تساعده على أداء مهامه كونها (في بعض الاختصاصات) متصلة مباشرة بالدروس التي يقدمها لتلامذته في القسم كمقياس "النحو" أو تلك التي تساعده على بناء دروسه مثل المقاييس ذات العلاقة بالبيداغوجية و التعليميات بصورة عامة أو تلك التي تساعده على فهم المتعلم كمقياس "علم نفس الطفل و المراهق". و ما يمكن ملاحظته من هذا الجدول هو غياب بعض المقاييس، لم تذكر لأنها ذات الاختصاصات الدقيقة كتلك التي هي متعلقة مثلا بالتاريخ القديم و هي في الواقع المقاييس التي ليس لها صلة مباشرة مع إما محتويات الدروس التي قدمها الطالب أو محتويات البرامج المدرسة في المؤسسات التعليمية التي يباشر فيها الطالب تربصه، غير أن بعض المقاييس حتى و إن كانت اقل ذكرا لأنها لا تدرس إلا في اختصاصهم مثل مقياس: "المنطق" و "الابيستيمولوجيا" مثلا المدرسين في اختصاص الفلسفة أو مقياس TEFEL (Teaching English Foreigner Language) و MDD (Material Design Development) المدرسين فقط في الانجليزية فإنها ذات أهمية حسب ما يقره الطلبة. مجمل ما ذُكر من المقاييس يمكن تمثيله بيانيا كما يلي:

الجدول رقم (11) تمثيل بياني للمقاييس التي ساعدت الطلبة على أداء التربص و توزيعها على تخصصاتهم



يلاحظ من الجدول و حسب تصريحات أفراد العينة أن ما أفادهم في أداء مهامهم هي على الخصوص المقاييس التي تهتم بكيفيات التعامل مع المتعلم (مقاييس علم النفس) و المقاييس التي تتعامل مع المادة نفسها (البيداغوجيا و التعليميات) بمعنى آخر فالمادة المُدرسة حتى و إن ذكرت فإنها تبدو و كأنها ليست جد ضرورية. ستة و أربعون طالب (18+27) أي نسبة 79.31 % من

مجموع الطلبة الذين يدرسون هذا المقياس في الانجليزية أفاد بأن من بين المقاييس التي ساعدته على أداء مهامه نجد مقياس TEFEL (الخاص باللغة الانجليزية) مثلا أو مقياس PSL (Pratique systématique de la langue) في اختصاص الفرنسية .

إن الطالب فعلا بحاجة إلى مثل هذه المعارف حتى يمرر المعلومات التي اكتسبها أثناء التكوين أو التي عليه أن يمررها تطبيقا للبرامج الدراسية الملزم بها، في الوضعية التعليمية الحالية التي يجد يجد الطالب نفسه بها فما هو أهم في مثل هذه المواقف هو كيفية تمرير المعارف إلى المتعلم.

في هذه الفترة من التكوين فالطالب قد انقلب من وضعية تعليمية إلى وضعية أخري، من المتلقي للمعارف إلى الملقي لها، فأهم شيء في هذه الفترة من التكوين هو كيفية التعامل مع المتعلم و المادة التي سيقدمها، لذا كانت أحسن المعينات له في أداء مهنة التدريس هو هذه المعارف. كذلك هذا الطالب-الأستاذ لم يجد أمامه ذلك التلميذ الذي كان بدهنه أي تلك الصورة التي يحملها عن نفسه عندما كان تلميذا، لقد وجد نفسه أمام جمهور جديد، أمام سلوكات جديدة للتلاميذ، و هذا طبيعي، وجد نفسه أمام تطورات اجتماعية كبيرة عقدت عنه مهنته الجديدة. مهم أن نتحكم بالمادة المدرسة لكن أهم من ذلك هو معرفة كيفية التعامل مع المتعلم أي معرفة طريقة تفكيره مثلا أي الخصوصيات الذهنية، النفسية للمتعلم و أحسن طرق التعامل معه، لذا نجد مقاييس علم النفس المدرس بفروعه المختلفة (العام، التربوي، الطفل و المراهق) من المقاييس المهمة في حياة الطالب المهنية، الأغلبية (75.90 %) تقول أن ما أفادهم في أداء مهامهم هو هذه المقاييس إضافة إلى مادة القواعد التي تعتبر نظام التحكم في اللغة خاصة عند الاختصاصات في اللغة (عربية و انجليزية).

فمصاحبة المتربص في الدخول إلى المهنة ضروري، و هذه التداريب الميدانية هي أول فرصة و تجربة يقوم بها الطالب- الأستاذ. ما نود الإشارة إليه هنا أن هذا التكوين العملي ضروري حتى في حياة الأستاذ المهنية المستقبلية هذا التكوين المستمر يعتبر حتمية حتى لا نخلق انقطاعا بين مستجدات التربية و تطورات المجتمع.

على العموم أهم هذه المقاييس يمكن تلخيصها في الجدول الموالي:

	المقاييس	عدد مرات ذكرها	النسبة
1	علم النفس التربوي (psychopédagogie)	85	% 42.07
2	التعليمية العامة	64	%31.68
3	علم النفس	52	%25.74
4	القواعد	49	%24.25
5	MDD	41	% 70.68 ([166])
6	PSL	30	% 61.22 ([167])
7	TEFEL	46	% 77.58 ([168])
8	TESD	29	% 50.00

من هذه النتائج حتى و إن كانت لا تقتصر إلا على العينة المدروسة دائرة يمكننا القول كذلك فإننا أنه يجب مراعاة هذه المقاييس خاصة خلال هذه الفترة الحرجة من التكوين حتى نضع الطالب في "مأمن" أثناء أداء مهامه التدريسية و نضمن له هذا التحضير الجيد. و نساعده على تخطي القلق الذي ينتابه أثناء مباشرة هذه المهنة هذا القلق الذي هو حالة من الضغط النفسي الذي لا نعرف مصدره الأصلي إلا أننا نقول أنه آت من مكونات أساسية: **الأشخاص** علما أننا لا نتعامل مع المعلومات فقط بل لدينا تلاميذ أي أشخاص و أننا خاصة تحت أنظار تراقبنا: أنظار الأستاذ المشرف و أنظار المطبق و حتى أنظار الزملاء و التلاميذ، إن الطالب هنا يعمل تحت المراقبة. ثانيا **حوادث المحيط** ضغط الوقت و الرغبة في انجاز العمل و الدقة في الأداء و حسن السلوك أمام الآخر، و كلها مصدر قلق. هي وضعية بحث يقوم فيها هذا الطالب المتربص بإعادة تنظيم العمل الذي "وصفه" له الأستاذ المطبق من خلال حل وسط و تحكيم أو تقييم بواسطته يريد أن يكون فعالا في عمله أو على الأقل تقليص الفارق بين العمل المطلوب منه و العمل المنجز. المتربص يبحث عن تأدية ليس الذي طُلب منه لكن ما يريد هذا الطالب أن يؤديه. و الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها هي هذه المقاييس أو بالأحرى هذا المكتسب المعرفي الذي تحصل عليه خلال التكوين، بصورة عامة ما عاشه أي تاريخه.

بالمقابل هذا التربص ليس فترة للتطبيق بل فرصة كذلك للاكتساب، و قد يختلف ما ينتظره الطالب المتربص من اختصاص إلى آخر بل من فرد لآخر و هذا ما حاولنا معرفته من خلال الجدول الموالي رقم (13).

[166] - أحتسبت النسبة على أساس مجموع طلبة الانجليزية لأن هذا المقياس لا يدرس إلا لشعبة الانجليزية وعدد العينة58.

[167] - أحتسبت النسبة على أساس مجموع طلبة الفرنسية لأن هذا المقياس لا يدرس إلا لشعبة الفرنسية وعدد العينة 49.

[168] - أحتسبت النسبة على أساس مجموع طلبة الانجليزية لأن هذا المقياس لا يدرس إلا لشعبة الانجليزية وعدد العينة58.

2- علاقة ما ينتظره الطالب من التربص بالاختصاص

إن ما ينتظره الطالب من التربص يختلف من شخص لآخر و من اختصاص لآخر نظرا لخصوصيات كل مادة و اختلاف القدرات عند الأشخاص غير أننا أردنا أن نحصر تطلعات هؤلاء المتربصين في جوانب ثلاثة: إما **تعميقا** للمعلومات و هذا لا يعنى أن التربص يأتي بمثابة التركيز على النظري و التوسع و الإفاضة في المعارف التي تلقاها بالمدرسة و إنما إلمام الطالب كذلك بالأعمال التطبيقية و الأدوات الأساسية لممارسة مهام التدريس. أو إما **إضافة** لها أي إمكانية تزويدهم بكل جديد من المعلومات، و المهارات، و تطبيقها، و حتى الاتجاهات، و إنماء و بلورة و تفتح كفاءتهم الفنية المختلفة. أو **تركيزا** على تعليمية المادة المدرسة أي خاصة طرق تدريس المادة المُعلمة أي التعامل مع المعلومة و كيفية صياغتها و بلورتها سواء من اجل تمثيلها و إدماجها أو تدريسها.

لمعرفة علاقة ما ينتظره الطالب من التربص بالاختصاص تحصلنا على الجدول الموالي:

ما ينتظره الطالب / الاختصاص	تفكير حول تعليمية مادتكم المدرسة		تعميقا لمعلوماتكم		معلومات جديدة		أشياء أخرى		دون إجابة		**مجموع الملاحظات**
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي	13	41.93 %	11	35.48 %	4	%12.90	3	9.67 %	0	-	31 طالب
أستاذ أدب عربي تعليم متوسط	11	52.38 %	6	28.57 %	4	19.04 %	0	-	0	-	21 طالب
أستاذ فرنسية تعليم متوسط	14	%50	10	35.71 %	4	%14.28	0	-	0	-	28 طالب
أستاذ تاريخ وجغرافيا تعليم متوسط	12	%60	6	%30	2	% 10	0	-	0	-	20 طالب
أستاذ فلسفة	8	34.78 %	12	52.17 %	2	% 8.69	1	4.34 %	0	-	23 طالب
أستاذ انجليزية تعليم ثاوي	18	%50	11	30.55 %	7	%19.44	0	-	0	-	36 طالب
أستاذ فرنسية تعليم ثانوي	5	23.80 %	11	52.38 %	5	%23.80	0	-	0	-	21 طالب
أستاذ انجليزية تعليم متوسط	11	% 50	10	45.45 %	0	-	0	-	1	4.54 %	22 طالب
المجموع	**92**	**45.54** %	**77**	**38.11** %	**28**	**13.86** %	**4**	**1.98** %	**1**	**0.49** %	**202 طالب**

حسب الجدول فمجمل الطلبة كانوا بحاجة أكثر إلى تعليمية المادة لتعلُمها في التربص خاصة طلبة التاريخ و الجغرافيا إذ أكثر من نصف هذه العينة (60 %) كانت تنتظر أن تجد في التدريب الميداني فرصة تمكنها من اكتساب الكفاءات اللازمة لتدريس المادة. أي تبصيرهم و مساعدتهم على اختيار الطريقة الملائمة خلال هذه فترة العمل و بالتالي يكونون عند التخرج أكثر قدرة إلى فهم متطلبات النجاح في مهنتهم. حيث يستطيع كل واحد الحكم على ما إذا كانت المنهجية التي يستعملها في أثناء التربص هي المنهجية الملائمة و التي يرغب مزاولتها في المستقبل.

أما فيما يخص طلبة الفرنسية فإذا كان النصف الأول (52.38 %) من عينة أساتذة التعليم الثانوي ينتظرون من التربص أن يجدوا فيه تعميقا للمعلومات فان النصف الثاني ينقسم بالتساوي بين من ينتظر منه تفكيرا حول تعليمية المادة المدرسة و بين من ينتظر منه معلومات جديدة و هذا عكس أساتذة الانجليزية للتعليم المتوسط إذ تنقسم العينة إلى نصفين: بين تعميقا للمعلومات و تفكيرا حول تعليمية المادة المدرسة.

خلاصة القول فيما يخص طلبة الفلسفة و الفرنسية فكأن التكوين الذي تلقوه بالمدرسة أغناهم عن التفكير في التعليمية. هذا يجعلنا نتساءل مرة أخرى عن محتوى و كيفية تدريس المقاييس المتعلقة بتعليمية المادة في كل اختصاص. فإذا استوعب الطالب بعض طرق تدريس المادة بالمدرسة فهذا طبيعيا سوف يغنيه عن البحث عن معلومات جديدة بل سيوفر له الجهد و الوقت ليستغلهما في تعميق معلوماته و تدعيمها.

2- <u>الأثر الملموس للتدريب</u>

في الاستبيان أسئلة نحاول من خلالها معرفة ما تركه التربص من آثار على حياة الطالب سواء داخل القسم (حجرة الدراسة) أو خارجها و دور هذه التداريب في تأدية مهامه التدريسية، هذه الآثار هي:

أ- ما تركه التربص من تأثير في تكوين هذا الطالب

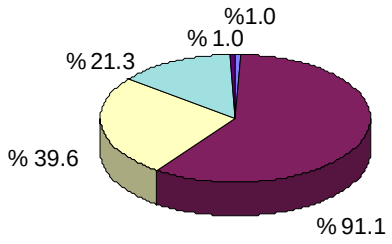
أما عن سؤالنا المتعلق بما تركه التربص من تأثير في تكوين هذا الطالب –الأستاذ فالجوانب التي أردنا أن نطلع عليها من خلال هذا السؤال هي الجانب **الاجتماعي** المهني و هو الإطار الذي

ينمو فيه الفرد اجتماعيا و يتفاعل مع أفراد مهنته و يكوّن فيه هوية مهنية، و الجانب **التقني** أي تقنيات العمل أي طرق التدريس و**أدوات** العمل أي وسائل العمل التي تعتبر من المعينات الأساسية في أداء أي مهنة، فتطوير الوسائل هو تطوير للمهنة و بالتالي تطويرا الذات العاملة.

إننا نجد انطباع عام ايجابي إذ مجموع المفحوصين يقرون باكتسابهم لكفاءات جديدة تساعدهم على التدريس. هذا ما يؤكد مرة أخرى أهمية التربص في التكوين التمهيني لطلبة المدارس العليا للأساتذة. هذه التداريب التي يجب الاهتمام بها أكثر حتى تقوم بمهامها و تلعب دورها كما ينبغي في الحياة المهنية المستقبلية، و الجدول الموالي يبين لنا ذلك.

الجدول رقم (14) ما تركه التربص من تأثير في تكوين الطالب[169]

		تأثير التربص	
		عدد الإجابات	النسبة
	دون إجابة	02	%1.0
	اكتساب بعض الكفاءات لتدريس المادة	184	% 91.1
	اكتشاف لأدوات بيداغوجية جديدة	80	% 39.6
	تجربة لحياة الجماعة غنية	43	% 21.3
	أشياء أخرى	02	%1.0
	مجموع الإجابات	**311**	



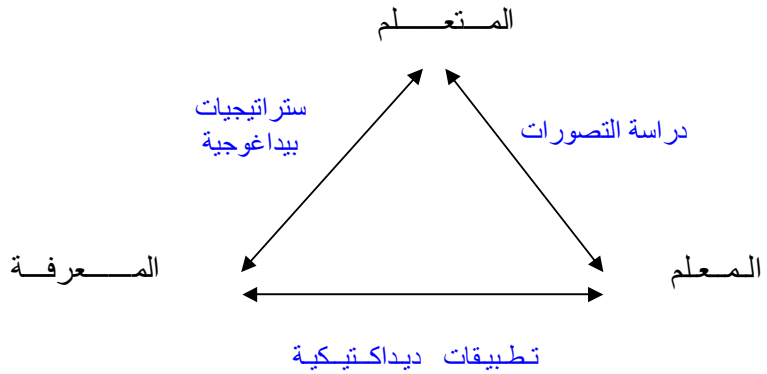
نستطيع أن نقرأ من الجدول مدى استفادة أفراد العينة من التربص، فكلهم يقرون باكتسابهم لبعض الكفاءات لتدريس المادة. هذا يعني أن للتربص آثار ايجابية في تكوينهم العملي، إضافة إلى ذلك فهذه الفترة من التكوين يعتبرها البعض (تقريبا نصف العينة) فرصة اكتشفوا فيها أدوات تدريس جديدة، هذه أدوات التدريس الجديدة التي لم يستعملها الطالب بالمدرسة، كمذكرات الدروس و كيفية تحضيرها مثلا هي معينات عن التعليم.

إن التربص في الواقع هو كذلك فرصة للطالب كي يعيش الحياة المهنية الجماعية كما يتطلبه الواقع المهني من تنسيق في العمل مع كل الزملاء من الاختصاص و غير الاختصاص، و عقد مجالس الأقسام أو الاحتكاك بالمتعلمين، و من أجل ذلك حاولنا التعرف على هذا الجانب النفسي-الاجتماعي من التكوين الذي لا يقل أهمية في الواقع عن الجوانب المعرفية. إن التعرف على هذا الجانب (النفسي-الاجتماعي) مهم كون الأستاذ مطالب بالتعامل مع "كائنات" اجتماعية تتفاعل فيما

[169] - مجموع النسب المائوية لا يساوي 100 بسبب إمكانية تعدد الإجابات في هذا السؤال.

بينها و يتفاعل معها و هو الطرف الفعال فيها. الأستاذ لا يختار لا تلامذته و لا زملاءه ولا البرنامج الذي سيدرسه و لا حتى وقت عمله إضافة إلى أنه في وقتنا الحاضر في أقسام مكتظة عليه "إدارتها" و التأقلم معها. في وضعية الطالب-المتربص الحالي ما يهم في مثلث التعليمية (الشكل رقم (3)) ليس زوايا المثلث أي: المتعلم، المعلم، المعرفة بل أضلاعه و منها معرفة المشاكل المتعلقة بتعليم المادة، و العلاقات الموجودة بين هذه الأطراف المختلفة منها العلاقات الإنسانية المختلفة و علاقة المتعلم بالمعرفة، الاستراتيجيات المعرفية أو التطبيقات الديداكتيكية.

الشكل رقم (3) مثلث التعليمية



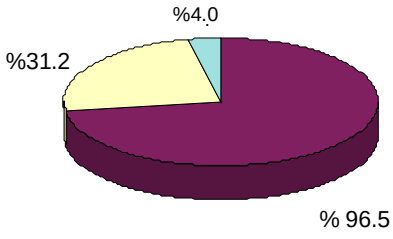
من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن هذا الجانب من الحياة المهنية الجماعية لم يعشه معظم المتربصين و يمكن تفسير ذلك كونهم لم يعيشوا هذه الحياة الجماعية المدة الكافية و لم تكن لهم الفرصة كما ينبغي، نظرا لقصر المدة التي قضوها بالمؤسسة، و لم يكن لهم الوقت الكافي لمعايشة النشاطات الكاملة و الكافية التي تسمح لهم بالاحتكاك بالآخرين خاصة الزملاء الأساتذة (الدائمين) من المادة نفسها كالتحضير للفروض مثلا و الامتحانات و التشاور حول محتوي الدروس كي يصدروا أحكاما على نشاطات المتعلمين. رغم ذلك فيمكن القول أن هذه التجربة في حياة الطالب كانت ذا أثر ايجابي على الحياة الجماعية فتقريبا ربع العينة كان لها التربص فضاء لتجربة حياة الجماعة غنية رغم المدة التي يعتبرها كل المتربصين قصيرة كما يبينه الجدول رقم (28).

ب - ما عاشه الطالب في التربص و آثاره المستقبلية على الحياة المهنية

أردنا أن نعرف رأي الطالب حول الآثار المستقبلية لما عاشه في التدريب الميداني على الحياة المهنية حتى تكون لدينا نظرة إستشرافية و لو من خلال سؤال فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول (15).

الجدول رقم (15) تأثير التربص على الحياة المهنية

		آثار التربص على حياة الطالب	
		عدد الإجابات	النسبة
	ينفعكم في مهنتكم داخل القسم	195	% 96.5
	ينفعكم في مهنتكم خارج القسم	63	% 31.2
	لا تستعملونه فيما بعد	08	% 4.0
	مجموع الإجابات	**266**	



أما عن الآثار المستقبلية لهذه التداريب الميدانية فالجدول يوضح بينا أن النشاطات التي قام بها المتربص تنفعه خاصة في حياته داخل القسم أي أن التربص ركز خاصة على الجانب العملي الخاص بما يقوم به الأستاذ أثناء ممارسته الفعلية لمهنته أمام التلاميذ (أي داخل القسم) غير أن في الواقع هناك ما هو مهم في الممارسة اليومية لمهنة التدريس و هو بما يمكن تسميته بالعمل ما قبل البيداغوجي: من بحث و جمع المعلومات إلى انتقائها و صقلها و أخذ الأهم ما فيها و وزنها و إعادة صياغتها بما يتناسب و مستوى التلاميذ و غيرها من الأعمال التي لا "يراها" التلميذ. هو ذلك النشاط الذي يعطي استقلالية للمتعلم و يسهل عمله في تكوينه الذاتي و يبرز فردية كل واحد منهم.

على العموم حتى و إن كانت هذه الإعمال التي قام بها الطالب قد نفعته و سوف تنفعه في مهنته داخل القسم فإن إضافة نشاطات أخرى تساعده في مهنته خارج القسم تكون أجدى. فالأحق هو تكوين أساتذة مستقبليين قادرين على مواجهة الصعوبات (المشاكل) المهنية (كالبحث عن المعلومة و انتقاءها، بناء عناصر الدرس، اختيار الطريقة المناسبة لتقديم الدرس، التقويم و غيرها من النشاطات) التي سوف يجدون أنفسهم أمامها، أي الاستجابة لمطالب التعلم عند التلميذ و ذلك بتدريبهم على البحث عن المعلومات من مختلف المصادر و بناء الدروس و النشاطات المختلفة بأنفسهم حسب الأهداف التي وضعها مثلا الأستاذ المطبق مسبقا أو حسب الكفاءات المطلوبة و/أو

المرغوب فيها أو ما يقتضيه البرنامج الدراسي، و حتى مشاكل إدارة القسم و التعامل مع المتعلمين و لم لا المعلمين و الإدارة.

فالأستاذ الذي يتعلم كيف يكون متحررا في البحث عن المعلومة و يعلم أو يدرب تلامذته كيف يكونون هم كذلك متحررين يكون أقدر في أداء مهامه. هي كفاءات يتطلبها الفعل التربوي خاصة إذا علمنا أن مصادر المعرفة جد متنوعة و أن الأستاذ ليس هو المصدر الرئيسي لها.

فالتربص يكون أولى الفرص للوقوف أمام هذه "المشكلات" الفعلية للتدريس. فعندما نعزز هذا الجانب من التكوين فإننا نحسّن من تهيئتهم إلى هذه المهنة التي هي ليست بالسهلة.

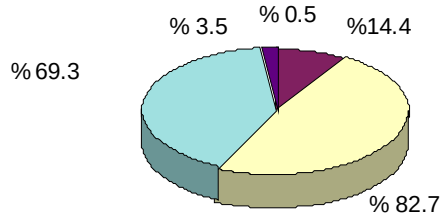
ج- أثر التربص على طريقة عمل الطالب

من الآثار المختلفة و المهمة في حياة الطالب المهنية المستقبلية التي حاولنا التعرف عليها كذلك هي طريقة العمل أي أداء المهنة. حول ممارسة مهنة التدريس أخذنا جوانب ثلاثة و التي رأيناها أساسية و هي **طريقة العمل** و **الأدوات المستعمَلة** و **الشخص المستعمل**، و هي العناصر الأساسية المتداخلة و المؤثرة بعضها في بعض في كل عملية تعليمية هذه العناصر تكوّن حلقة مفرغة، فأي تغير نُحدثه في أي عنصر ينجر عنه تغير في العنصرين الباقيين: فالتأثير على الطريقة في العمل أي تقديم الدروس كالاعتماد على الاكتشاف، أو الحوار أو الإلقاء و غيرها من الطرق هو التأثير في الأدوات المستعملة و منه التأثير في الفرد ذاته و تكوينه.

من أجل معرفة أثر التربص على طريقة عمل الطالب تحصلنا على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (16) أثار التربص على طريقة عمل الطالب

		أثار التربص	
		عدد الإجابات	النسبة
	دون إجابة	1	%0.5
	استعمال أدوات جديدة في التدريس	29	%14.4
	كيفية تقديم الدرس	167	% 82.7
	اكتشاف الذات والقدرات الخاصة	140	% 69.3
	أشياء أخرى	07	%3.5
	مجموع الملاحظات	**344**	



هذا الجدول يبين لنا جانبا آخر من مدى استفادة الطلبة من النشاطات التي قاموا بها أيام التدريب. فحسب الجدول ليس فقط أنهم تعلموا الجوانب المهنية: ككيفية تقديم الدروس بل اكتشاف الذات و ما لذلك من أثار ايجابية على التكوين بكامله.

حتى و إن كانت نسبة كبيرة جدا (82.7 %) ترى أن الآثار الملموسة للتربص تكمن في كيفية تقديم الدروس، و هذا ما يبدو أن التربص كان قد ركز عليه، فإنه يلاحظ كذلك أن هؤلاء المتربصين (3/2 من العينة) يُقرّون بكون هذا التدريب الميداني فرصة مكنتهم من الرجوع إلى دواتهم و اكتشاف قدراتهم الخاصة.

ما كان يهم هنا لذا الطالب هو ليس كيف يبحث عن المعلومات و يجمعها لكن أيضا كيف يظهر هو نفسه أمام المتعلمين و يدير قسمه و يقدم لهم المعلومات. نقول هي فرصة هامة كانت لطلبتنا ليصبحوا فيها "مرئيين" لأعينهم و أعين الآخرين و يكتشفوا قدراتهم النائمة و أحوالهم النفسية: إدارة اللغة الداخلية و الأفكار، القلق، و كيفية تقديم المعلومة و الوصول إلى أذهان الآخرين. أي أن هذه العملية التربوية فرصة للاطّلاع على الكفاءات الخاصة و عندها إما تعزيزها، و مراجعتها أو تبديلها.

إن عملية التكوين ليس فقط كما هو معلوم رصد المعلومات و بلورتها و تبليغها فيما بعد للمتعلمين بمختلف طرق التدريس بل كذلك الرجوع إلى الذات و اكتشافها و تقييمها و من ثم اكتشاف الطاقات و القدرات الخاصة و استعمالها و استغلالها مهنيا.

مجموعة حتى و إن كانت ضئيلة (14%) رأت في هذه العملية فرصة مكنتها من استعمال أدوات جديدة في التدريس و هذا يعني أنه كان فرصة للبعض للاطلاع على هذه الأدوات. في الواقع إن لم يكن يخل التدريب الميداني من أدوات جديدة فهذا يجعلنا نتساءل عن هذه الأدوات.

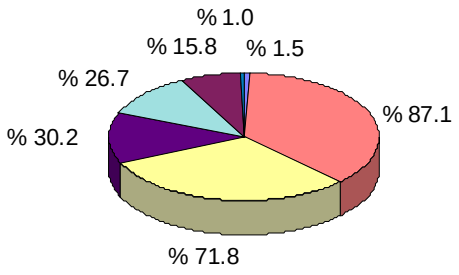
3 - الفائدة من التربص

– الفائدة من التربص

من خلال السؤال رقم 7 من الاستمارة نريد معرفة ما إن كانت هذه التداريب قد أفادت الطلبة بإضافة معلومات جديدة أو مساعدتهم على البحث عنها أو على مستوى استعمال الأدوات البيداغوجية و تقديم الدروس و حتى التعامل مع المتعلم. و تحصلنا على الجدول الآتي:

الجدول رقم (17) الفائدة من التربص

		الفائدة من التربص	
		عدد الإجابات	النسبة
	دون إجابة	3	%1.5
	على مستوى المعلومات	32	% 15.8
	في كيفية التعامل مع المتعلمين	145	% 71.8
	في كيفية استعمال الأدوات	54	%26.7
	في كيفية البحث عن المعلومات	61	% 30.2
	في كيفية تقديم الدروس	176	% 87.1
	أشياء أخرى	02	% 1.0
	مجموع الملاحظات	**473**	



أما عن الفائدة التي اكتسبها كل طالب من هذه التجربة العملية فالعينة ترى فائدتين الأولى هي كيفية تقديم الدروس أي المهام الأكاديمية و الفائدة الثانية هي كيفية التعامل مع المتعلمين و هو الجانب العلائقي من التعليم، هي المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة و التحكم في القسم و اتخاذ القرار و الفصل في الأمور و حزم الموقف و بناء الثقة و إدارة الصراع و حتى حل المشكلات. ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح التعلم و تطوير التفاعل الوجداني و اللفظي في الصف، و تطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي. حتى و إن لم يأته التربص بمعلومات (معارف أكاديمية حول المادة المدرسة مثلا) جديدة فإن أهم ما اكتسبه الطالب خلال هذه الفترة هو كيفية التعامل مع المتعلم سواء من ناحية إدارة القسم أو من ناحية تبليغ هذه المعلومات (المعارف التي اكتسبها خاصة طيلة التكوين بالمدرسة) و هو الجانب الغائب بالطبع من التكوين بالمدرسة و هذا ما يعزز الرأي الأول في الجدول رقم (16) حول الآثار الايجابية للتربص في اكتشاف الذات و تقديم الدروس.

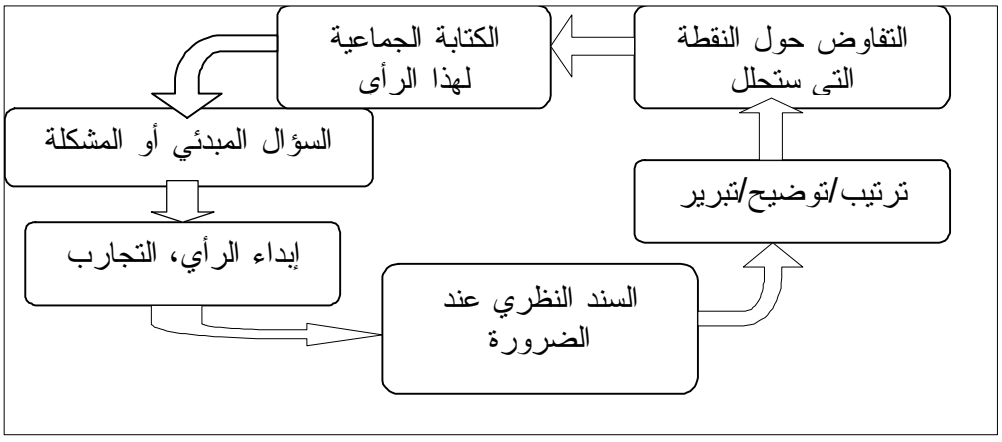
و ما نقترحه هنا هو تعزيز هذا الجانب من التكوين خلال السنة ما قبل الأخيرة أو الأخيرة من التكوين بإتاحة الفرصة للطالب لمشاهدة مثلا حصص تعليمية مسجلة من خلال الفيديو مثلا و تحليلها و مناقشتها خلال حصص تدرج مثلا في مقياس "المناهج التعليمية و التقويم التربوي" المدرس حاليا مثلا في السنة الأخيرة من التكوين أو خلال حصص في شكل ندوات (séminaire) أو كمقياس نسميه مثلا: "تحليل الممارسات البيداغوجية" تكون نصف شهرية أو خلال ندوات تقام قبل الشروع في التداريب الميدانية و أثناءها. و في تحليل "الممارسة البيداغوجية" فمفهوم

"الممارسة" (La pratique) يعني « طريقة عمل فردية لشخص، طريقته الواقعية الخاصة به لانجاز نشاط. الممارسة ليست فقط مجموع النشاطات الملاحظة لكن ذلك يتضمن العمليات الموظفة من طرف الشخص خلال النشاط في موقف معين و المتمثلة في الاختيارات و اتخاذ القرارات.» ([170])

التكوين المهني الفعلي يتطلب حسب مفهومنا بنية تحليلية بنائية للفعل التربوي و المواقف البيداغوجية أين تتمفصل بطريقة جدلية معارف الطالب النظرية التي تلقاها و المعارف التطبيقية التي يصادفها أثناء التربص. هنا و بهذه الطريقة يتم بناء معارف جديدة و معارف مهنية انطلاقا من تحليل وضعيات مُعاشة. ملاحظة القسم الفعلية أو ملاحظة الحصص التدريسية المسجلة أو المحاولات البيداغوجية في الميدان ليس لها قيمة تكوينية إلا إذا كانت موضوع نقد و تحليل و مناقشة في إطار يسمح بمواجهة الإسهامات النظرية و يسمح بالتكوين التدريجي للمعارف التحليلية و كذلك تكوين اتجاهات نحو المهنة و التلاميذ و حتى اتجاه الزملاء أو العمل الجماعي. المراد من هذه الحصص هو أن تكون المجال الحي النشط الذي تتفاعل فيه عقول الطلاب و تظهر فيه العبقريات.

بالشكل الموالي رقم (4) نحاول توضيح حصة من الحصص "تحليل الأداء التربوي" و هذه الحصة تكون بين الطلبة من مختلف التخصصات بعد مشاهدة حصة أو معايشتها.

الشكل رقم(4) شكل عام لحصة "تحليل الأداء التربوي"



[170] - Marguerite ALTET : **L'Analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?** in Recherche et Formation N° 35. 2000, I.N.R.P. (Institut National de Recherche en Pédagogie), Paris, 1996 P. 32.

بهذه الطريقة نحاول أن نخلق التقاطع بين النظري و التطبيقي، بين منطق النظري و منطق التطبيقي. « هذه تحليل الممارسات ("تحليل الأداء التربوي" l'analyse de pratiques) هي عملية حُدّد مغزاها بواسطة بناء المهنة، ببناء الهوية المهنية للأستاذ بواسطة تطوير موقف تفكيري. تحليل الممارسات تسمح بواسطة موضوعية مقننة التعرف على السلوكات الموظفة، الكفاءات المستعملة، فهم معنى الفعل المنجز في مواقف مهنية واقعية بواسطة أدوات تصورية تحليلية، إنها طريقة في التكوين يقوم بها أعضاء فوج تكويني من النظراء و الذين يفكرون حول ممارساتهم بمساعدة مهنيين، مكونين خبراء في الممارسات المحللة.» ([171]) هذه الحصص هي في الواقع عمل جماعي أهدافها يمكن تلخيصها في:

أ - مرافقة الطالب-الأستاذ في عمله من أجل مساعدته على تسيير المواقف و الوضعيات التعليمية "الصعبة" التي قد يواجهها.

ب – تدريبه على العمل الجماعي و بالجماعة.

ج – من أجل أن يألف الطالب-الأستاذ قراءة وضعيات العلاقات المعاشة (العلاقة أستاذ/ تلميذ، أستاذ/ نظيره، الأستاذ/ ولي التلميذ) كونها تجند الذاتية المتبادلة.

د – تساعد مستقبلا على إعادة استثمار هذا النوع من التفكير بواسطة الجماعة في العمل الفردي لكل واحد.([172])

من خلال هذه الإجابات يبدو أن العينة كانت جد مهتمة بهذا الجانب الإنساني أو العلائقي من عملية التعلم.

و حتى نرى إن كانت هناك فروقات بين الاختصاصات في نظرتها للفائدة المستقاة من هذا التدريب الميداني لنا الجدول الموالي:

[171] - idem. P. 25.

[172] -Claude COMITI: **Analyse de 186 mémoires professionnels de professeurs stagiaires de lycée et collège de l'IUFM de Grenoble**, in, Florilège, N° 2, Extraits des Cahiers du Séminaire Recherche/Réflexion/Interaction, Publications de l'IUFM de Grenoble1998,P.85.

الجدول رقم (18) الفائدة من التربص وعلاقته بالاختصاص

	أ. أدب عربي تعليم ثانوي		أ. أدب عربي تعليم متوسط		أ. فرنسية تعليم متوسط		أ.تا.جغ تعليم متوسط		أ.فلسفة		أ.انجليزية تعليم ثاوي		أ.فرنسية تعليم ثانوي		أ.انجليزية تعليم متوسط	
	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية	% لطلبة الاختصاص	% للعينة الكلية
دون إجابة	3.22 %	0.5 %	0.00 %	0.0 %	3.57 %	0.5 %	0.00 %	0.0 %	4.34 %	0.5 %	0.00 %	0.0 %	0.00 %	0.0 %	0.00 %	0.0 %
على مستوى المعلومات	25.80 %	4.0 %	9.52 %	1.0 %	25 %	3.5 %	20.0 %0	2.0 %	8.69 %	1.0 %	0.00 %	0.0 %	28.57 %	3.0 %	13.63 %	1.5 %
في كيفية التعامل مع المتعلمين	77.41 %	11.9 %	80.9 %5	8.4 %	82.1 %4	11.4 %	85 %	8.4 %	69.5 %6	7.9 %	55.5 %5	9.9 %	71.42 %	7.4 %	59.0 %9	6.4 %
في كيفية استعمال الأدوات	22.58 %	3.5 %	23.8 %0	2.5 %	42.8 %5	5.9 %	25 %	2.5 %	13.0 %4	1.5 %	16.6 %6	3.0 %	42.85 %	4.5 %	31.8 %1	3.5 %
في كيفية البحث عن المعلومات	48 .35 %	5.4 %	38.0 %9	4.0 %	32.1 %4	4.5 %	20 %	2.0 %	8.69 %	1.0 %	27.7 %7	5.0 %	42.85 %	4.5 %	.36 36 %	4.0 %
في كيفية تقديم الدروس	83.87 %	12.9 %	100 %	10.4 %	96.4 %2	13.4 %	85 %	8.4 %	65.2 %1	7.4 %	86.1 %1	15.3 %	85.71 %	8.9 %	.95 45 %	10.4 %
أشياء أخرى	0.00 %	0.0 %	4.76 %	0.5 %	0.0 %	0.0 %	5 %	0.5 %	0.00 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.00 %	0.0 %	0.00 %	0.0 %
مجموع الملاحظات	(77)	-	(54)	-	(79)	-	(48)	-	(39)	-	(67)	-	(57)	-	(52)	-

حسب الجدول فالطلبة الأكثر استفادة من هذه التداريب الميدانية من حيث استعمال الأدوات هم طلبة الفرنسية سواء الطور الثانوي أو الطور الأساسي وهذا على خلاف كل الطلبة الآخرين إذ يقاربون الخمسين بالمائة. و كأن التكوين بالمؤسسة لم يعطهم الفرصة لاستعمال هذه الأدوات التي يشيرون إليها علما أن هذه الأدوات التي يستعملها الأستاذ في نشاطاته التدريسية المختلفة سوف تتمثل على الخصوص في الكتاب المدرسي أو النصوص المدروسة أو بطاقات الحصص التدريسية. هي على العموم الوثائق البيداغوجية المختلفة و على خلاف مثلا مادة الجغرافية التي قد يستعمل فيها الأستاذ بعض الأدوات أو الآلات (لقياس ضغط الهواء مثلا أو خرائط جديدة...).

- [173] النسب المائوية في كل اختصاص احتسبت على أساس العينة الإجمالية.

إذا كان ما يقل عن الخمسين بالمائة من طلبة الانجليزية بالطور الأساسي يرون التربص قد أفادهم في كيفية تقديم الدروس فان خلاف ذلك نلاحظه مع باقي الاختصاصات إذ النسبة لا تقل عن 65 % كطلبة الفلسفة و تصل إلى 100 % مع طلبة الأدب العربي الطور الثانوي الذين يرون فيه إفادة كبيرة في كيفية تقديم الدروس.

أما الطلبة الذين يرون أن التربص لم يأتهم بمعلومات جديدة هم طلبة الانجليزية فقط الطور الثانوي إذ لا احد (0.00 %) قال أن هذه التداريب الميدانية قد أفادته على مستوى المعلومات. غير أن في الواقع كل الطلبة (96.0 %) يشيرون في إجابتهم عن السؤال رقم 8 أنهم قد اكتسبوا بعض المهارات اللازمة للقيام بعملهم كأستاذ كما يشير إليه الجدول الموالي رقم (19) و هي نسبة تقارب 100 %.

هذه التداريب ليس فقط أنها كانت فرصة لتعلم بعض مهارات التدريس، رغم قصر المدة المخصصة لها، بل فان الطالب قد استطاع تطوير استقلاليته في نشاطه المهني كما يبينه الجدول رقم (21).

4- أثار التربص الفعلية و الايجابية

من أجل معرفة رأي الطالب حول الآثار الفعلية و الايجابية خاصة التي تركتها هذه التداريب الميدانية من اكتساب إلى تطبيق بعض المعارف إلى الاستقلالية و حتى اكتشاف استراتيجيات التعلم وضعت أسئلة لهذا الغرض و هي: السؤال 8، 9، 10، 15 من الاستمارة و تحصلنا على النتائج التالية:

أ – الاكتساب

لا يكفي أننا نعرف أشياء كي نقول أننا قد تعلمنا أو اكتسبنا بل يجب الممارسة الفعلية و التطبيق العملي لهذه المعارف، بمعنى آخر تحويل هذه المعارف "النظرية" إلى سلوكات عملية تطبيقية، و دور التداريب الميدانية كما هو معلوم دور تكويني أي اكتساب سلوكات تتوافق و المحيط الجديد و تستدعي شخصية الفرد في مجملها. وضعية المتربص هنا يمكن تشبيهها بالطفل الصغير: مثله ففي محيط جديد عليه أن يكتسب سلوكات عملية و علائقية (حسب التعبير البياجسي (Piagétien)) تمكنه من القيام بأعماله بفعالية، و الطالب (الطفل) لا يتأقلم مع المحيط الجديد من اللاشيء بل يملك سلوكا اكتسبه في محيط آخر. و الميكانزم الذي يقوم عليه التكوين يبدو لنا شبيه بما يصفه بياجيه (J. Piaget) في علم النفس الجيني. و نجد على

الخصوص العناصر الثلاثة المكونة للتطور الذهني: الاستيعاب، المواءمة، الاتزان. ففي ميدان العمل فالطالب المتربص يستغل فعلا ما يعرفه لكن تحت تأثير المحيط الجديد يطور سلوكات جديدة و الاتزان يكون بالسلوك الملائم لمتطلبات الموقف الجديد. فالمتربص في نظرنا يكتسب و يتكون باستغلاله للمحيط أكثر مما يؤثر عليه هذا المحيط: بالممارسة يُثرى سلوكه شيئا فشيئا.

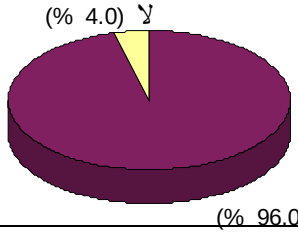
و هذا على سبيل المثال غاندي (Ghandi) بلندن عند انتهائه من الدراسة سنة 1891 كمحامي و بعد مباشرةِ مهامه بالمكتب لأول مرة يقول: " رغم عدد من السنوات من الدراسة لدي إحساس بعدم القدرة و الخوف لا يمكن شفاؤهما. أشعر بنفسي غير قادر على أن أمارس مهنة الحقوق(...) أعرف الحقوق لكن أجهل التطبيق. قرأت باهتمامMaximes légales لكن كيف أطبقه لصالح وكلائي كنت غارقا."(♣)

فقد نعرف الكثير لكن جهلنا للتطبيق يُشعرنا بأننا لا نعلم شيئا. و هذا الشعور بالخوف يعبر عنه كذلك الطلبة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تقاريرهم التي يقدمونها لنا بعد الانتهاء من التربص.

و الجدول الموالي رقم (19) يبين لنا رأي العينة في مدى ما "مكنتهم التداريب من اكتساب بعض المهارات اللازمة للقيام بالعمل كأستاذ" و هذا في الواقع من الأهداف الرئيسية لهذه الفترة من التكوين كجمع المعلومات مثلا و انتقاءها و تقديمها للتلاميذ أو إدارة القسم. هي النشاطات البيداغوجية المختلفة التي تسعى التداريب الميدانية إلى تحقيقها.

تأثير التربص: اكتساب بعض المهارات اللازمة للقيام بالعمل كأستاذ

	عدد الإجابات	النسبة
نعم	194	% 96.0
لا	08	% 4.0
المجموع	**202**	**% 100**



هذه النسبة(96.0 %) تجعلنا نقول و لو في حدود العينة التي لمسها بحثنا أن التداريب قد ساهمت بصورة ايجابية في تكوين الطالب المتربص. يعني أن النشاطات التي قام بها كانت كافية لترك انطباع لديه أنه خلال هذه

- ♣Ghandi : Autobiographie, Paris, P.U.F., 5e éd. 1986 p.105

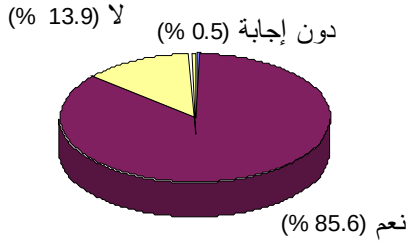
الفترة قد اكتسب ما يمكن اعتباره تغييرا ايجابيا لتصور الطالب لعمل الأستاذ و أنه أدمج بالمفهوم البياجيسي تصورات جديدة عن العمل البيداغوجي الذي سيقوم به أثناء ممارسة مهنة التدريس، أي سلوك عملي. فالجدول يجعلنا نقول كذلك أن جل الطلبة قد أثروا أو على الأقل أضافوا معارف جديدة لما اكتسبوه بالمدرسة. هذه المعارف حتى و إن لم تكن بيداغوجية تربوية بحتة (معارف متعلقة بالمادة المدرسة) فإنها تدخل في إطار مهنة التدريس، مهارات أو كفاءات تساعد على أداء المهنة سواء تعلق الأمر بالعلاقات مع المادة المدرسة و التعامل مع المعلومة أو التلميذ و لم لا الإدارة و الزميل أي حتى العلاقات المهنية.

ب- الاكتشاف

و إن استطاع الطالب أن يستفيد من هذه التداريب فإنها كانت كذلك فرصة له لاكتشاف استراتيجيات التعلم و هي مهمة جدا في أي عمل تربوي إذ على هذه الاستراتيجيات تُبنى المعارف و طرق التدريس و غيرها من النشاطات التربوية سواء عند المعلم أو المتعلم ذاته. و الاستراتيجيات مجموعة من العمليات يشغلها المتعلم من اجل اكتساب أو إدخال في عملياته الذهنية مضامين تربوية معينة أو إعادة استعمالها. هو إعادة تشغيل المعلومة. هذه الاستراتيجيات يمكن أن تصبح ميكانيزمات إذا ما أصابت أهدافها عدة مرات. و يمكن رؤيتها كسلوكات شعورية أو ذهنية. و الأستاذ كان مبتدئا أو ذو خبرة فإنه يلجأ دوما إلى الحدس لتنظيم عمله اليومي حتى و إن كانت هذه الكفاءات التي يجب أن تتوفر في الأستاذ قد فُصل فيها. العينة في معظمها حسب الجدول الموالي رقم(18) تقر بذلك.

الجدول رقم (20) فرصة لاكتشاف إستراتيجيات التعلم

	تأثير التربص: فرصة لاكتشاف إستراتيجيات التعلم		
		عدد الإجابات	النسبة
	دون إجابة	1	% 0.5
	نعم	173	% 85.6
	لا	28	%13.9
	المجموع	**202**	**% 100**



هذا يعني كذلك أن النشاطات المقترحة خلال هذه الفترة التكوينية يمكن القول عنها أنها متنوعة و مكنت الطالب من رؤية من أعمال المتعلم أو المعلم، حتى و إن لم تكن في الواقع غريبة عنه، ما يفيده في عمله كأستاذ. بكلمة أخرى نقول إنه استفاد من تجربة الآخر.

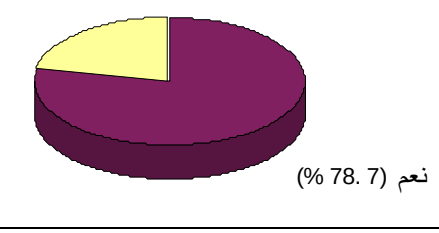
ج- الاستقلالية

النشاطات المقترحة خلال فترة التربص تؤدي بالطالب إلى تكوين خزان للمعارف الضرورية لتكوين الكفاءات المهنية اللازمة لأداء مهمة التدريس، و الكفاءة كما يراها ڤي لو بطرف (Le BOTERF (Guy)) « ليست حالة أو معرفة مكتسبة. لا يمكن تلخيصها في المعرفة أو معرفة عملية. لا يمكن تشبيهها بما يمكن اكتسابه من تكوين. امتلاك معرفة أو قدرات لا يعني أننا لدينا كفاءات. يمكننا أن نعرف تقنيات و قواعد في التسيير المحاسبي لكن لا نعرف تطبيقها في الوقت الحاسم... الكفاءة لا تكمن في المصادر (معارف، قدرات) التي ستُجند لكن في تجنيد هذه المصادر.» ([174]) هذه المناهل قد تكون كما هو معلوم معارف نظرية، معارف عملية (أو بما يسمى إجادة الفعل)، أو حتى مواقف خاصة تستعمل في إطار معين تؤدي إلى استقلالية الطالب.

و من الآثار الايجابية للتربص هو استقلالية الطالب في أداء مهامه التي يمكن اعتبارها أساس كل تكوين و هذا ما حاولنا التعرف عليه من خلال السؤال رقم 9 من الاستمارة الذي أعطانا النتائج التالية:

الجدول رقم (21) استقلالية الطالب

	تأثير التربص: استقلالية الطالب		
		عدد الإجابات	النسبة
	نعم	159	%78.7
	لا	43	% 21.3
	المجموع	**202**	**% 100**



إذ جلهم يقرون بكونهم "استطاعوا تطوير استقلاليتهم في نشاطهم المهني" و هذا وجه ايجابي في التربص.

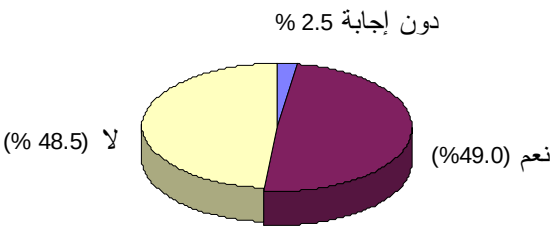
[174] - Le BOTERF (Guy) : **De la compétence : essai sur un attracteur étrange**, éd. Les éditions d'organisation, quatrième tirage 1995, pp.16, 17.

د- التطبيق

التربص هو فرصة أو " نزهة" تكوينية تسمح بتطبيق بعض المفاهيم المُتعلّمة. هو "تعلم" مهنة بواسطة تقاطع و تمفصل المعارف بالمعلومات و بالتطبيق.

كذلك من اجل معرفة ما إذا كانت هذه التجربة المهنية القصيرة في مداها الزمني فرصة مكنت الطالب من تطبيق (و لو جزئيا) بعض المعارف النظرية التي تلقاها بالمدرسة خلال سنوات تكوينه تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (22) مدى تطبيق المعارف النظرية

		تطبيق المعارف النظرية	
	عدد الإجابات	التكرار	
دون إجابة	05	% 2.5	
نعم	99	% 49.0	
لا	98	%48.5	
المجموع	**202**	**% 100**	

الواضح أن هناك انقسام نصفي بين من يرى في التربص فرصة كانت لتطبيق المعارف و بين من يرى العكس. هذا يتوقف على مدى ما كان ينتظره كل طالب من النشاطات التي سيقوم بها طيلة تواجده بالمؤسسة التعليمية وعلى المدة الزمنية المخصصة لهذا الغرض التي لم تتح لهم الفرصة للتطبيق الكافي و الفعلي لمعظم المهام البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ علما أن هؤلاء الطلبة لم تكن لهم الفرصة للقيام ببعض النشاطات مثل وضع أسئلة الاختبارات و تصحيحها، حضور مجالس الأقسام، و حتى تقديم دروس متنوعة... هذا راجع بالطبع إلى المدة الزمنية التي قضاها المتربص بالمؤسسة التطبيقية أثناء التدريب المغلق الذي دام أسبوعين خلال شهر افريل ابتداء من يوم السبت 09 افريل 2005 و كذا عدد الطلبة في كل فوج الذي في مجمله كان يساوي أربعة طلاب مما يقلص من تنوع النشاطات التي يقوم بها كل واحد.

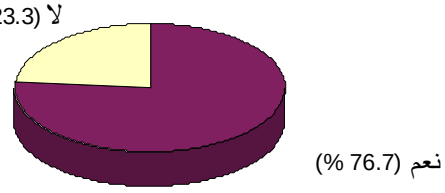
هذا يعني أن التربص لم يستجب من هذه الناحية لرغبات فئة من الطلبة علما انه في الواقع من الأهداف و الأغراض الرئيسة للتدريب هو كما يدل عليه اسمه هو تطبيق المعارف النظرية. هذا الجدول يجعلنا نتساءل عن "جرعة" النشاطات التي تلقاها كل طالب و التي بدت لهم غير كافية

للتطبيق! غير انه يبدو لنا أن السبب الأولي في عدم وضع المعارف النظرية حيز التطبيق يرجع أساسا إلى عامل الزمن كما يشير إليه الجدول أدناه رقم(28). « كل تربص يضع مؤقتا المتربص في وضعية إكراه من جانبين: عليه أن يكون في آن واحد قادرا على أن يستمع الفرق (إن أصبح التلميذ متربصا فلكي يكتشف شيئا جديدا بالنسبة لما عاشه بالمدرسة) و على أن يكتشف أوجه الشبه (ما يعيشه في الميدان وعلاقة التعليم الذي تلقاه و العكس...). لكن المتربص ليس له القدرة الكافية لتسيير هذه المتطلبات المتناقضة في آن واحد، أن يجد العلاقة بين ما يتعلمه بالمدرسة و ما يعيشه في الميدان. فإن لم يُقم أي شيء على المستوى المؤسساتي و البيداغوجي فسيعيش و في معظم الأحيان هذين النشاطين و كأنهما متقطعين، و أكثر من ذلك، متناقضين و بالتالي غير مكونتين.»([175])

5- تنوع النشاطات و مدى الاستفادة منها

من اجل معرفة ما إن كانت في نظر الطالب النشاطات التي يقوم بها متنوعة طرحنا السؤال رقم 14 من الاستمارة الذي أعطانا النتائج التالية:

الجدول رقم (23) تنوع النشاطات

		عدد الإجابات	النسبة	النشاطات متنوعة
	نعم	155	%76.6	
	لا	47	%23.3	
	المجموع	**202**	**%100**	

حتى و إن كان معظم الطلبة يرون بأن النشاطات التي قاموا بها خلال التربص متنوعة فإننا نلاحظ مجموعة (تقريبا ربع العينة) غير راضية بهذه النشاطات علما أن من أهداف التربص الأساسية هي إتاحة الفرصة للطالب لمشاهدة أجواء عمل مختلفة و معايشة ظروف متنوعة تمكنه من تماس الوضعيات التعليمية - التعلُّمية بتنوعها أي ظروف العمل التي

[175] - PELPEL (Patrice) : **les stages de formation**, édit. Bordas, 1989. P.116

سيواجهها في حياته المهنية و الممارسة الفعلية لمهنته المستقبلية. هو إعداد مهني أو نشاط تعليمي وتدريبي يهدف إلى إكساب الطالب المعلومات والمهارات و حتى الاتجاهات المهنية اللازمة لتهيئته للحياة العملية، وذلك من خلال تقديم و معايشة ظروف عمل خلال هذه التدريبات العملية التي تتفق واستعداداته و ميوله و اهتماماته من جهة و متطلبات العمل و توقعاته من جهة أخرى. فتنوع النشاط و ثراء التجربة الميدانية تعطي فرصة للطالب لاكتشاف المهنة مسبقا و التهيؤ لها.

لمعرفة من بين الاختصاصات التي ترى في هذه العملية اقل تنوعا لدينا الجدول الموالي:

الجدول رقم (24) علاقة مدى تنوع النشاطات خلال التربص بالاختصاص ***

الرأي / الاختصاص	تنوع النشاطات خلال التربص					
	نعم		لا		المجموع	
	عدد الإجابات	النسبة [176]	عدد الإجابات	النسبة *	عدد الإجابات	النسبة
أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي	26	% 83.9	5	% 16.1	31	% 100
أستاذ أدب عربي تعليم متوسط	21	% 100	* 0	* % 0.0	21	% 100
أستاذ فرنسية تعليم متوسط	26	% 92.9	2	% 7.1	28	% 100
أستاذ تاريخ وجغرافيا تعليم متوسط	16	% 80.0	4	% 20.0	20	% 100
أستاذ فلسفة	12	% 52.2	** 11	** % 47.8	23	% 100
أستاذ انجليزية تعليم ثاوي	25	% 69.4	11	% 30.6	36	% 100
أستاذ فرنسية تعليم ثانوي	13	% 61.9	8	% 38.1	21	% 100
أستاذ انجليزية تعليم متوسط	16	% 72.7	6	% 27.3	22	% 100
المجموع	**155**	**% 76.7**	**47**	**% 23.3**	**202**	**% 100**

[176]- احتسبت النسب على أساس مجموع طلبة عينة كل اختصاص.

*** . الارتباط جد معتبر.
كا^2 =23.07،
درجة الحرية=7،
1-ح =99.83 %
. الخانات التي بها(**) هي التي التكرار الحقيقي هو اكبر من التكرار النسبي،
. الخانات التي بها (*) هي التي التكرار الحقيقي هو اصغر من التكرار النسبي
للتباين المشروح (تباين كرامر V de Cramer): 11.42 % ،
. قيم الجدول هي النسب المائوية المحسوبة على 202 ملاحظة.

العينة في مجملها راضية بالنشاطات التي قامت بها و تراها متنوعة غير انه من الطبيعي أن يكون هناك من الذين يرون في النشاطات التي قاموا بها غير كافية و ليست متنوعة، و حسب الجدول نجد خاصة طلبة الفلسفة (تقريبا نصف هذه الفئة) و هذا يمكن ردة في الأساس إلى طبيعة المادة المدروسة نفسها فالأعمال التي يقوم بها الأستاذ أو الطالب المتربص تتصف بالروتينية (تقديم دروس، تحليل نصوص...) مقارنة بالاختصاصات الأخرى كالأدب العربي، الانجليزية، مثلا أين نجد تحليل النصوص، القواعد، القراءة و غيرها من الأعمال التي يقوم بها الأستاذ خاصة في الطور الأساسي كما يبينه هذا الجدول أعلاه أين نجد نشاطات جد ثرية لا يسعها الوقت المخصص للتداريب الميدانية كما يبين الجدول رقم (28) أدناه أين كل الطلبة يشتكون من قصر المدة.

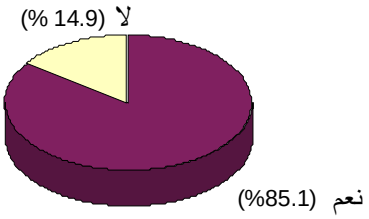
هذا عن تنوع النشاطات فأما عن كونها ما إن كانت مفيدة لهم لاكتشاف مهنة التدريس فحاولنا أن نتعرف على ذلك من خلال السؤال رقم 13 من الاستمارة الذي أعطانا النتائج التالية كما يبينه الجدول رقم (25) الموالي:

أ- مدى مساعدة المهام الموكلة أثناء التدريب في اكتشاف المهنة

لقد حاولنا أن نعرف مدى مساهمة هذه النشاطات المختلفة التي يقوم بها الطالب منذ بداية التدريب في اكتشاف المهنة و تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم(25) المهام الموكلة أثناء التدريب

		المهام الموكلة أثناء التدريب مفيدة لاكتشاف المهنة	
		عدد الإجابات	النسب
	نعم	172	%85.1
	لا	30	%14.9
	المجموع	**202**	**% 100**



هذه الأعمال التي قام بها الطلبة أثناء التربص من ملاحظة نشاط الأستاذ أو نشاط الزميل نفسه إلى تحضير الدروس و تقديمها كانت في مجملها حسب تصريحاتهم فرصة لاكتشاف المهنة بالعوائق التي قد تعتريها (كأية مهنة).

هذا و حتى يكون التربص أكثر نفعا عليه أن يكون فرصة:

. لمعرفة الصعوبات المتعلقة بتعليم أية مادة و ذلك يكون من خلال الدروس التي سيقدمها مع احتكاكه بالتلاميذ و الأساتذة لمدة أطول.

. لإدراك و معرفة صعوبات المتعلمين حتى يأخذها بعين الاعتبار و يقيّم من خلالها نجاعة اختياراته الديداكتيكية.

. لمعرفة النشاطات و العلاقات بين المتعلمين و تمفصل الفعل التعليمي بالتعلّم مما يستدعي في آن واحد عمليات الإرسال و الإدماج و إعادة استثمار المعلومات، و هذا يساعد و يشجع على اكتشاف الذات و تعزيز ما هو مكتسب و يطور قدرتهم على التعليم.

." لإعادة قراءة " التجربة المعاشة خلال هذه الفترة الغنية بآثارها و مهماتها حتى تكون عامل تغيير نحو الأحسن.

على كل حال مهما اختلفت الآراء تبقى التربصات فترة حياة تكوينية يعيشها كل فرد بطريقته، و فرصة، رغم كل شيء، للاكتشاف و الاكتساب و التطبيق و الاستقلالية في العمل.

هذه بعض الآثار الهامة و الأساسية لكل ماهية تدريب ميداني حاولنا التعرف عليها كما اشرنا لذلك من خلال الأسئلة الأربعة رقم: 8 و9 و10 و15 من الاستمارة. و الجدول الموالي رقم (26) يلخص لنا ذلك مع علاقة هذه الآثار بكل تخصص. و الواضح من هذا الجدول أن هذه التداريب الميدانية رغم النقائص التي قد تعتريها أو يراها الطلبة فيها فإنها حسب تصريحاتهم كانت فرصة

مكنتهم و لو جزئيا من اكتشاف بعض استراتيجيات التعلم و اكتساب بعض المهارات اللازمة للقيام بعملهم كأساتذة و تطبيقها ميدانيا و بالتالي تطوير استقلاليتهم في نشاطهم خلال هذه الفترة و لو كانت وجيزة جدا.

ما نود الإشارة إليه كذلك أن هذه الفترة التكوينية هي بمثابة فترة تفجير "هوية الأستاذ" عند كل متربص، حتى و إن كان هذا الحكم سابق لأوانه و يمكن اعتباره اعتباطي، فإننا نقول دراسة بداية تكوين هوية الأستاذ تعتبر أمرا مهما و أساسيا في عمل الأستاذ لما للهوية من أثر بالغ في السلوك المهني. فالهوية بناء اجتماعي مرتكز على العلاقات الاجتماعية (المؤسساتية) و الذي يبرز ممارسات مهنية فردية و اجتماعية في آن واحد. و مثلما هناك "بناء هوية" هناك "أزمة هوية" أو بما يُعرف "بتوتر العلاقات" سواء بين المعلم و المتعلم أو بين المعلم و المعلم.

الجدول رقم (26) أثار التدريب الميداني *

أثار التربص	الاكتشاف						الاكتساب				التطبيق				الاستقلالية			
الاختصاص	نعم		لا		دون إجابة		نعم		لا		نعم		لا		دون إجابة		نعم		لا	
	عدد	% 177	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
أ.أ. ت.ث.**	28	16.2 %	2	7.1 %	1	100 %	29	14.8 %	2	25.0 %	16	16.2 %	15	15.3 %	0	0.0 %	25	15.7 %	6	14.0 %
أ.أ.ع.ت.م	18	10.4 %	3	10.7 %	0	00 %	20	10.3 %	1	12.5 %	5	5.1 %	15	15.3 %	1	20.0 %	16	10.1 %	5	11.6 %
أ.ف. ت.م.	22	12.7 %	6	21.4 %	0	00 %	27	13.9 %	1	12.5 %	18	18.2 %	10	10.2 %	0	0.0 %	24	15.1 %	4	9..3 %
أ.ت.ج ت.م	19	11.0 %	1	3.6 %	0	00 %	20	10.3 %	0	0.0 %	11	11.1 %	8	8.2 %	1	20.0 %	16	10.1 %	4	9..3 %
أفلسفة**	22	12.7 %	1	3.6 %	0	00 %	23	11.9 %	0	0.0 %	7	7.1 %	14	14.3 %	2	40.0 %	18	11.3 %	5	11.6 %
أ.ا.ت.ث.**	29	16.8 %	7	25.0 %	0	00 %	33	17.0 %	3	37.5 %	20	20.2 %	15	15.3 %	1	20.0 %	26	16.4 %	10	23.3 %
أ.ف. ت.ث.**	19	11.0 %	2	7.1 %	0	00 %	20	10.3 %	1	12.5 %	13	13.1 %	8	8.2 %	0	0.0 %	19	11.9 %	2	4.7 %
أ.ا.ت.م.**	16	9.2 %	6	21.4 %	0	00 %	22	11.3 %	0	0.0 %	9	9.1 %	13	13.3 %	0	0.0 %	15	9.4 %	7	16.3 %
المجموع	173	100 %	28	100 %	1	100 %	194	100 %	8	100 %	99	100 %	98	100 %	5	100 %	159	100 %	43	100 %

[177] - احتسبت النسب من مجموع الإجابات لكل بند.

** -(أ.أ.ع.ت.ث.) أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي.(أ.أ.ع.ت.م.) أستاذ أدب عربي تعليم متوسط.(أ.ف.ت.م.) أستاذ فرنسية تعليم متوسط. أستاذ فلسفة.(أ.ا.ت.ث.)أستاذ انجليزية تعليم ثاوي.(أ.ف.ت.ث.) أستاذ فرنسية تعليم ثانوي.(أ.ا.ت.م.) أستاذ انجليزية تعليم متوسط.

* .الارتباط ليس معتبرا.
كا^2 =45.81،
درجة الحرية=63،
1-ح =5.07 %
. ملاحظة 37 (46.3 %) خانة لها تكرار نظري اصغر من 5، قانون كا^2 ليس قابلا للتطبيق فعلا.

بصورة عامة هناك أثار ايجابية للتربص على معظم الطلبة و هذا ما يشجع على تثبيت النشاطات التي يقوم بها الطالب المتربص بدءا بالملاحظة إلى تحضير الدروس المختلفة و تقديمها و عقد جلسات تقييمية مع الأستاذ المطبق و المشرف و غيرها من النشاطات، و ما يلاحظ من الجدول كذلك هو انه هناك تقريبا نصف العينة رأت في أن التدريبات الميدانية لم تمكنهم من تطبيق المعارف النظرية التي تلقوها و هذا في كل الاختصاصات و السبب الرئيسي في نظرنا يعود في الأساس إلى الوقت (15 يوما) غير الكافي للتطبيق و كذلك خصوصية بعض التخصصات كأساتذة الأدب العربي و الانجليزية مثلا في الطور الأساسي بما تتميز هذه التخصصات بالثراء في نشاطاتها و كثرة الدروس (كالنحو و الصرف و المطالعة و تحليل النصوص و البلاغة و القراءة).

أما الذين يرون انه لم يمكنهم من اكتشاف استراتيجيات للتعلم مثلا هم من طلبة الفرنسية (تعليم أساسي) و يمثلون نسبة 21.42 % من هذه الفئة و يمثلون 16.32 % من العينة الكلية لطلبة الفرنسية و كمثلهم و بتشابه كبير نجد طلبة الانجليزية (تعليم متوسط) بنسبة 22.41 % غير أن طلبة الانجليزية (تعليم ثانوي) فإنهم يمثلون اكبر نسبة 25 %. و نسبة 27.27 % من عينة طلبة الانجليزية (تعليم متوسط).

حتى يكون للتربص فعالية كبيرة على أداء الأستاذ نقول انه من الأحسن إتاحة الفرصة و الوقت الكافي لتمكين الطالب من تطبيق هذه المعارف و مراجعتها في أوانها مع الأستاذ المشرف بإعانة الأستاذ المطبق حتى نظمن استقلالية لأساتذتنا المستقبليين في الوقت المناسب أي قبل مباشرة أعمالهم فعليا. فترة التربص هنا تكون فرصة في أوانها للمراجعة و التصحيح و تثبيت السلوكات المهنية الضرورية في أداء مهمة التدريس بكل تعقيداتها.

6- فترة و مدة التداريب

أ - فترة التداريب.

الفترة التي جرت فيها التداريب الميدانية كانت بين شهر جافني و افريل و للتذكير فإن فترات التداريب كانت كما يلي:

. فترة الملاحظة من 2 جانفي 2005 إلى 25 جانفي2005

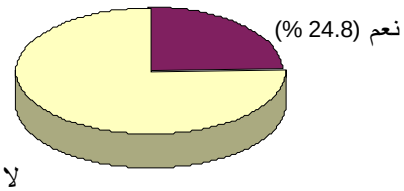
. فترة التربص المدمج من 27 فيفري 2005 إلى 13 مارس 2005

. فترة المغلق من 9 افريل 2005 إلى نهاية افريل 2005

إنه من المهم أن نعرف ما إن كانت هذه التجربة في وقتها أم لا، لان كما هو معلوم فنهاية العام الدراسي ليست كبدايته من حيث جو العمل و نشاط التلاميذ و ما ينجر عنه من مشكلات إدارة القسم و مدى استجابة التلاميذ للمادة ورغبة الأستاذ في إتمام البرنامج خاصة إذا تعلق الأمر بالأقسام النهائية المقبلة على الامتحانات (شهادة البكالوريا أو شهادة التعليم الأساسي).

عينتا لم تكن راضية بالفترة المخصصة لهذه التداريب كما يبينه الجدول رقم(27)

الجدول رقم (27) الفترة التي جرى فيها التربص

		عدد الإجابات	النسبة	فترة التربص
	نعم	50	% 24.8	
	لا	152	%75.2	
	المجموع	**202**	**% 100**	

. الفرق مع التوزيع المرجعي هو جد معتبر
كا^2 =51.50،
درجة الحرية=1،
1-ح > 99.99 %
. احتسب كا^2 بواسطة تكرارات نظرية مساوية لكل كيفية.
. مجال الثقة بـــ 99 % أعطي لكل كيفية.

ب- مدة التداريب

أما عن المدة التي جرت فيها التداريب بفتراتها الثلاثة (الملاحظة، المدمج، المغلق) و التي كانت قرابة شهرين فمثلها كمثل الفترة جل الطلبة غير راضين بها كما يوضحه هذا الجدول رقم(29) إذ نجد (84.7 %) لم يكونوا راضين بها و هذا يتضح أكثر من خلال الجدول رقم (28) إذ نسبة كبيرة جدا ترى أن المدة المخصصة لهذه العملية التدريبية غير كافية(78.7 %). هذا ما يسمح لنا بالتفكير و اقتراح تغيير الفترة و التمديد في المدة حتى نعطي لطلبتنا الفرصة الكافية لتطبيق كل

النشاطات التربوية التي يقوم بها الأستاذ (بدءا بتحضير الدروس المتنوعة إلى تقديمها إلى التقويم و عقد مجالس الأقسام و غيرها) حتى يعيش المهنة و يمارس النشاطات المتنوعة.

نقول إن هذه الفترة القصيرة في الحياة التجريبية التي عاشها الطالب بعد فترة الملاحظة لم تتح له الفرصة حتى يتهيأ فكريا و نفسيا ليقوم بدور الأستاذ. لقد قفز من مرحلة المشاهدة و التحسيس إلى التدريس الفعلي و اتخاذ المسؤوليات. فهذه الفترة الوسيطة التي نسميها بفترة المرافقة (pratique accompagnée) و التي فيها يلاحظ و يسأل و يبادر و يقترب من التدريس شيئا فشيئا لوحده أو مع زميل له بمساعدة الأستاذ المشرف و المطبق لم يعشها الوقت الكافي. إن هذه فترة الإعداد هي مجرد بدء الطريق للنمو المهني في المستقبل و هي مهمة جدا إذ تتيح له الفرصة للتعرف على النشاطات و تسمح له بالاكتشاف تدريجيا للمهنة و الذات.

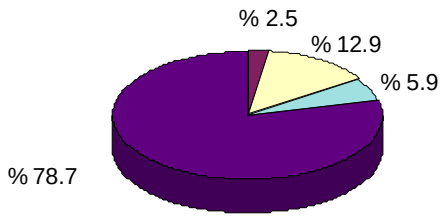
أما عن المدة المثلى فكما نراه في الجدول أدناه رقم (30) فجلهم (64.4 %) يقترح أكثر من سداسي و هي في الواقع المدة ربما الكافية لعيش مهنة التدريس غير السهلة.

هذا ما يجعلنا نقول كذلك أن التدريب حتى يكون أكثر نفعا علينا أن نمدد المدة التي يجرى فيها و تكون خلال سداسي كامل أي بداية مثلا من شهر جانفي بعد الدخول من العطلة الشتوية.

أما فيما يخص رأي الطلبة في المدة الزمنية(السؤال رقم23) المخصصة للتداريب الميدانية، أي الفترة الفعلية التي عاشها الطالب في جو التدريس فنلاحظ العينة في مجملها غير راضية بها أي تراها غير كافية لأداء أو لملاحظة أو التطلع على مختلف نشاطات التدريس و هذا كما نراه من الجدول الموالي:

الجدول رقم (28) المدة الزمنية المخصصة للتدريب

		المدة الزمنية المخصصة للتدريب	
		عدد الإجابات	النسبة
	كافية جدا	05	% 2.5
	كافية نوعا ما	26	% 12.9
	كافية	12	% 5.9
	غير كافية	159	% 78.7
	المجموع	**202**	**% 100**

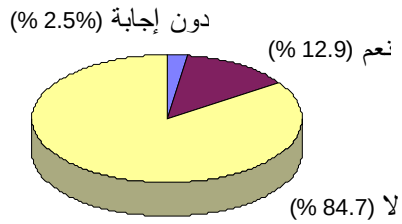


هذا يبرر و لو جزئيا عدم رضا طلبتنا بالمدة الزمنية المخصصة لهذه التجربة الهامة و تؤكده نتائج السؤال الثاني عشر من الاستمارة كما نلاحظه من خلال الجدول الموالي:

الـ

		عدد الإجابات	النسبة
	دون إجابة	05	% 2.5
	نعم	26	% 12.9
	لا	171	%84.7
	المجموع	**202**	**% 100**

الرضا عن مدة التربص



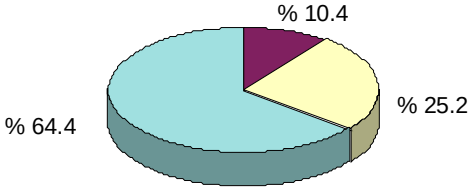
. الفرق مع التوزيع المرجعي هو جد معتبر.
كا^2 =242.68
درجة الحرية=2،
1-ح > 99.99 %
. احتسب كا^2 بواسطة تكرارات نظرية مساوية لكل كيفية.
. مجال الثقة بـــ 99 % أعطي لكل كيفية.

أما المدة المقترحة من العينة فهي كما يبينه الجدول الموالي رقم (30) تكون أكثر من 6 أشهر و هي في نظرنا فترة يمكن القول عنها أنها كافية للقيام بنشاطات الأستاذ المختلفة و الاطلاع على محيط القسم و معايشته كأستاذ.

الجدول رقم (30) المدة المثلى للقيام بالتداريب الميدانية

		عدد الإجابات	النسبة
	من 20 يوما إلى 1 شهر	21	%10.4
	من 1 شهر إلى 40 يوما	51	%25.2
	سداسي فأكثر	130	%64.4
	المجموع	**202**	**% 100**

المدة المثلى للقيام بالتداريب الميدانية



المتوسط = 2.54 0.68=écart- type

. السؤال ذو إجابة واحدة على سلم.
. الوسائط مضبوطة على ترقيم من 1 (من 20 يوما إلى 1 شهر) إلى 3 (سداسي فأكثر).
. الفارق مع التوزيع المرجعي جد معتبر،
كا^2 = 94.17
درجة الحرية=2،
1-ح > 99.99 %
. احتسب كا^2 بواسطة تكرارات نظرية مساوية لكل كيفية.

من هذه الجداول يمكننا استخلاص القول أن هذه التداريب في مجملها لم تكن حسب رأي عينتنا في وقتها و لا في مدتها الكافية للقول أن فعلا هؤلاء أساتذة المستقبل قد قاموا بتربص مكنهم من التطبيق لوقت كافي و عاشوا مهنة التدريس. و هذا ما يجعلنا نقول أنه من المجد تخصيص على الأقل السداسي الثاني من السنة الأخيرة من التكوين للتربصات و هي المدة الكافية و الفترة الملائمة للاطلاع على نشاطات الأستاذ في مهنته و تجريب العمل البيداغوجي حتى نمكن الطالب من أن يعيش مختلف اللحظات و الاستفادة منها من اجل رسم مساره المهني في الوقت المناسب تحت إشراف الأستاذ المطبق و الأستاذ المشرف ليكونا له السند و الموجه و المرشد و المستجيب لانشغالاته المهنية خلال هذه الفترة الحرجة من حياته، و في آن واحد لتهيئته للحياة المهنية بعد تخرجه و توظيفه أين يكون التكوين الميداني تحت إشراف المفتش الذي سيستقبله. حينها يكون هذا النوع الآخر من التدريب الذي نسميه التدريب في أثناء الخدمة سبيلا آخرا للنمو المهني، و للحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و الاجتماعية، و كل ما من شأنه رفع مستوي أداء الأستاذ مما يؤدي إلى زيادة إنتاجيته.

إن هذه النشاطات سوف تساد الأستاذ على التقليص من الفجوة القائمة بين عمليات الإعداد في المدارس العليا للأساتذة من ناحية ومتطلبات الممارسة الميدانية من ناحية أخرى.

هدف هذا التكوين الميداني الذي نسميه حاليا "الأولي" هو التمكن من المعارف و طرق توصيلها أو على الأقل الاطلاع على بعض الطرق حتى يكون أكثر نفعا للتلميذ و الحياة التربوية و المجتمع بصورة عامة في المستقبل.

نذكر هنا على سبيل المثال تكوين الأطباء و بعض المهندسين – حتى و إن اختلف وجه الشبه في بعض جوانبه- يعتبر نموذجا مهما في التكوين الميداني. ففي هذه الاختصاصات مثلا فالتكوين النظري يمشي جنبا إلى جنب مع التكوين الميداني، و لا يوجد ثمة سبب يمنعنا من التركيز في

نهاية التكوين على الجانب الميداني، التطبيقي، أو التمهيني، للأستاذ حتى لا نضعه و بصورة فجائية أمام صعوبات عند ولوجه عالم الشغل. إن هذه الفترة هي بمثابة "حمام" يُغمس فيه الطالب- الأستاذ حتى يعيش المهنة و له "جرعات" طُعّم بها حتى لا تكون المهنة صدمة له عند مباشرة العمل.

المكونون يكونون هنا محللون لعمل المتربص، مسهلون له الوظيفة، و مصدرا للمعارف اللازمة في نشاطاته المختلفة داخل القسم و خارجه و سندا له عند الحاجة.

هذه المرحلة هي فرصة حتى نمكن هذا الأستاذ من أن يطور لديه الفكر النقدي الموضوعي سواء بالنسبة للمعارف أو بالنسبة للتطبيقات المهنية. هذا الفكر (المكتسب خلال هذه الفترة) سيكون له خلال مساره المهني المستقبلي مصدر الإبداع، التحليل، الاستيعاب و فهم المشاكل المدرسية و التربوية. الطالب لا يستوعب كل شيء خلال التكوين لكن عليه أن يُسلح بوسائل عقلية أساسية تمكنه من التطور خلال سنين العمل المقبلة و التأقلم مع تلاميذ مختلفين و أقسام متنوعة و وضعيات تعلُّمية متباينة.

الأستاذ لا يعرف صعوبات تلامذته إلا إذا كان هو ذاته في "ديناميكية عقلية" حول المعارف التي يقدمها و الطرق و المناهج التي يتبعها. و التكوين كما هو معلوم لا ينتهي باستلام الشهادة لذا من الأساسي أن نساعد الأستاذ أن يكمل تكوينه في عالم كثير التحول و باستمرار.

7 - التـــأطـــــير

جناح آخر في التكوين لا يقل أهمية عن الجوانب الأخرى و هي مدى مرافقة الطالب أو المتربص في عمله، فلا يكفي أن نسلح المتربص بالأدوات اللازمة لأداء مهامه بل يجب أن نكوّن له السند سواء في المؤسسة المستقبلة أو المؤسسة المرسلة حتى لا يشعر بنفسه مُتخلى عنه. فالأستاذ المؤطر بالمؤسسة المستقبلة ليس فقط ذلك الشخص الذي "يُعير" تلامذته للطالب- الأستاذ لبعض الساعات خلال الأسبوع لكن أدواره تتعلق ببعض الوظائف العامة التي يمكن تلخيصها مع بتريس بلبل في:

. وظيفة المساعدة و هي البعد التكويني أي كل ما له علاقة بالوسائل التي بواسطتها يستطيع هذا المؤطر أن يفيد الطالب-الأستاذ من تجاربه،

. وظيفة التنشيط و هو بعد العلاقات التي لا تنحصر فقط في تسيير العلاقة الثلاثية بين التلميذ و المؤطر و الطالب- المتربص بل التفتح على حياة المؤسسة و إدماجه تدريجيا في النشاطات المخلفة المتعلقة بمهنته المستقبلية من تحضير و انجاز و تقويم نشاطات التلميذ.

. وظيفة المراقبة و هو البعد المؤسساتي الناتجة عن الوضعية الإدارية،

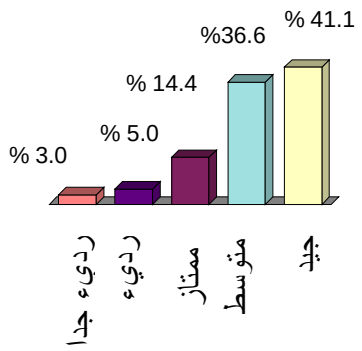
. وظيفة التقويم و هو بعد المصادقة على الشهادة.([178])

حاولنا أن نتعرف على التأطير من خلال السؤال رقم 16 و 19 بالمؤسسة المستقبلة وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الموالي رقم (31) أدناه.

أ- التأطير بالمؤسسة المستقبلة

الجدول رقم (31) التأطير بالمؤسسة المستقبلة

		التأطير بالمؤسسة المستقبلة كان	
		عدد الإجابات	النسبة
	جيدا	83	%41.1
	متوسطا	74	%36.6
	ممتازا	29	%14.4
	رديئا	10	%5.0
	رديئا جدا	6	%3.0
	المجموع	**202**	**% 100**



المتوسط = 2.41 "جيد" 0.90=écart- type

لا أحد يشك في الدور الهام الذي يلعبه المؤطر في تكوين المتربص علما أن لإطار التكوين هنا خصوصيات جد مميزة: فاستقبال الأستاذ للمتربص داخل القسم يخلق وضعية جديدة لكل واحد منهما و حتى للتلاميذ. « يكون الأستاذ الذي يستقبل الطالب داخل قسمه، يقول بتريس بلبل (Patrice PELPEL)، سريع الانكسار ليس فقط بالنسبة لتلامذته بل كذلك بالنسبة لهويته المهنية ما دام في نشاطاته يعرض نفسه لنظر أستاذ آخر و هو ذلك الامتياز المخصص للمفتش. أكيد أن المتربص ليس المفتش و مع المستشار البيداغوجي فالعلاقة هنا هي العكس. لكن أي أستاذ هو،

[178] - Patrice PELPEL**, Conseil et formation guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM**, Nouvelle édition, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris,PP.37.38.

مهما كان محنكا و متيقن من نفسه بما فيه الكفاية أو من غيره حتى يعرض نفسه دون قلق من نظرة الزميل؟» ([179]) و في فترة المشاهدة يكون المتربص "دخيلا" على القسم ثم ينتقل في فترة وجيزة إلى "مسير" للقسم و بالطبع تحت "رعاية" الأستاذ المشرف و المؤطر اللذان يساعداه على ملاحظة وضعيات التعليم و شرح عملياتها و التعرف على الطرق المتبعة و الوسائل المستعملة و الكفاءات المستهدفة و طرق التقويم و أهدافها و حل المشكلات البيداغوجية الملاحظة و المعاشة. هي وضعيات متنوعة يعيشها كل من المتربص و المؤطر و حتى المشرف لأخذ بيد المتربص و يبقى هذا الأخير محور التكوين و نواة انتباه الجميع. حتى أننا نجد بتريس بلبل يشبّه مركز التكوين و المؤسسة التعليمية بوكالة سياحية التي تصمم، تنظم، تتصل، تتأكد إن كان الزبون راض و أن العقد قد تم كما كان متفق عليه، غير أن في الميدان يوجد في معظم الأحيان شخص كما يقول بتريس بلبل من أهل المنطقة مهمته توجيه السياح و التقديم لهم معلومات و تعاليق عن المنطقة أو الآثار التي يزورونها، ليضمن الاتصالات مع المحيط و سكان المنطقة. هذا الدليل عليه أن يعرف جيدا ليس فقط المنطقة (تاريخها، مشاكلها الحالية، تطلعاتها المستقبلية) لكن عليه كذلك أن يتقن لغة أولائك الذين هو دليلهم و بعض العناصر من ثقافتهم.([180]) هي عملية جد هامة و ليست بالسهلة. المؤطر (بالمؤسسة المستقبلة) و المشرف (بالمؤسسة المرسلة) عليهما أن يستجيبا لما يحتاجه الطالب من دعم معرفي أو معنوي.

من اجل ذلك حاولنا التعرف على هذا الدور من خلال الأسئلة رقم: 16، 19، من الاستمارة.

أما عن التأطير بالمؤسسة المستقبلة فمن خلال الجدول رقم (31) يمكننا القول أن جل العينة راضين بما قدمه لهم الأساتذة الذين استقبلوهم بالمؤسسات التعليمية. فأكثر من نصف العينة (55.5 %) ترى التأطير من جيد إلى ممتاز و هو انطباع يشجع على تثبيت هذا النوع من اللقاءات بين الطلبة و الأساتذة المستقبلين لهم بالمؤسسات التطبيقية. رغم هذا و حتى لا يرتجل الأستاذ المطبق عمله بسبب نقص الإعلام أو حتى نقص التكوين، و حتى لا يخترع ادوار تساعد على تكوين الطالب المتربص، و حتى لا نقع كذلك في نوع من وصفة يتّبعها المطبق يبدو لنا من الأحسن إصدار " دفتر أعباء" المهنة و تحديد الأدوار التي يقوم بها كل أستاذ مطبق في إطار التكوين، هذه الأدوار التي يقوم بها الأستاذ نلخصها في: إعلام المتربص و نصحه و توجيهه و التحقق من عمله و المراجعة و طمأنته. أو على الأقل إصدار وثائق من طرف المدرسة العليا للأساتذة

[179] - PELPEL (Patrice) : **Guide de la Fonction Tutorale**, édit, Les Editions d'Organisation 1996, P.32

[180]- انظر PELPEL Patrice: **Les Stages de Formation ,** édit, Bordas 1989 P.137

توضح فيها دور الأستاذ المطبق و مهامه حتى ينتفع الطالب المتربص أكثر من اللقاءات التي تجمعه به.

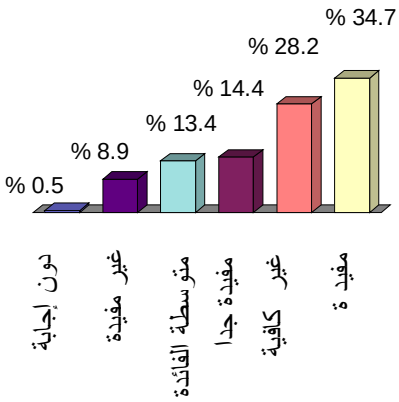
ب- اللقاءات مع الأستاذ المشرف بالمدرسة

و في ما يخص اللقاءات مع الأستاذ المشرف بالمدرسة العليا للأساتذة فإننا نلاحظ كذلك من الجدول رقم (32) أن نصف العينة يراها مفيدة.

و إذا كان ربع العينة يراها غير كافية فهذا يرجع بالأساس إلى المدة نفسها غير الكافية كذلك لهذه التربصات كما اشرنا إلى ذلك. و هذا ما يؤكد في كل الاتجاهات على الأهمية البالغة التي تكتسيها هذه اللقاءات التوجيهية.

الجدول رقم (32) التأطير بالمدرسة العليا للأساتذة

		عدد الإجابات	النسبة
	اللقاءات مع الأستاذ المشرف بالمدرسة كانت		
	مفيدة	70	% 34.7
	غير كافية	57	% 28.2
	مفيدة جدا	29	% 14.4
	متوسطة الفائدة	27	% 13.4
	غير مفيدة	18	% 8.9
	دون إجابة	1	%0.5
	المجموع	**202**	**% 100**



المتوسط = 3.02 1.47=écart- type

هذه اللقاءات التي هي في الأصل توجيهات أو تعزيزات أو حتى نصائح يقدمها الأستاذ المشرف لمبتدئ في ميدان يجهله نوعا ما و يريد هذا المبتدئ التدرج فيه، لقاءات لن تكون في رأينا إلا مفيدة لكل متربص حتى يصحح في الوقت المناسب كل ما قد يشوب عمله أو يعيق تعلمه. مفيدة كذلك حتى للمكون (الأستاذ المطبق بالمؤسسة المستقبلة و الأستاذ المشرف بالمدرسة) إذ من خلال هذه اللقاءات يتمكن كل واحد في حدود تدخله و مجال عمله من أن يحسن من مردود عمله.

و بوالو(1636- 1711) BOILEAU (Nicolas) يقول « أحبوا أن ننصحكم و ليس أن نمدحكم» ([181]) فإن كانت غير كافية (حسب رأي أكثر من ربع العينة) فهذا يعني أن الطلبة بحاجة إلى سند هؤلاء الأساتذة لمساعدتهم على تخطي الصعوبات التي يتلقوها في أداء مهامهم التدريسية، فهم تحت "غطاء" المدربين الذين هم قدامى و "يملكون المعرفة" بل التجربة و حتى السلطة كذلك. فخروجهم إلى الميدان لا يمكن أن يحدث عندهم إلا شغف الاكتشاف و معرفة المجهول؛ التربص في الواقع ليس مجرد نظام تكويني في مسار الطالب بل تجربة يعيشها المتربص نفسه و كل من يشاركه في ذلك. هي فترة تحويل و تحول أو على الأقل مدة لبلورة هذا الطالب أو لتحضيره لعالم الشغل، هي مرحلة "ميلاد جديد" حتى يتمكن من الاندماج في عالم الشغل. فلا يكفي هنا و خلال هذه الفترة من التكوين أن نبرهن بأننا قادرين على إدارة القسم بل إننا أهل لهذه المهنة الجديدة.

فنهاية التربص هو اجتياز حاجز ذو دلالات مختلفة: **مهني** لأنه يُعترف الآن للطالب الأستاذ بأنه قادر على ممارسة مهنة التدريس، **اجتماعي** لأنه تدرج إلى عالم المهنيين، **شخصي** لأنه عليه أن يحدد نفسه كراشد سواء في أعين أقرانه و زملائه أو في أعين تلامذته، و هذا ليس من السهل.

هذا يجرنا إلى الحديث عن كيفية إجراء اللقاءات مع الطلبة و نود أن نقترح هنا أن تكون هذه اللقاءات جماعية و بين مختلف الاختصاصات في شكل ورشات في أفواج تصل إلى عشرين متربص على الأكثر (حتى يسهل النقاش و تكون الفرصة لكل طالب لطرح آرائه أمام الجميع) في نهاية الأسبوع في حصة لمدة ساعتين أين يقدم كل طالب بصورة ملخصة الأعمال التي قام بها و حتى المشاكل التي إعترضته و منه مقابلة وجهات نظر مختلفة لتُحلل بين الطلبة تحت إدارة أستاذ من المدرسة العليا للأساتذة و أستاذ مختص في علوم التربية اللذان يساعدان على الأحادية و التبصر. هي طريقة نريد بها مساعدتهم في نقل الخبرات فيما بينهم و طرح المشاركة الفاعلة عليهم. هنا يكون نوع من التعاقب التسلسلي التطبيقي-النظري- التطبيقي. هكذا نعطي فرصة للتكوين الذاتي لأنه في نظرنا فإن تكوين الأساتذة بالمدارس العليا مازال لحد الآن يعتمد على "تجاور" النظري بالتطبيقي، كما تقول مرغريت ألتي (Marguerite ALTET)، حسب نموذج تكوين يعتمد على اكتساب نظري لمعارف و معارف-عملية حضّرها المكون و قدمها أثناء التكوين، هي طريقة تكوين من خلالها "تخلق" نموذج واحد للأستاذ. بهذه الطريقة يُكوّن الأساتذة

[181] - BOILEAU Nicolas (1636-1711) : *Art poétique* v. 196 « aimez qu'on vous conseille et non pas qu'on vous loue »

كمنفذين و مستنسخين للنماذج التطبيقية المقترحة من طرف المكونين و المهنيين ذوي الخبرة. " « غير أن، كما تقول كذلك مرغريت ألتي، ما يميز التكوين المهني للأستاذ هو أن البيداغوجية المكونة لممارسة عمل الأستاذ هي "النظري – التطبيقي" أين التطبيق، التجربة يكون أولي: البيداغوجي يكوّن معارفه العملية في الممارسة، انطلاقا من تطبيقاته، من "عمله الشخصي" و يبني نظريته، و معارفه معتمدا على العملي و المعارف العملية التي يدمج فيها المعارف النظرية التي يملكها. مهنة التدريس تُكتسب بالتجربة، بالانقباض على التجربة و تمفصل المعارف التطبيقية و النظرية." » .([182])

هذه اللقاءات التي يمكن أن نسميها ورشات التحليل (كما اشرنا لذلك في الفصل الثاني) لها وظيفتين: نظرية و أخرى تطبيقية:

. الوظيفة النظرية: تحليل العمليات البيداغوجية هو في الواقع طريقة لتنظير هذه العمليات ابتداء من نماذج مستقاة من البحوث. هي في جوهرها إنتاج معارف انطلاقا من التطبيقات المعاشة هدفها معرفة العمليات الملاحظة داخل الأقسام مع الطلبة المتربصين. وتزويد المعلّمين بما يساعدهم في حل المشكلات التعليميَّة والتربويَّة التي تصادفهم أثناء أداء مهامهم. تبصيرهم بوسائل و أساليب التقويم التربوي المستمر و بأساليب تحليل و تفسير نتائج المستوى التحصيلي مثلا لتلامذتهم.

. الوظيفة التطبيقية(العملية): هي استعمال أدوات، مفاهيم من اجل بناء نماذج عملية. فالمعارف التطبيقية التي لجأ إليها المتربص في نشاطاته و بقيت ضمنية تبرز خلال المناقشات. هذه المعارف سوف تحسن أداءه المهني و تتبادل فيما بين المتربصين و تستغل في وضعيات بيداغوجية جديدة. سوف تستغل في تصميم و بناء و حتى تجريب تطبيقات جديدة.

كما هو معلوم نوعية التأطير تختلف من مؤطر لآخر كونها علاقات إنسانية و كفاءات و حتى نظرة فردية لهذا الدور أو المركز الذي يحتله هذا المؤطر في دائرة تكوين الأساتذة و ما له من تأثير، لكن هذا في الواقع لا يمنعنا من رؤية و معرفة نظرة طلبة كل اختصاص بالتأطير و لقد تحصلنا على الجدول الموالي رقم (33).

[182] - ALTET Marguerite : **Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique** dans **l'analyse des pratiques professionnelles** (collectif), édit. l'Harmattan 1996 P.11

ج - علاقة كل اختصاص بالتأطير

الجدول رقم(33) علاقة كل اختصاص بالتأطير

	دون إجابة		جد مفيدة		مفيدة		متوسطة الفائدة		غير مفيدة		غير كافية		مجموع الملاحظات
	العدد	النسبة 183	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي	0	0	7	22.6 %	14	45.2 %	2	6.5 %	3	9.7 %	5 *	16.1 * %	31 طالب
أستاذ أدب عربي تعليم متوسط	0	0	1	4.8 %	4	19.0 %	4	19.0 %	4 **	19.0 % **	8	38.1 %	21 طالب
أستاذ فرنسية تعليم متوسط	1 **	3.6 % **	6	21.4 %	7	25.0 %	1 *	3.6 * %	4	14.3 %	9	32.1 %	28 طالب
أستاذ تاريخ وجغرافيا تعليم متوسط	0	0	1	5.0 %	5	25.0 %	5 **	25.0 % **	2	10.0 %	7	35.0 %	20 طالب
أستاذ فلسفة	0	0	1	4.3 %	7	30.4 %	1	4.3 %	3	13.0 %	11 **	47.8 * %	23 طالب
أستاذ انجليزية تعليم ثاوي	0	0	4	11.1 %	13	36.1 %	7	19.4 %	1	2.8 %	11	30.6 %	36 طالب
أستاذ فرنسية تعليم ثانوي	0	0	5	23.8 %	14 **	66.7 % **	1	4.8 %	0 *	0.0 * %	1 *	4.8 * %	21 طالب
أستاذ انجليزية تعليم متوسط	0	0	4	18.2 %	6	27.3 %	6 **	27.3 % **	1	4.5 %	5	22.7 %	22 طالب
المجموع	**1**	**0.5** %	**29**	**14.4** %	**70**	**34.7** %	**27**	**13.4** %	**18**	**%8.9**	**57**	**28.2** %	**202 طالب**

. الارتباط جد معتبر.

كا^2 =55.48،

درجة الحرية=35،

ح-1 = 98.48 %

. الخانات التي بها(**) هي التي التكرار الحقيقي هو اكبر من التكرار النسبي،

. الخانات التي بها (*) هي التي التكرار الحقيقي هو اصغر من التكرار النسبي للتباين المشروح.

. (تباين كرامر V de Cramer): 5.49 % ،

. قيم الجدول هي النسب المائوية المحسوبة على 202 ملاحظة.

183- احتسبت النسب من مجموع إجابات عينة كل اختصاص

د- الوثائق المطلوبة في التدريب

هي وثائق بمثابة معينات لكل طالب متدرب يعتمد عليها في عمله طوال الفترة التكوينية، هذه الوثائق (المدمجة في الملحق رقم 2 و رقم 3) حضرها فريق من أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة من مختلف التخصصات، فريق أو ما أطلق علية اسم "خلية التربص" المكونة أساسا من أساتذة علم النفس و علوم التربية، هذه الوثائق حضرت باللغات الثلاث: العربية و الانجليزية و الفرنسية يستعملها الطالب في ملاحظته لنشاط الأستاذ المطبق و الزميل أثناء أدائه لمهامه. هناك وثيقة سميت بـــ " شبكة النشاط داخل القسم" و التي يُطلب فيها من المتدرب ملئها في نهاية التدريب. و الملاحظات التي يبديها تدور حول المحاور الثلاث: تنشيط القسم و تقديم الدرس و تقييم العملية التعليمية.

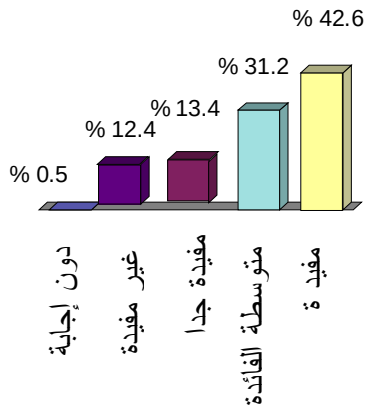
وثيقة أخرى سميت بـــ "كراس التدريب" و الذي هو بمثابة "سجل يومي" يدوّن فيه الطالب سير كل درس مع إبداء الملاحظات إذا كان الدرس قد قدم من طرف الطالب المتدرب.

هذه الوثائق كانت محل نقد من طرف كل الأساتذة و لقد أثريت و نقحت قبل أن تأخذ هذا الشكل النهائي.

و حتى نعرف رأي الطالب المتدرب في هذه الوثائق تحصلنا على النتائج التالية المبينة في الجدول رقم (34)

الجدول رقم (34) فائدة الوثائق المطلوبة في التدريب

		عدد الإجابات	النسبة
	الوثائق المطلوبة في التربص تعتبرونها مفيدة		
	مفيدة	86	% 42.6
	متوسطة الفائدة	63	% 31.2
	مفيدة جدا	27	% 13.4
	غير مفيدة	25	% 12.4
	دون إجابة	1	% 0.5
	المجموع	**202**	**% 100**



المتوسط = 2.43 " متوسطة الفائدة" 0.88=écart- type

هذه الوثائق المطلوبة في التربص هي عبارة عن أدوات تساعد المتربص في تطوره خلال هذه الفترة الهامة جدا في حياته المهنية، هي في نظرنا نقاط إشارية توجهه في عمله و تساعده

على تحديد ما يجب التركيز عليه بهدف الضبط أكثر للعمل الذي سيقوم به، هي الإطار العام الذي يحدد مجال النشاط، هي بمثابة "مرشد" في ميدان عمل جديد، ميدان غير مألوف لذي الطالب، و حتى "مخيف" أحيانا عند البعض.

حتى و إن كانت العينة في مجملها تقر بفائدة هذه الوثائق فان نسبة (12.4 %) من مجموع العينية تراها بلا فائدة و هي نسبة لا يمكن الاستهانة بها علما أن أكثر من ربع العينة (31.2 %) تراها متوسطة الفائدة، هذا يعني أن هذه الوثائق لم تؤدي جزئيا عملها و الغرض الذي وُضعت لأجله. و يجب إذا مراجعتها حتى لا نثقل الطالب بوظائف نتائجها غير مضمونة. و من اجل معرفة الاختصاصات غير الراضية بهذه الوثائق تحصلنا على الجدول رقم (35) الموالي:

الجدول رقم (35) توزيع كل اختصاص على نظرتهم من فائدة الوثائق المطلوبة

	دون إجابة		مفيدة جدا		مفيدة		متوسطة الفائدة		غير مفيدة		
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	المجموع
أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي	0	0.0 %	4	12.9 %	12	38.7 %	10	32.3 %	5	16.1 %	31
أستاذ أدب عربي تعليم متوسط	0	0.0 %	2	9.5 %	5	23.8 %	6	28.6 %	8	38.1 %	21
أستاذ فرنسية تعليم متوسط	0	0.0 %	2	21.4 %	14	50.0 %	7	25.0 %	1	3.6 %	28
أستاذ تاريخ وجغرافيا تعليم متوسط	0	0.0 %	1	5.0 %	15	75.0 %	4	20.0 %	0	0.0 %	20
أستاذ فلسفة	0	0.0 %	3	13.0 %	9	39.1 %	7	30.4 %	4	17.4 %	23
أستاذ انجليزية تعليم ثاوي	0	0.0 %	4	11.1 %	15	41.7 %	15	41.7 %	2	5.6 %	36
أستاذ فرنسية تعليم ثانوي	1	4.8	3	14.3 %	9	42.9 %	6	28.6 %	2	9.5 %	21
أستاذ انجليزية تعليم متوسط	0	0.0 %	4	18.2 %	7	31.8 %	8	36.4 %	3	13.6 %	22
المجموع	**1**	**0.5 %**	**27**	**13.4 %**	**86**	**42.6 %**	**63**	**31.2 %**	**25**	**12.4 %**	**202**

8- تقرير التدريب

أهمية تقرير التدريب

في نهاية التربص يُطلب من كل طالب كتابة تقريرا فرديا حول ما عاشه طيلة هذه الفترة التدريبية، تقرير يستجيب للشروط المطلوبة في دليل الطالب و الدليل وثيقة تُقدَم لكل متربص يُشرح فيها التدريب (أنظر الملحق رقم 5).

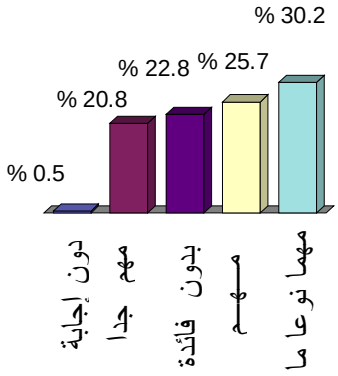
من الأهداف الأساسية للتقرير هو أن نمرن المتعلم على انتقاء المعلومات و جمعها، تحليلها، تنظيمها و إعادة صياغتها. و هذا يتطلب منه استدعاء مصادر مختلفة و تجنيدها في هذا الإطار العملي. هذه المصادر التي سيلجأ إليها الطالب يمكن أن تكون معارف نظرية أو عملية أو حتى اتجاهات، كفاءات مختلفة. و إذا كان التربص هو تطوير الهوية المهنية عند الطالب و ترسيخها فالتقرير هو الإلمام بحيثيات المهنة: تنظيم المهنة، الوسائل المستعملة فيها القوانين المنظمة لها و المشاكل التي تطغى عليها مثلا.

و ما نود الإشارة إليه هو أن الطالب في كل التخصصات و الأطوار (الأساسي و الثانوي) عدى الفرنسية إضافة إلى هذه التقارير عليه أن ينجز مذكرة تخرّج فردية أو ثنائية. و لمعرفة رأي الطالب تحصلنا على الجدول الموالي:

الجدول رقم (36) أهمية تقرير التربص

		عدد الإجابات	النسبة
	مهم نوعا ما	61	% 30.2
	مهم	52	% 25.7
	بدون فائدة	46	% 22.8
	مهم جدا	42	% 20.08
	دون إجابة	1	%0.5
	المجموع	**202**	**% 100**

تقرير التربص



المتوسط = 2.55 1.06=écart- type

أما عن التقرير الذي يقدمه الطالب في آخر التربص فان الجدول يعبر لنا عن مدى أهمية هذا التقرير في نظر كل واحد.

فتقريبا ربع العيينة (22.8 %) لا ترى فيه أية فائدة و هذا ما يطرح إشكالا لدينا و يجعلنا نتساءل عن مدى أهميته في تصور كل طالب ومدى قدرة الكتابة على تكوين الطالب. هذه الوثيقة التي تُقدم في نهاية التربص -علما أن هذا التقرير هو عمل فردي- هي كتابة يُراد منها موضوعية التفكير، نموذج لترجمة التجربة في شكل نص؛ كيف أن اللغة تساعد على التفكير، على التعلم،

على التكوين الذاتي. التقرير هو ترجمة إلى كلمات مكتوبة هذا الاتصال بعالم المدرسة: القسم، الفناء، الزملاء، التلاميذ و البرامج...

التربص كما هو معلوم تجربة وجدانية، حسية، فكرية، أما التقرير فسيعكس لنا ما أحدثه هذا اللقاء مع عالم الشغل و الآخرين. و يمكننا القول أن كلما أعطينا الفرصة للمتربص أن يكتب كلما كانت لديه الفرصة في تطوير كفاءات في محيط أين كل كلماته سوف تُسمع.

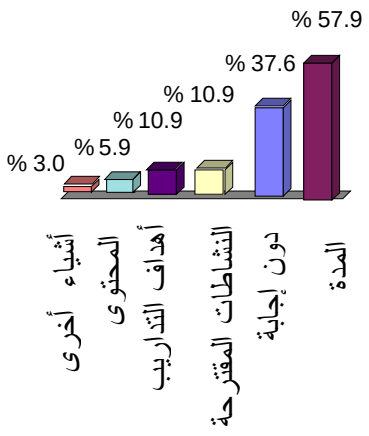
في الواقع فالتربص في ماهيته هو إعطاء الفرصة كذلك لكل فرد كي يتعلم، كل حسب قدراته، كيف يجمع المعلومات، يحللها، ينظمها و يقدمها كتابيا، هذه العملية لا يمكن الاستهانة بها كونها تمثل في نظرنا إطار من خلاله يستطيع المتعلم أن يكتسب خبرات البحث عن المعلومة و انتقاء الأحسن و التأكد منها و تحليلها و كتابتها بأسلوب معين و هي كفاءات جد هامة يلجأ إليها الأستاذ في عمله. هي كفاءة الإخبار التي يعتمد عليها الأستاذ في أداء مهامه، كفاءة تتطلب تجنيد كفاءات أخرى: **الانتقاء** أي مادا أختار من بين هذه المعلومات التي تصادفني؟ **إعادة الترتيب و الصياغة** أي بأية صورة أو صيغة أشكّل المعلومة و أرتبها حتى أوصلها للمرسل إليه؟

9- النقد الموجه لهذه التداريب

أخيرا كحوصلة أردنا أن نتعرف بصورة عامة على رأي الطلبة حول التربص في مدته و محتواه و أهدافه و حول النشاطات التي يقوم بها و تحصلنا على ما يلي:

الجدول رقم (37) النقد الموجه لهذه التداريب

		إن كان لديكم نقدا توجهونه لهذه التداريب فسيكون حول	
		عدد الإجابات	النسبة
	المدة	117	% 57.9
	دون إجابة	76	%37.6
	المحتوى	22	% 10.9
	النشاطات المقترحة	22	% 10.9
	أهداف التداريب	12	%5.9
	أشياء أخرى أذكرها	06	% 3.0
	المجموع	**202**	**% 100**



أكثر من نصف العينة غير راضية بالمدة المخصصة لهذه التداريب. و هذه التداريب كما أشرنا في الفصل الثاني و المقسمة إلى الملاحظة (من 2 جانفي 2005 إلى 25 جانفي 2005) و المدمج (من 27 فيفري 2005 إلى 13 مارس2005) و المغلق (من 9 أفريل 2005 إلى 30 أفريل 2005) ([184]) غير كافية فعلا في مدتها الزمنية خاصة في مرحلة التدريب المغلق أين الطالب مُطالب بتحضير الدروس و تقديمها. للعلم كذلك فإن كل فوج مُكوّن من أربعة طلبة يؤطرهم أستاذ، فإذا ما قُسِّمت الحصص التي سيقدم فيها الطالب الدروس فسوف لن تكون (خلال فترة المدمج) على العموم إلا درسين أو ثلاثة دروس يقدمها المتربص (خاصة في بعض الاختصاصات كالأدب العربي أين تتنوع النشاطات: من القراءة الموجهة إلى تحليل النصوص و دراستها إلى النحو...). و هذا يعني أن هذه التداريب لن تؤدي الأغراض التي وُضعت من أجلها ألا و هي تمكين كل متعلم من الممارسة الفعلية لوظيفة التدريس و إعطائه الفرصة للتجريب. هذه النتائج تؤكد ما تحصلنا عليه في الجدول رقم (29) المتعلق بالسؤال حول رأي الطالب حول المدة الزمنية المخصصة للتدريب أو الجدول رقم (30) المتعلق بالمدة المثلى له لإجراء التربص، و على هذا الأساس فإذا كانت هذه المدة غير كافية فان تمديدها(خاصة التدريب المغلق) سيكون على حساب المقاييس الأخرى المدروسة خلال هذه السنة الأخيرة من التكوين و عليه فإننا من خلال هذا نقترح إعادة النظر في هيكل أو مخطط التكوين و عدد المقاييس المدروسة في نهاية السنة من التكوين بحيث تُخصص هذه السنة الأخيرة من الدراسة إلى التربص و دراسة مقياسين على الأكثر (حتى لا نثقل الطالب) لهما علاقة مباشرة بالحياة المهنية كالتشريع المدرسي و البيداغوجيا (أو التعليميات) و هما مقياسين لهما علاقة مباشرة بميدان التطبيق:

المقياس الأول حتى يتمكن الطالب من معرفة القوانين التي تضبط عمله و علاقاته مع الأطراف الفاعلة في العملية التربية: من مختلف الأحكام و التشريعات المنظمة للعمل التربوي و البيداغوجي إلى المجالس و غيرها.

المقياس الثاني لتمكينه من ربط ما هو نظري (في البيداغوجية و التعليميات) بما هو عملي و يقوم به في الممارسة الميدانية. أما المقاييس الأخرى فتزحزح إلى السنوات السابقة.

بهذه الطريقة فالتكوين يكون على شكل تناوب فترتي النظري و التطبيقي و فرصة لتوفير المعلومات ذات الصلة بالممارسة التعليمية فيتمكن الأساتذة من تجريب و تطبيق، و في ميدان

[184] - هذه الفترات حسب ما قام به الطلبة خلال هذه السنة الجامعية 2005/2004

العمل، الأعمال المنجزة على المستوى النظري (بالمدرسة). الغرض منها هو إعطاء الفرصة للطالب للممارسة الفعلية لما تعلمه على المستوى النظري، الأمر الذي ينتج عنه فهم أكثر و تعلم أكثر. هذا التدريب العملي يكون كوسيلة نحو ملاءمة التعليم بالاحتياجات الفعلية في ميدان التطبيق حتى ينسجم معه و يواجه وضعيات التعلم المختلفة التي ستقابله في مهنته.

فمن خلال المواجهة الفعلية للحياة العملية يتمكن الطالب من معرفة القدرات و الإمكانات و مواطن الضعف الذاتية.

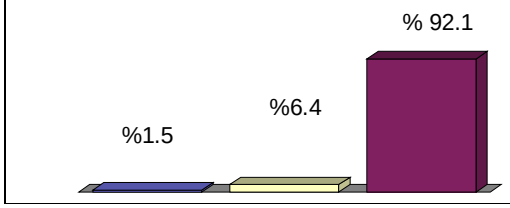
فترة التربص المدمج و المغلق تكون طوال الثلاثي الثاني و الثالث من السنة الدراسية.

و هذه مدة 1 سداسي المختارة من طرف معظم الطلبة للقيام بالتربص هي فترة تبدو لمعظمهم كافية لممارسة مهامهم.

أما عن الانطباع العام حول الآثار الايجابية لهذه التداريب فإننا نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن الأغلبية الساحقة تؤكد على الوقع الايجابي لهذه العملية على التكوين هذا ما يشجع على التركيز و التأكيد عليها في عملية التكوين رغم بعض النقائص التي تشوب أي عمل.

الجدول رقم (38) الانطباع العام حول اثر التداريب في التكوين

		هل تظنون أن هذه التداريب كان لديها اثر ايجابي في تكوينكم	
		عدد الإجابات	النسبة
	دون إجابة	3	% 1.5
	نعم	186	% 92.1
	لا	13	% 6.4
	المجموع	**202**	**% 100**



و نود أن نذكر هنا أن التربص هو فرصة أولى و هامة نساعد بها أساتذة الميدان في المستقبل على:

. تخطي الصعوبات و التحديات المهنية،

. مواجهة تصوراتهم "الساذجة" حول المهنة،

. تجاوز الترجمات الخاطئة للوضعيات التعليمية،

. الصبر على أن لا نقوم بالفعل إلا إذا مررنا بالملاحظة و التفكير،

. التغلب على مشكل غياب، في بعض الأحيان، العلاقات بين المبادئ البيداغوجية.

و من الذين هم غير راضين نجد مجموعة ضئيلة جدا و لقد حاولنا معرفة توزيعهم على الاختصاصات فتحصلنا على الجدول الموالي رقم (39)

. علاقة الاختصاص بالانطباع العام حول اثر التداريب في التكوين

حتى و إن كانت هذه التداريب تجرى في شكلها العام بالكيفية نفسها مهما اختلفت التخصصات فإننا حاولنا أن نعرف مدى تجاوب طلبة كل اختصاص على حدا مع هذه التجربة إذ كما هو معلوم فان لكل اختصاص نشاطه نظرا لتنوع البرامج و اختلاف المواد و المؤطرين كذلك.

الجدول رقم (39) علاقة الاختصاص بالانطباع العام حول اثر التداريب في التكوين

	دون إجابة		نعم		لا		المجموع	
	العدد	النسبة[185]	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أستاذ أدب عربي تعليم ثانوي	0	% 0.0	27	% 87.1	4	% 12.9	31	% 100
أستاذ أدب عربي تعليم متوسط	0	% 0.0	20	% 95.2	1	% 4.8	21	% 100
أستاذ فرنسية تعليم متوسط	0	% 0.0	27	% 96.4	1	% 3.6	28	% 100
أستاذ تاريخ وجغرافيا تعليم متوسط	1	% 5.0	17	% 85.0	2	% 10.0	20	% 100
أستاذ الفلسفة	0	% 0.0	22	% 95.7	1	% 4.3	23	% 100
أستاذ انجليزية تعليم ثاوي	1	% 2.8	34	% 94.4	1	% 2.8	36	%100
أستاذ فرنسية تعليم ثانوي	1	% 4.8	19	% 90.5	1	% 4.8	21	% 100
أستاذ انجليزية تعليم متوسط	0	% 0.0	20	% 90.9	2	% 9.1	22	% 100
المجموع	**03**	% **1.5**	**186**	% **92.1**	**13**	% **6.4**	**202**	% **100**

و الملاحظ هنا إذ كما أشرنا إليه أن من بين الاختصاصات التي فيها اكبر نسبة غير راضية - حتى و إن كانت في مجملها ضعيفة- نجد أستاذة الأدب العربي تعليم ثانوي بنسبة 12.9 % و غير بعيد عنهم و بنسب جد متقاربة بين أستاذة التاريخ والجغرافيا تعليم متوسط و أستاذة الانجليزية تعليم متوسط - و هي الاختصاصات التي فيها الكثير من النشاطات التعليمية أي تلك التي تتطلب وقتا كبيرا حتى نسمح للطالب من تطبيق مختلف هذه النشاطات التدريسية-.

[185]- احتسبت النسب من مجموع إجابات عينة كل اختصاص

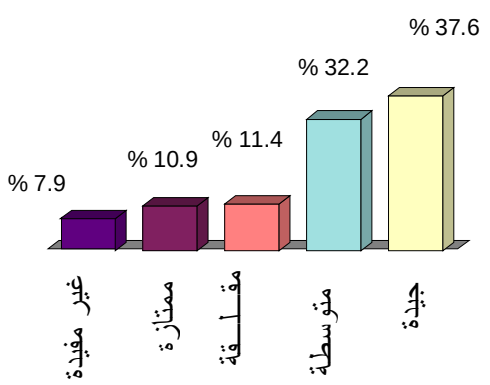
هذا ما يعزز مرة أخرى فكرة تمديد فترة التربص إلى سداسي على الأقل حتى يتمكن كل طالب حسب اختصاصه من التطبيق الفعلي و ممارسة المهنة و الاستفادة أكثر من هذه التطبيقات.

10- الفائدة من العمل الجماعي

أما في ما يخص الاستفادة من عمل الغير و معرفة دور العمل الجماعي في تطوير القدرات الفردية فقد تحصلنا من السؤال رقم (18) من الاستمارة على الجدول الموالي:

الجدول رقم (40) فائدة العمل الجماعي

		عدد الإجابات	النسبة
	هل العمل الجماعي كان لكم مفيد بصورة		
	جيدة	76	% 37.6
	متوسطة	65	% 32.2
	مقلقة	23	% 11.4
	ممتازة	22	% 10.9
	غير مفيدة	16	% 7.9
	المجموع	**202**	**% 100**



المتوسط = 2.71 1.13=écart- type

هذا يبين لنا مدى قدرة الطالب على الانسجام في الجماعة و التأقلم معها و الاستفادة منها. فالاحتكاك بالزملاء و مراقبة أعمالهم و نقدها و عرض نشاطاته أمامهم و الاستماع لآرائهم حول عمله هي مهام تساعده على التعلم أكثر و يمكن اعتبارها كتكملة للشكل المألوف من التعليم. إنها تتوسط عملية التعليم (التدريس) و التعلم إذ تتطلب و في آن واحد عمليات اكتساب و توصيل و إعادة استثمار المعلومات أين القدرة على التعلم تتلازم مع القدرة على الشرح و التعليم. هي عملية يُراد منها تشجيع الشعور بالذات. اجتماعيا ففي هذه الوضعية من الاتصال و التواصل و تبادل الآراء و المعارف فالطالب يجد نفسه تارة كالذي يعرف و تارة كالذي لا يعرف و بهذا يكون نوع من تطبيق التعاون المتبادل الذي هو نوع من التعلم و التكوين. هذا الجدول رقم (41) يبين لنا على العموم أن نصف العينة

ترى أن العمل الجماعي كان من جيد إلى ممتاز و هذا ما يشجع على التأكيد على هذه الطريقة في العمل علما أن في الحياة المهنية فالأستاذ مُطالب بالتعاون و التنسيق في العمل مع زملائه.

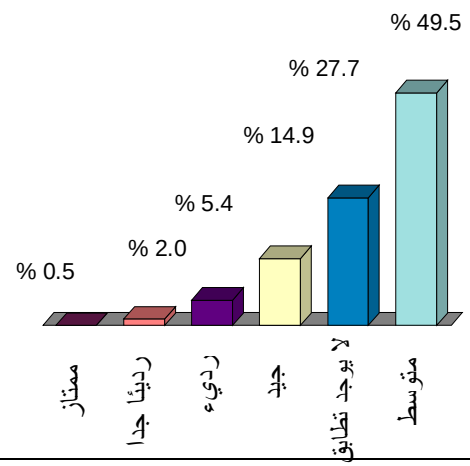
هناك نسبة لا يمكن أن يُستهان بها ترى في هذه طريقة العمل إما مقلقة و إما غير مفيدة و المقدرة بـــ 19.3 % مما يدل على عدم توافقهم مع الجماعة. و حتى نتفادى هذا فالشرح و تبيان أهمية العمل الجماعي من قِبل الأستاذ المطبق و المشرف و بخاصة أثناء حصص تحيل العمليات analyse des pratiques قبل بداية التربص و أثناءه سيعزز فكرة التعليم التعاوني الذي يمكن اعتباره أسلوباً متقدماً من التعليم التطبيقي.

11- التطابق بين النظري و التطبيقي

لقد حاولنا كذلك أن نعرف رأي الطلبة في مدى تطابق ما تلقاه الطلبة في المدرسة من معارف مختلفة و مدى تطبيقها في ميدان العمل و تحصلنا على ما يلي:

الجدول رقم (41) التطابق بين النظري و التطبيقي

		هناك تطابق بين النظري الذي تلقيتموه بالمدرسة و التطبيق في الميدان بشكل	
		عدد الإجابات	النسبة
	متوسط	100	% 49.5
	لا يوجد تطابق	56	% 27.7
	جيد	30	% 14.9
	رديء	11	% 5.4
	رديئا جدا	4	% 2.0
	ممتاز	01	% 0.5
	المجموع	**202**	**% 100**



المتوسط = 3.77 1.49=écart- type

حسب هذا الجدول يمكننا القول أن هذه الفترة من التكوين في مجملها لم تكن في نظر عينتنا فرصة للتطبيق الفعلي لما تعلمه نظريا بالمدرسة العليا للأساتذة إذ نصف العينة تعتبر التطابق بين النظري و التطبيقي متوسطا و هذا يمكن رده لعدة اعتبارات منها إلى المدة الزمنية التي لم تكن كافية كما لاحظنا ذلك من خلال الجدول رقم (37) المتعلق بالنقد الموجه لهذه التداريب أو الجدول الخاص بالمدة الزمنية المخصصة للتدريب (س.23 من الاستمارة) و ما ترتب على ذلك من عدم إعطاء الفرصة للقيام بالنشاطات المختلفة أي القيام بالتطبيق الفعلي. هذا ما يجعلنا نقول أن إذا

أريد أن يكون التربص فعلا مرحلة للتطبيق الفعلي لما اكتسبه الطالب من نظري و فرصة للتدريب العملي و تعميقا لفهمه للمواد التي درسها فان تمديد الفترة لا محالة لاكتساب الخبرة العملية و تهيئته لدور الأستاذ و تزوّده بالتجربة الأولى و مطالبته بنشاطات تتناغم مع متطلبات مهنة التدريس و الكفاءات المراد تطويرها خلال هذه مرحلة التكوين علما أن مدة التدريب المختارة من طرف معظم الطلبة هي كما بينه الجدول رقم (30) هي 1 سداسي فأكثر.

12- أهم النشاطات

لقد أردنا أن نتعرف على رأي الطلبة حول أهم النشاطات التي يريدون القيام بها طوال هذه الفترة التكوينية من خلال السؤال رقم (25) من الاستمارة.

هذه الإجابات تساعدنا على توجيه و تركيز نشاط الأساتذة المشرفين و المطبقين حتى نتمكن من تلبية طلبات هؤلاء المتربصين و تكون هذه الفترة التدريبية بمثابة استجابة لتطلعات هؤلاء المتكونين و ليس فترة حرمان و خيبة أمل.

إجابات الطلبة أحصيت و جمعت حول المحاور الأساسية المذكورة في الجدول رقم (42) و تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(42) ملخص النشاطات

	النشاط المقترح	عدد مرات ذكرها	النسبة [186]	عدد الطلبة المجيبين
1	التعرف على المادة أكثر	40	% 22.09	
2	كيفية استغلال الوقت	50	% 27.62	
3	اكتساب خبرة	30	% 16.51	
4	كيفية تقديم الدرس	64	% 35.35	
5	كيفية تحضير الدروس	53	% 29.28	
6	اكتشاف الذات	60	% 33.14	
7	تسيير القسم	95	% 52.48	
8	اكتساب كيفية ربط النظري بالتطبيقي	62	% 34.25	
9	التخلص من القلق و الارتباك	73	% 40.33	
10	اكتشاف جو العمل	80	% 44.19	
11	الشجاعة على مواجهة القسم	93	% 51.38	
12	اكتشاف واقع القسم	41	% 22.65	
13	الاندماج في حياة العمل	62	% 34.25	
14	معرفة الفروقات الفردية	42	% 23.20	
15	استثمار المعلومات السابقة	34	% 18.78	
16	اكتشاف المحيط	61	% 33.70	
17	مواجهة القسم	56	% 30.93	
18	معرفة واقع العمل	45	% 24.86	
19	الاحتكاك بالتلاميذ و معرفة سلوكهم	34	% 18.78	
20	التعرف على الوثائق المستعملة	26	% 14.36	
21	استعمال وسائل بيداغوجية	21	% 11.60	
22	كيفية تنظيم العمل	18	% 9.94	
23	الاندماج في جو العمل	15	% 8.28	
24	تدعيم المكتسبات	15	% 8.28	
25	اكتساب قدرات	10	% 5.52	
181				

و ما يمكن قوله و قراءته من الجدول هو أن نسبة كبيرة ترى في التربص فرصة لاكتشاف المهنة.

كذلك هناك من يرى التربص فترة امتحان عسير يريد من خلاله اكتشاف الذات و القدرات الخاصة لمواجهة القسم الذي هو مصدر القلق حيث نجد عبارة " **الشجاعة على مواجهة القسم**" كررت من طرف نصف المجيبين. و المحلل للعبارة يقرأ من خلالها و كأن طلبتنا ذاهبون لمعركة تتطلب العزيمة و الصبر على تحمل المشقة لأنهم "**سيواجهون**" صعوبات، و المواجهة تعني أنهم أمام خصم. هذه" **الشجاعة**" يطلبها الطالب لأنه ذاهب نقول إلى المجهول. هذا

[186]- احتسبت النسب على أساس عدد الإجابات عن هذا البند و هي 181 إجابة.

المجهول أو هذه "المعركة" هي " **تسيير القسم**"، هذه العبارة التي ذكرت من أكثر من نصف المجيبين عن هذا البند كذلك.

و جملة ما يمكن قوله من هذا الجدول هو أن التحضير للتربص من الأحسن أن تدور محاور العمل حول هذه النشاطات التي ينتظرها الطلبة المتربصين، و نعرف مثلا المصادر الحقيقية لقلقهم الذي يغمرهم منذ البداية و نزيله أو على الأقل التخفيف عليهم منه، و نساعدهم على أخذ القسم و تسييره لا أن يكون عقبة لهم بل فضاء يتفتحون فيه و تُفجر فيه طاقاتهم و مواهبهم و مصدرا للتفتح النفسي و الاجتماعي. هذا يعود خاصة للأستاذ المشرف بالمدرسة العليا و الأستاذ المطبق في لعب كل واحد منهما دوره كما ينبغي، و نكشف له جو العمل خاصة أثناء الفترة الأولى من التربص أي أثناء الملاحظة لتهيئته نفسيا لجو العمل.

الاهتمام بتطوير التعليم ليس ترفا بل كما هو معلوم ضرورة و قضية مصير الشخص و المجتمع و الأمة بل و البشرية جمعاء ذلك أن من لا يتقدم في هذا المجال فهو متخلف، و بالذات في عصرنا الحالي الذي تتسارع فيه الأحداث بوتيرة لم تُعرف من قبل أبداً، عصر التطور و التقدم و النهضة العلمية التي تأتى بجديد كل يوم، عصر أختُزل فيه الوقت و تقاربت فيه المسافات و مُسِحت فيه الحدود الجغرافية. وقت يُطلب فيه من الشخص ليس فقط فهم قضايا مجتمعه لكن الإلمام بما يحدث في العالم من تطورات متلاحقة.

جوهر التعليم المعاصر ليس تعليما كي نختزن المعلومات و المعارف العامة في أذهاننا، إنه ليس تعليما يستهدف تحويل عقولنا إلى معاجم أو قواميس لغوية، و إنما هو تعليم لنزداد تأثيرا و تحكما في الواقع المحيط، تعليم لا يُطلب منا في نهاية التكوين حجم أو كمية ما استوعبناه بل كيفية توظيف ما عرفناه، أي ماذا بإمكاننا فعله، و لكي نتحول كذلك إلى مبدعين قادرين على التعامل مع المعلومات تعاملا منتجا خصبا عن طريق جمع و تصنيف و تحليل و تركيب و تفسير و خاصة توظيف هذه المعلومات التي أصبحت متوافرة ــ بفضل الثورة المعلوماتية التي تداهمنا ــ إلى حد بلوغ درجة عظمى و استخراج حقائق جديدة منها تفتح لنا آفاقا تتسع باستمرار. و لهذا فكانت التداريب الميدانية أهم مرحلة من التكوين في حياة الطالب.

إن التكوين الجامعي المعاصر عامة و التكوين بالمدارس العليا للأساتذة خاصة هو ذلك التعليم الكفيل بأن يستخلص الطالب من بحر المعلومات المعلومة الحية القادرة على التأثير. و نظام التعليم الجديد (نظام: ليسانس، الماستر، الدكتوراه (L.M.D.)) في جوهره شهيد على ذلك. و من أجل هذا أصبحت القاعدة العامة لا أن نُعلّم و إنما كيف نعلم. إن جوهر التعليم في نظرنا بالمدارس العليا للأساتذة هو تعليم يقوم على الإبداع، يقوم على آلية أساسها فن اكتشاف علاقات بين ظواهر لا تبدو مترابطة، و أن يشكل البناء التركيبي الناجم عن اكتشاف هذه العلاقات نقطة انطلاق لفهم جديد و رؤية جديدة.

من هنا فإن التعليم الجامعي لا يعنى مجرد جمع المعلومات، و إنما يستلزم فوق ذلك ابتداع أدوات للتعامل مع المعلومات تكسبها على الدوام أبعادا جديدة و قدرة تأثير أكبر. و يترتب على هذا الإدراك قضية مهمة هي أن قيمة ما نعلمه أو ما نتعلمه إنما تكمن في قدرته على التأثير و التغيير

و إنه في غياب عمل إبداعي مؤثر فإن العلم لا يكاد يكون له وجود أصلا. و لهذا كانت التداريب الميدانية أهم فرصة للطالب لتوظيف هذه المعارف.

هذا ما يسمح لنا بالقول أن عماد التقدم في بلادنا هم خريجي المدارس العليا للأساتذة القادرون على إحداث التغيرات المرجوة في المجتمع كونهم العمود الفقري لحركة التنمية فيه. لذلك فإننا نقول بحق أنها المصانع التي تنتج الأجيال الحديثة و الأماكن التي تتم فيها تحديد المستقبل.

إن هذا البحث المتواضع مكننا من بعض النتائج التي لا ندعي أنها عامة و لكن تبقي في حدود العينة المدروسة، و من النتائج العامة التي يمكن استخلاصها من هذا البحث و التي تبقى دائما في دائرة العينة المدروسة هي أن التداريب قد ساهمت بصورة ايجابية في تكوين الطالب المتربص. هذا يعني أن النشاطات التي قام بها خلال هذه الفترة و التي حتى و إن كان جل أفراد العينة يراها غير كافية في مدتها الزمنية و يتمنون أن تمتد أكثر لتكون على الأقل خلال سداسي، كانت كافية لترك انطباع أنه خلال هذه الفترة قد اكتسب المتربصون ما يمكن اعتباره تغييرا ايجابيا لتصور الطالب لعمل الأستاذ و أن جل الطلبة قد أثروا أو على الأقل أضافوا معارف جديدة خاصة تطبيقية لما اكتسبوه بالمدرسة.

إن استطاع الطالب أن يستفيد من هذه التداريب فإنها كانت كذلك فرصة له لاكتشاف استراتيجيات التعلم و هي مهمة جدا في أي عمل تربوي إذ على هذه الاستراتيجيات تُبنى البرامج و تختار طرق التدريس و غيرها من النشاطات التربوية سواء عند المعلم أو المتعلم ذاته.

هذه الفترة التكوينية حتى تؤهلهم بعد ذلك للمساهمة الفعالة في الأنشطة المدرسية و لم لا الاقتصادية و الاجتماعية، و اعتمادا على النتائج المحصل عليها نرى من الأجدى تمديد هذه المدة على الأقل إلى سداسي خلال السنة النهائية من التكوين مع اقتراح بعض النشاطات منها ما أسميناها "ورشات التحليل" ("تحيل النشاطات"(analyse des pratiques)) التي من خلالها تعطى الفرصة لكل أستاذ-طالب من عرض تجربته التعليمية و الإفصاح عنها حتى يتقاسم كل فرد هذه اللحظات التكوينية ليستفيد كل فرد و يتعلم من أقرانه و تكون نقطة تقاطع بين مختلف الاختصاصات لخلق فرصة التعرف و اكتشاف مختلف الممارسات العملية لمهنة التدريس و الاستفادة من العمل الجماعي. هذه الحصص هي فرصة كذلك من الفرص الأخرى لربط الطالب بين المؤسسات التطبيقية و المدارس العليا للأساتذة حتى نظمن نوعا من التكفل النفسي، البيداغوجي و لا يشعر الطالب الأستاذ بهذا القلق الذي عبر عنه في التقارير التي قدمها في نهاية التربص كما لاحظنا ذلك.

هذه التداريب التي نرجو أن تكون فضاءً لتنمية صفات متعددة تتوافر في هيئة التدريس بمدارسنا منها الاعتماد على النفس و القدرة على تكييفها و إدارة القسم و التعاون مثلا تدعونا للاهتمام بهذا الجانب من التكوين لان النهوض بالتعليم هو نقطة البداية الصحيحة في أي إصلاح يستهدف إقامة مجتمع قادر على مواجهة مختلف التحديات التي يعيشها كل مجتمع في عصرنا الحالي، في هذا العالم المتغير الذي أطلق عليه عصر العولمة.

و أن تجرى التدريبات الميدانية بطريقة أكثر كثافة و استجابة لاحتياجات الطلبة-الأساتذة و تطلعاتهم و انشغالاتهم و ذلك بتنويع النشاطات و تكثيفها، أي بإعطاء الفرصة لكل طالب من القيام بمهام الأستاذ كلها و الاطلاع على كل الوثائق المستعملة و تعلم كيفية استعمالها. و لن يكون هذا إلا خلال فترة زمنية كافية.

المـــــــــــــراجـــــــــــــــــع

* باللغة العربية

1- القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع.

2- أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج 1، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط.1، 1998.

3- أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج 3، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط.1، 1998.

4- أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج1، دار الفكر،1995.

5- إسماعيل بن عمر بن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، 1997.

6 - حمدان بن عثمان خوجة، **المرآة**، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع-الجزائر- ط.2 1982.

7- حبيب تيليوين، **التكوين في التربية**، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر،2002.

8 - محمد الحسن فضلاء، **المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر بالجزائر، ج 1**، دار الأمة، الجزائر، ط.1 ،1999.

9 - عبد القادر حلوش، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، شركة دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع- الجزائر- ط.1، 1999.

10 - عبد الإله عبد الله المشرف، **الزرنوجي يرسم معالم "التعلم الذاتي" و أساسياته**، في شكل PDF

11 - عبد الرحمن ابن خلدون، **مقدمة** ، دار الجيل، بيروت، د.ت.

12- عبد الكريم الخلايلة و عفاف اللبابيدي: **طرق تعليم التفكير للأطفال**. دار الفكر، الأردن، عمان،

13- صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة- عمان، الطبعة الأولى، 1998.

* باللغة الأجنبية

14- AGERON (C. R.), **Histoire de l'Algérie contemporaine**, T.II, Edit. PUF. 1879.

15- ALLOUCHE-BENAYOUN J. PARIAT M., **La fonction formatrice, Analyse identitaire d'un groupe professionnel** édit. PRIVAT, Toulouse, 1993.

16- ALTET (Marguerite), **la formation professionnelle des enseignants**, PUF, 1994.

17- ARTAUD (G.), **L'intervention éducative: Au delà de l'autoritarisme et du laisser-**

faire. Ottawa : presse universitaire d'Ottawa, 1989.

18- BELAIR (Louise), **Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Collectif, édit. De Boeck & Larcier 3e édit. 2001.

19- BENOIST (Gustave), **De l'instruction et de l'éducation des indigènes dans la province de Constantine**, Paris, édit. librairie Hachette et Cie. 1886.

20- BLANCHARD-LAVILLE (Claudine) & FABLET (Dominique) coordonnateurs**, l'analyse des pratiques professionnelles,** édit. l'Harmattan 1996.

21- DEVELAY (Michel), **Peut-on former des enseignants,** édit. ESF, 1994.

22- COPFERMANN (Emile) et autres, **Pédagogie : éducation ou mise en condition**, Paris, François Maspero, 1976.

23- LEON (Antoine), **colonisation, enseignement et éducation**, édit. L'harmattan, 1991.

24- Le BOTERF (Guy), **De la compétence : essai sur un attracteur étrange**, éd. Les éditions d'organisation, quatrième tirage, 1995.

25- MERCIER (E.), **La question indigène en Algérie**, Paris**,** Augustin CHALLAMEL éditeur 1901.

26- PAQUAY (Léopold) & autres, **Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences** ? édit, De Boeck & Larcier 3eme édit, 2001 .

27- PERRENOUD (Philippe), **La formation des enseignants entre théorie et pratique**, Paris, L'Harmattan, 1994.

28- KLEIN (M.), **Essais de psychanalyse**, Paris, Payot, 1967.

29- LEGENDRE, (R.), **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Paris-Montréal: Librairie.Larousse.

30- PERRENOUD (Philippe), **La formation des enseignants entre théorie *et* pratique**, Paris, L'Harmattan, 1994.

31- PELPEL (Patrice), **Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques,** Paris: Bordas.1989.

32- PELPEL (Patrice), **Guide de la Fonction Tutorale**, édit, Les Editions d'Organisation, 1996.

33- PELPEL (Patrice), **Conseil et formation guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM**, Nouvelle édition, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris,

34- POULARD (Maurice), **L'enseignement pour les indigènes en Algérie**, Imprimerie administrative, Gojosso, Alger 1910.

35- POSTIC (Marcel), **La relation éducative**, Paris, PUF, 1982.

36- POSTIC (Marcel), De KETEL (Jean-Marie), **Observer les situations éducatives**, édit. PUF 1ere édit. 1988.

37- PERRET-CLERMONT (N.), **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,** Berne, Peter Lang, 1979.

38- SOUALAH (M.), SALOMON (L.), **Le premier livre de lecture et de langage à l'usage des écoliers indigènes en pays musulman**, Alger, Librairie A. Jourdan, 1909.

39- TURIN (Yvonne), **Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830- 1880**, Édit. ENAL 1983.

40- VARELA (Francisco), **Connaître les sciences cognitives**, Paris, le seuil, 1989.

* المعاجم

1- **لسان العرب**، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، في قرص مضغوط "الموسوعة الشعرية" تحت إشراف محمد احمد السويدي Website :http://www.cultural.org.ae

* المجلات و الدوريات

1- **إحصائيات**، مجلة يصدرها الديوان الوطني للإحصائيات (Office National Des Statistiques)، رقم 24، 1989.

2- " **بيانات إحصائية** " عدد رقم 29 منشورات وزارة التربية الوطنية مديرية التخطيط.

3- " **الثقافة**" تصدرها وزارة الثقافة و السياحة بالجزائر، السنة 15 العدد 85 جمادي الأول 1405 هـ. يناير افريل 1985.

4- "**سيرتا**" يصدرها معهد العلوم الاجتماعية بجامعة قسنطينة العدد 3 السنة الثانية رجب 1400 ماي 1980 م.

5- **Revue du Monde Musulman**, Tome Premier, Volume 1 n° 1 Novembre 1906 Paris Ernest LEROUX, éditeur.

6- "**Recherche et formation**", N°6, I.N.R.P. (Institut National de Recherche en Pédagogie), Paris,1989.

7-" **Recherche et Formation**" N° 23, I.N.R.P. (Institut National de Recherche en Pédagogie), Paris, 1996

8- "**Recherche et Formation**" N° 35, I.N.R.P. (Institut National de Recherche en Pédagogie), Paris, 2000.

9- "**Bloc-notes**" magazine de l'académie de Rennes - N°20 - mars1997.

10- " **Documents Algériens"** Service d'Information du Cabinet du Gouverneur Général de l'Algérie N° 11 – 8 décembre 1947 .édit. Société Nationale des Entreprises de Presse, 6 avenue Pasteur – Alger

11- " **IMAG**", Université de Grenoble.

12- " **Florilège**", N° 2, Extraits des Cahiers du Séminaire Recherche/Réflexion/Interaction, Publications de l'IUFM de Grenoble,1998.

المـــــلاحـــق

المـــــلحــق 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

إليك مجموعة من الأسئلة يرجى منك الإجابة عنها كلها بعد قراءة كل بند. و لا يوجد في الواقع جواب صحيح أو خاطئ بـــل الجواب الوحيد هو تعبيرك بصدق عما يدور بدهنك و سوف يبقى اسمك غير معروف لأنك لا تكتب اسمك على الورقة.

إجابتك عن كل الأسئلة تعتبر مساهمة منك في إثراء هذا البحث و نشكرك على تعاونك.

الأستاذ: ب. يخلف

1 - الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2- الاختصاص.

.....

ضع دائرة حول الرقم أو الأرقام التي تطابق إجابتك في الأسئلة الآتية

3 - قبل أدائكم للتدريب الميداني هل كنتم تتمنون أن تجدوا فيه:

1- تعميقا لمعلوماتكم
2- معلومات جديدة
3- تفكير حول تعليمية مادتكم المدرسة
4- أشياء أخرى:

ما هي؟.....

.....

.....

.....

4 - هل التدريب الميداني مكنكم من:

1- اكتساب بعض الكفاءات لتدريس المادة
2- اكتشاف لأدوات بيداغوجية جديدة
3- تجربة لحياة الجماعة غنية
4- أشياء أخرى :

ما هي؟.....

.....

.....

.....

5 - هل تظنون أن ما عشتموه في فترة التدريب الميداني

1 - ينفعكم في مهنتكم داخل القسم
2 – " " " خارج القسم
3 - لا تستعملونه فيما بعد

6 - إن كانت لهذه التداريب الميدانية أثار ملموسة فإنها على

1- استعمال أدوات جديدة في التدريس
2- كيفية تقديم الدرس

3- اكتشاف الذات و القدرات الخاصة
4- أشياء أخرى أذكرها

.....

.....

.....

.....

7 – إن كانت هذه التداريب قد أفادتكم فإنها على الخصوص

1 - على مستوى المعلومات
2 - في كيفية التعامل مع المتعلمين
3 - " " استعمال الأدوات
4 - " " البحث عن المعلومات
5 - " " تقديم الدروس
6- أشياء أخرى أذكرها

.....

.....

.....

.....

في الخانة المناسبة في الأسئلة الآتية **X**ضع الإشارة

8 - هل التداريب الميدانية مكنتكم من اكتساب بعض المهارات اللازمة للقيام بعملكم كأستاذ

نعم ☐ لا ☐

9- هل من خلال التداريب الميدانية استطعتم تطوير استقلاليتكم في نشاطكم المهني؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل هذه التداريب كانت فرصة لكم لاكتشاف استراتيجيات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

11 - هل في نظركم التداريب الميدانية قد برمجت في وقتها ؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل مدة التداريب كانت كافية لتحضيركم لمهنة التعليم ؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل كانت المهام الموكلة إليكم أثناء التداريب مفيدة لكم لاكتشاف المهنة ؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل هذه النشاطات أثناء التدريب متنوعة؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل التداريب مكنتكم من تطبيق المعارف النظرية التي تلقيتموها بالمدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐

في الأسئلة الآتية ضع دائرة حول الرقم الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة حسب رأيك

16 - هل التأطير بالمؤسسة المستقبلة كان

1- ممتازا

2- جيدا

3- متوسطا

4- رديئا

5- رديئا جدا

17 - هل هناك تطابق بين النظري الذي تلقيتموه بالمدرسة و التطبيق في الميدان بشكل

1- ممتازا

2- جيدا

3 -متوسطا

4- رديئا

5- رديئا جدا

6- لا يوجد تطابق

18- هل العمل الجماعي كان لكم مفيد بصورة
1- ممتازة

2- جيدة

3 -متوسطة

4- غير مفيدة

5- مقلقة

19- هل اللقاءات مع الأستاذ المشرف بالمدرسة كانت مفيدة
1- جدا

2- مفيدة

3-متوسطة الفائدة

4- غير مفيدة

5- غير كافية

20 - هل الوثائق المطلوبة في التربص تعتبرونها مفيدة

1- جدا

2- مفيدة

3 -متوسطة الفائدة

4- غير مفيدة

21- هل تقرير التربص

1- مهم جدا

2 - مهم

3- مهم نوعا ما

4 - بدون فائدة

22 - ما هي المدة المثلى للقيام بالتداريب الميدانية
1- من 20 يوما إلى 1 شهر
2 - من 1 شهر إلى 40 يوما
3- مدة أخرى أذكرها
.....

23 - المدة الزمنية المخصصة للتدريب هل تعتبرونها

1- كافية جدا

2- " نوعا ما

3- كافية

4- غير كافية

24 - إن كان لديكم نقدا توجهونه لهذه التداريب فسيكون حول(يمكنك وضع أكثر من رقم)

1 - المدة

2 - المحتوى

3 - أهداف التداريب

4 - النشاطات المقترحة

5 -أشياء أخرى أذكرها:
.....
.....
.....
.....
.....

25- اذكر أهم المهام (الأعمال) التي من الأحسن أن تقوم بها وقت التداريب

- .....
- .....
- .....
- .....

26 - اذكر المقاييس التي درستها طوال فترة تكوينك بالمدرسة و أفادتك أكثر في التداريب

- .....
- .....
- .....
- .....

27 - هل تظنون أن هذه التداريب كان لديها اثر ايجابي في تكوينكم

نعم ☐ لا ☐

28- في بضعة اسطر أذكر أهم ما اكتسبتموه من التداريب الميدانية

- .....
- .....
- .....
- .....

نشكركم جزيل الشكر على حسن تعاونكم معنا .

المـــــلحـــق 2

- المتربص (ة) : .....
- القسم: ..... الفوج: .....
- الأستاذ المطبق: .....
- مؤسسة التطبيق: .....
- الأستاذ المشرف: .....
- السنة الجامعية : ..... / .....

1- خطوة التمهيد و تنشيط القسم

1 – كيف يقوم الأستاذ بجلب اهتمام المتعلمين قبل الدخول فى الموضوع ؟

2 – ربط الدرس الحالي بالدرس أو الدروس السابقة و الإفصاح على موضوع الدرس

3 – تنشيط القسم وبعث روح العمل في المتعلمين و تشجيع مشاركتهم

4 – حث المتعلمين على طرح أسئلة :
- طرح الأسئلة نين بعضهم البعض - الإجابة عن هذه الأسئلة - تقييم إجابات الآخرين دون وساطة الأستاذ

5 – مكافأة المتعلمين

6 – التعامل مع أفكار وأجوبة المتعلمين في بناء الدرس

7 – معالجة المواقف السلبية

1 – ما هي الطرق المعتمدة من طرف الأستاذ المطبق ؟

2 – الانتقال من الأمثلة البسيطة إلى الأمثلة المعقدة

3 – حث المتعلمين على تدعيم محتوى الدرس بأمثلة

4 – كيف يدعم الأستاذ بتطبيقات متنوعة ؟

5 – استغلال الوسائل التعليمية المناسبة لمحتويات الدرس

6 – استعمال هذه الوسائل من طرف المتعلمين

7 – كيف يسير الأستاذ الوقت خلال الدرس ؟

1 - طرح أسئلة إقتراحية (إيحائية) لمساعدة المتعلمين

2 - تحويل السؤال نحو متعلمين آخرين ؟

3 - طرح أسئلة تستدعي إجابات شخصية ؟

4 - كيف يتعامل الأستاذ المطبق مع الإجابات غير الكاملة ؟

5 - استخراج قدر من الأجوبة المتعددة و المتنوعة ؟

6 - مراقبة و متابعة فهم المتعلمين ؟

7 - حوصلة الدرس أو جزء منه عند نهايته ؟

8 - التقييم الدقيق للمعلومات المحصلة لدى المتعلمين ؟

المـــــلحــق 3

المدرسة العليا للأساتذة

في الآداب والعلـوم الإنســانيـة

قسنطينة

بطاقة تقييم الطالب المتربص

المتربص: ..... القسم: ..... الفوج: .....

الأستـــاذ المطبق: .....

مؤسسة التطبيق: .....

الأستاذ المشرف: .....

قسم التطبيق: .....

السنة الجامعية: .....

1 - الهيئة العامة للمتربص

1- الهيئة (المظهر الخارجي):	....
2- المثابرة :	....
3- السلوك العام :	....

2- التحضيرالبيداغوجي للدروس :

1- تنظيم بطاقات التحضير ؟	....
2- تنظيم الكراس اليومي ؟	....
3- هل هناك مبادرة شخصية في التحض	....
4- هل أهداف الدروس محددة بدقة؟	....
5- تحضير و إنجاز الوسائل التعليمية ؟	....

3- الطرق المستعملة:

1- هل الطرق و المناهج المستعملة مجدية ؟	....
2- هل يبدل مجهوداً حتى يجعل الطرق منسجمة مع قدرات	....
3- يهتم بإثارة الاهتمام و الرغبة في العمل عند المتعلمين؟	....

4- يثير المشاركة الفعالة لكـــــــل التلاميذ ؟	....
5-لديه علاقات مع التلاميذ مساعدة على التعلم ؟	....
6- يساعد التلاميذ على اكتساب عادات النظام و الدقة و الجدية في العمل ؟	....
7- هل يستعمل الصبورة و الوسائل التعليمية الأخرى كما ينبغي؟	....
8- يقـــيم بطريقة فعالة و مستمرة عمله؟	....
9 - اختـــــيار ، و تكييف و ترتيب التمارين؟	....

4- ثقافة و تكوين و رغبة المتربص في العمل:

1- هل هو متمكن بصورة كافـــية من المادة التي يعلم ؟	....
2-النقائص الملحوظة ؟	....
3- يتكلم بوضوح و دقة ؟	....
4- ما هو الاهتمام الذي يـــــوليه لعمله ؟	....
5- تنظيم كراس التدريب ؟	....
6- مشاركته في النقاش؟	....
7- هل أبدى رغبته في أن يكون نفسه و يتطور؟	....

8- هـــــل يطبق النصائح و التوجيهات المقدمة له ؟	....
9- الثقافة العامة ؟	....

5- التقديرات:

5- 1 – تقييم عام للطالب المتدرب:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5 – 2 – ملاحظاتكم واقتراحاتكم حول التدريب: (ملء بطاقة واحدة بالنسبة لهذا العنصر)

.....
.....
.....
.....
.....

الأستاذ :.....يوم:.....النقطة :...../20

الإمضاء:

المـــــلحــق 4

المدرسة العليا للأساتذة

في الآداب والعلوم الإنسانية

قسنطينة

كراس التدريب

المتربص: ..... القسم: ..... الفوج: .....

المعلم /الأستاذ المطبق: .....

مؤسسة التطبيق: .....

الأستاذ المشرف: .....

السنة الجامعية: .....

المستوى: ..... المادة: ..... التاريخ: ..... التوقيت: .....

الموضـــــوع: .....

الأهداف الإجرائية	الوسائل التعليمية
§ ..... § ..... § ..... § ..... § ..... §	§ ..... § ..... § ..... § ..... § ..... § .....

المرحلة	تصميم الدرس (أو النشاط)	المدة الزمنية
§ ..... §	§ ..... §	§ ..... § .....

التقـــويـــم

§ .....
§ .....
§ .....
§ .....
§ .....

المـــراجع (التوثيق)

§ .....
§ .....
§ .....
§ .....
§ .....

صفحات كراس المشاهدة المخصصة لتدوين " سير الدرس "(أو النشاط) و الملاحظات المنبثقة

اسم ولقب المتربص (ة) المشرف(ة) على تقديم الدرس: .....

سير الدرس (أو النشاط)	**الملاحظات** **الإيجابية** (بلون أزرق)، **السلبية** (بلون أحمر)

ملاحظة هامة

تملأ الخانة اليسرى الخاصة بالملاحظات إلا إذا كان المشرف على تقديم الدرس متربصا

المـــــلحــق 5

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة
في الآداب والعلوم الإنسانيـــة
قسنطينة

دليل التدريب الميداني

الفهرس

- الفهرس
- المقدمة ص02
- تعريف التدريب الميداني.....ص02
- أغراض التدريب الميداني.....ص03
- الأهداف العامة.....ص03
- مراحل التدريب الميداني.....ص04
- مرحلة الملاحظة.....ص04
- مرحلة التدريب المدمج.....ص09
- مرحلة التدريب المغلق.....ص11
- تقرير التدريب الميداني.....ص13
- اقتراحات حول كتابة تقرير ص14
- توصيات هامة.....ص15

مقدمة

تضمن المدرسة العليا للأساتذة تكوين أكاديمي يتخلله تكـــوين تطبيقي يتمثل في « **التدريب الميداني** "(**التربص**) الـــذي تنظمـــه المدرسة العليا، وذلك بالتنسيق مع مديرية التربية للولاية.

استعدادا لهذا التدريب وتدعيما لما يقدمه كـــل مـــن "**الأســـتاذ المشرف والمطبق**" من إرشادات و توجيهات للطالب المتربص، إليـــك عزيزي الطالب هذا " **الدليل**" نحاول من خلاله تعريفك أكثر بمراحـــل التدريب، أهدافه، أهميته وخصوصياته و الذي نأمل أن يكون سندا لـــك خلال هذه الفترة.

تعريف التدريب الميداني

التدريب هو " **تكوين ميداني** " يخضع لـه الطالب حيث يمثل "**أول اتصال**" " **بالعالم المهني**"، فيسمح لـه بالاندماج مع المحيط المدرسي المتكون من: أستاذ مطبق، تلاميذ، مدير المؤسسة التطبيقية، زملاء و مفتش التربية والتكوين.

يتأثر الطالب المتربص بالفريق التربوي حيث يتلقى نصائحه وإرشـــاداته كمـــا يعمـــل بتوجيهاتـــه قصـــد تمكينـــه مـــن معايشـــة " **المحيط المستقبلي**" كما يؤهله لمواجهة الواقع (المحيط) بكل خصوصياته.

يسعى التدريب الميداني إلى تحقيق الأغراض و الأهداف العامة التالية:

أغراض التدريب الميداني

1- تهيئتك للتكفل **بالعملية التربوية " التعليمية – التعلمية "** لتلاميذ المرحلة الاكمالية أو الثانوية (كفاءات، مهارات...) .
2- تمكينك من التغلب على التردد و التخوف من مهنتك المستقبلية.
3- إعدادك لتكون من الأساتذة الأكفاء.
4- إعدادك لمواجهة الوسط المدرسي في مهنتك.
5- .....

الأهداف العامة

1- الممارسة العملية لمختلف المعارف النظرية
2- التعرف على **تقنيات التدريس** المختلفة و التحكم فيها
3 - التهيؤ للإطلاع على **جو القسم** ومعرفة خصوصياته
4 - التفاعل مع جو القسم
5- تحضيرك لتكون **طرفا فعالا** في العملية التربوية
6- الإطلاع على **تعقيدات** العملية التربوية
7- معرفة كيفية **التعامل** مع هذه التعقيدات
8- التهيؤ لممارسة التدريس في مختلف النشاطات

ملاحظة: لا يعتمد تقسيم هذه الأهداف على نظرية معينة

مراحل التدريب الميداني

ينقسم التدريب الميداني إلى 3 مراحل وهي كالآتي:

1- مرحلة الملاحظة

الملاحظة

هي وسيلة للتعرف على المحيط المباشر من حياة الجماعة

- Ø داخل المؤسسة
- Ø داخل القسم
- Ø العناصر التي تكون

" الفعل التربوي "

تنقسم مرحلة الملاحظة إلى:

مرحلة التدريب على تقنيات الملاحظة

تتمثل في عرض أشرطة مصورة لحصص تعليمية مقدمة من طرف طلبة المدرسة العليا ؛ ويكون ذلك خلال السنة ما قبل النهائية بالنسبة لكل تخصص، مع تنظيم حصص إرشادية للطلبة ينشطها أعضاء خلية التدريب الميداني.

تهدف هذه المرحلة إلى:

- تعريفك بالتدريب وأهدافه
- تدريبك على تقنيات الملاحظة العلمية :
  - لماذا نلاحظ؟
  - ماذا نلاحظ ؟
  - كيف نلاحظ؟
- تعويدك على كيفية استغلال و ملء شبكات الملاحظة
- تمكينك من الاحتكاك بالوسط المدرسي
- تمكينك من ربط معرفتك الأكاديمية بمهنتك المستقبلية
- تحضيرك للفترات الأخرى من التدريب الميداني

مرحلة الملاحظة الميدانية

في هذه المرحلة، تتنقل عزيزي الطالب للمؤسسة التطبيقية برفقة زملائك و الأستاذ المشرف الذي يقدم لك التوجيهات والنصائح الضرورية إلى جانب الأستاذ المطبق الذي يعتبر عنصرا فعالا في عملية تكوينك.

تهدف هذه المرحلة للتعرف على:

- الخصائص والمكونات الأساسية لمحيطك المهني المباشر.
- مهام وأدوار الأطراف الفاعلة بالمؤسسة التربوية.
- العلاقات الناتجة بين المتعلمين والمؤسسة التربوية.
- وسائل العمل المتوفرة.
- كيفية تخطيط مذكرات الدروس والأنشطة التي تقدمها في المرحلة الموالية.

سيرورة الملاحظة

الحصتان: 01 - 02

المجال: المؤسسة التطبيقية

ما عليك ملاحظته وفعله

- سلوك التلاميذ قبل الدخول للمدرسة
- سلوكهم عند الدخول
- سلوكهم بالساحة
- من يحرسهم؟
- سلوكهم قبل الدخول إلى القسم
- هياكل المؤسسة و تجهيزاتها

- اجراء لقاء مع المدير (ة) بعد دخول التلاميذ إلى الأقسام لتدوين معلومات حول :
  *التعرف على احصائيات المؤسسة (تلاميذ، أساتذة، مستويات...)
  *التعرف على العاملين بالمؤسسة و وظيفتهم.
  *الحصول على نسخة من مهام الأستاذ، لدراستها وفهم محتواها

التوصيات

- الوصول 15 دقيقة قبل فتح باب المؤسسة.
- الملاحظة تكون فردية.
- عدم الدخول إلى الأقسام في الحصة الأولى.
- تدوين كل الملاحظات على كراس التدريب.
- الاتصال بالأستاذ المؤطر و عقد جلسة عمل

الوسائل

- كراس التدريب.
- بطاقة الحضور (تمضى من طرف الأستاذ المطبق أو المدير)

الحصة: 03

المجال : القسم التطبيقي

ما عليك ملاحظته و فعله

ملاحظة القسم من حيث :

- البنية الداخلية
- التجهيز
- توزيع التلاميذ

- الإطلاع على كراريس وكتب التلاميذ
- الإطلاع على الكراريس الرسمية للأستاذ وسائل أخرى تساعده في أدائه.
- الإطلاع على الوسائل التعليمية

التوصيات

§ الجلوس في مكان يسمح لك بملاحظة كل القسم.
§ لا تقطع الدرس و لا تتدخل.
§ لا تنسحب من القسم أثناء الدرس أو النشاط.
§ إحرص على عدم لفت الإنتباه إليك بأي طريقة...
§ بعد هذه الحصة تنظم جلسة عمل مع الأستاذ المشرف

الوسائل

§ كراس التدريب.
§ بطاقة الحضور (تمضى من طرف الأستاذ المطبق أو المدير)

الحصص:
06-05-04

الحصة 04 : المجال : كيفية تنشيط القسم
الحصة 05 : المجال : كيفية تقديم الدرس
الحصة 06 : المجال : كيفية تقييم العملية التعليمية

ما عليك ملاحظته وفعله

خلال هذه الحصة، تزود بشبكة تحت عنوان :
"النشاط داخل القسم"

الإطلاع قبل كل حصة على نقاط المحور " أ " ثم المحور" ب" ثم "ج" وفهمها.

- لاحظ كيفية تنشيط الأستاذ المطبق للقسم
- لاحظ كيفية تقديم الأستاذ المطبق للدرس
- لاحظ كيفية تقويم الأستاذ المطبق للعملية التعليمية
- الأجوبة على نقاط هذه الشبكة تمثل أساس هذه الحصص.
- سجل الأجوبة ثم بيضها على كراس التدريب و الشبكة في الأماكن المناسبة.

التوصيات

§ الإطلاع باهتمام على محتوى الشبكة : " النشاط داخل القسم "
§ حضر الأسئلة جيدا قبل الذهاب إلى المؤسسة التطبيقية.
§ الأجوبة فردية.
§ بيض هذه الأجوبة على الشبكة في أقرب وقت.
§ تنظم جلسة عمل مع الأستاذ المشرف

الوسائل

§ كراس التدريب.
§ بطاقة الحضور(تمضى من طرف الأستاذ المطبق أو المدير)
§ الشبكة : " النشاط داخل القسم "

2 - مرحلة التدريب المدمج

تهدف فترة التدريب المدمج إلى إعدادك لاستلام القسم في المرحلة الأخيرة من التدريب الميداني، و ذلك من خلال التعرف أكثر على:

- النشاطات داخل القسم
- مادة التدريس و أنشطتها (إنجاز مخططات سير الدرس)
- الوسائل التعليمية المحددة من طرف الأستاذ لتحضير الدرس
- كيفية تحضير مذكرات الدروس (أهداف، تصميم الدرس، سير الدرس، توزيع المدة الزمنية...)
- التعلم من تجارب زملائك خلال تدخلهم في هذه المرحلة من التدريب.

ما عليك فعله

1. تحضير كل الدروس المبرمجة يوم التدريب.
2. الحصول على المراجع المستعملة لتحضير الدروس.
3. تقديم درس أو درسين على الأقل خلال هذه المرحلة.
4. إحضار الوسائل التعليمية في الدروس إذا كانت ضرورية.
5. تحضير أسئلة فرضين على الأقل.
6. حضور الندوات.
7. حضور مجالس الأقسام.
8. تصحيح فرض أو عمل منزلي (على ورق خارجي).
9. الإطلاع على كراريس الأساتذة و معاينتها.
10. المشاركة في مختلف النشاطات اليومية.
11. حضور اجتماع أولياء التلاميذ

ما عليك تجنبه

- تقديم كل الدروس أو القيام بمهام الأستاذ المطبق.
- الاعتماد الكلي على بطاقة الدروس واستنساخها.

التوصيات

- الحصول على المراجع المعتمد عليها في تحضير الدروس.
- تحضير الدروس يتم من طرف كل طلبة الفوج.
- اختيار الطالب الذي يقدم الدروس يكون عشوائيا من طرف الأستاذ المطبق يوم التدريب.
- بعد كل مرحلة تنظم جلسة عمل مع الأستاذ المشرف.
- في نهاية التدريب المدمج يستحسن أن يكون الطالب قد قدم درسين على الأقل .

الوسائل

- كراس التدريب.
- بطاقة الحضور(تمضى من طرف الأستاذ المطبق أو المدير).
- المذكرات.
- الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.

3 - مرحلة التدريب المغلق

انتقالك للمدرسة التطبيقية رفقة زملائك والأستاذ المشرف (إن أمكن)، سيكون طيلة الأيام المخصصة لهذه المرحلة بغية تعزيز أسس تجربتك المهنية ووضع المهارات المكتسبة طوال التكوين حيز التطبيق وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- تمكينك من التكفل بكل مسؤولية بمختلف الدروس والنشاطات وتقييمها في إطار قسم حقيقي
- تمكينك من التفاعل أكثر ولمدة أطول مع المتعلمين ومواد التدريس

ما عليك فعله

1.الدروس المقدمة من طرف الطالب تكون متنوعة.
2. كل حصة تتبع بمناقشة يحضرها:
* الأستاذ المطبق.
* المتربص و زملائه.
* الأستاذ المشرف إن أمكن.
3. المناقشة تكون مركزة أساسا على:
* التحليل النقدي للمحتوى.
* التنظيم المنهجي للدرس.
* السلوكات التربوية (التفاعل مع التلاميذ، الإدارة، القسم...).
4. تطبيق التوجيهات.
5. التحلي بروح المسؤولية و تقبل النقد والاستفادة منه.

ما عليك تجنبه

- تحضير بعض الدروس دون الأخرى والتركيز على ما تميل إليه من مواد
- التأخر.

التوصيات

§ الحصول على المراجع المعتمد عليها في تحضير الدروس.
§ تحضير الدروس يتم من طرف كل طلبة الفوج.
§ اختيار الطالب الذي يقدم الدروس يكون عشوائيا من طرف الأستاذ المطبق يوم التدريب.
§ على الأستاذ المؤطر حضور حصتين على الأقل و مناقشتهما في النهاية
§ بعد كل حصة تنظم جلسة عمل مع الأستاذ المشرف.

الوسائل

§ كراس التدريب.
§ بطاقة الحضور (تمضى من طرف الأستاذ المطبق أو المدير).
§ المذكرات.
§ الوسائل التعليمية الضرورية لكل درس

تقرير التدريب الميداني

1 - **تعريف تقرير التدريب الميداني:** هو نقل وتحرير معاشك و ملاحظاتك الدقيقة وما مررت به طيلة مراحل التدريب الميداني.
2 - **عـــدد الصفحـــــات :** لا تقل على 08 صفحات ولا تزيد عن 15 صفحة.
3 - **المحتـــــــــــــوى:** يتكون المحتوى من أربعة أجزاء

Ø **المقدمة**: و تمثل مدخل للتقرير تتضمن بإيجاز لمحة تاريخية عن المؤسسة المستقبلة و هياكلها من خلال التطرق مثلا إلى:
- اسم المؤسسة
- موقعها

Ø ويمثل "**الدراسة التحليلية المقارنة لشبكة الملاحظة**" تتناول أيها الطالب في هذا الجزء المعلومات التي سجلتها في شبكة الملاحظة، بالتحليل و الدراسة و هذا يعني تحليل و مقارنة تلك المعلومات بالاعتماد والرجوع إلى ما تمتلكه من رصيد معرفي و معلومات اكتسبتها طيلة تكوينك بالمدرسة العليا للأساتذة. و يتم هذا التحليل على شكل مقارنة ما هو كائن (أداء المعلم) و بالمعارف النظرية.

ملاحظة: الهدف من تحليل شبكة الملاحظة ليس تقويم أداء الأستاذ المطبق و الحكم على طريقة عمله لذا عليك تجنب ذلك، و اعلم أن الهدف هو تعويدك على الربط بين النظري و التطبيقي و تشخيص الصعوبات لتكتسب خبرة مبدئية تؤهلك للتفكير في حل المشاكل التي تعترضك مستقبلا.

Ø و يمثل "**وصف المعاش اليومي داخل القسم خلال مرحلتي التدريب المدمج و المغلق**"

في هذا الجزء تتطرق إلى التحدث و وصف تجربتك في ميدان التدريس من خلال الدروس التي قدمتها طيلة التدريب المدمج و المغلق.

Ø **الخاتمة**: تتعرض عزيزي الطالب في نهاية التقرير إلى خلاصة تجربتك الميدانية بعرض انطباعاتك حول التدريب الميداني.

ملاحظة: التقرير فردي

اقتراحات حول كتابة تقرير التدريب الميداني

- أن يكون التقرير مفهوما (الابتعاد عن المفردات الصعبة والمبهمة) وهذا لا ينفي أن لا يكون الأسلوب عذبا سلسا.
- أن يكون مختصرا مع اكتمال المعنى (لا يتجاوز 15 صفحة ولا يقل عن 8 صفحات).
- أن يكون مترابطا و متسلسلا (توخي الإنسجام في الأفكار المطروحة).
- توخي الدقة في القول والمعلومات.
- في حالة استعمال الجداول يجب أن تكون مرقمة ومعنونة.
- التعليق على الجداول يقتصر على أهم النقاط فيها.
- في حالة استعمال الملاحق فلا يجب أن تكون مكانا للحشو ومكانا لوضع ما من شأنه أن يعطل القراءة (مثل الاستمارة، التوضيحات المنهجية ....).
- الاعتماد على كراس التدريب في كتابة التقارير.

توصيات هامة

- ارتداء المئزر و المحفظة ضروريان في المؤسسة التطبيقية
- لا تنسى بطاقة الطالب و بطاقة الحضور التي تمضى من طرف المدير
- احترام تام للنظام الداخلي للمؤسسة التطبيقية
- التواضع و حسن المعاملة مع كل العاملين بالمؤسسة وكذا مع التلاميذ و أوليائهم إذا إلتقيت بهم.
- أثناء التدريب المغلق، حضور الأستاذ المطبق ضروري و إجباري.

التلميذ ليس قارورة تملأ، بل روح " تكون"

L'élève n'est pas une bouteille à remplir, mais une âme à " former "

الجانب المعرفي

تفسح مجالات للمتعلم لبناء رصيد معرفي قصد تنمية قدرات، مهارات وكفاءات

يعتمد هذا المجال على مصنفة " **بلوم**":

المعرفة،الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم

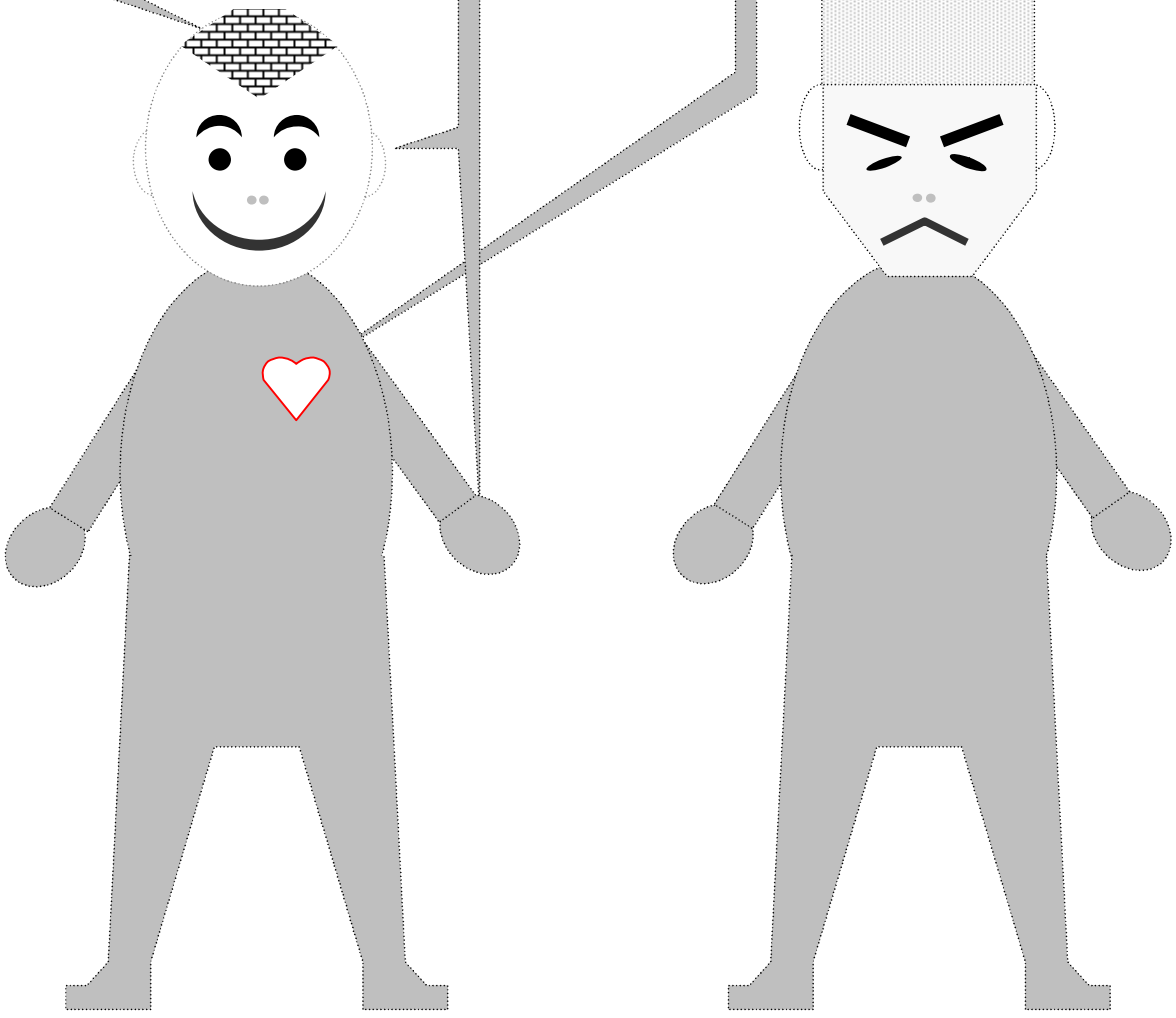
- **الحشو**
- **تراكم المعارف والمعلومات**
- **التشبع ...**

الجانب الوجداني

يتعلق هذا المجال بتنمية و تشجيع: **المواقف والاستعدادات والتفصيل والذوق والقيم**

الجانب الحسي- حركي

يشمل هذا المجال كل ما يتصل مباشرة **"بالحواس وكل ما يتعلق بحركات الجسم الإرادية"**



E N S Constantine

ملخص

أهمية التعليم لم تعد اليوم مسألة محل جدل في أي منطقة من العالم، لأن التجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن بداية التقدم الحقيقية، بل نقول الوحيدة، تبدأ من بوابة التعليم. ومن الطبيعي أن يكون للتحويلات والتغيرات العالمية انعكاساتها على العملية التعليمية في مختلف النواحي: من محتوى برامجها وطرق تدريسها إلى تكوين العاملين عليها، خاصة إذا علمنا أن أي مجتمع دولي باعتباره نظاما اجتماعيا فرعيا داخل إطار المنظومة المجتمعية الشاملة يمر بفترة غاية في الحساسية حيث ينتقل من قرن إلى قرن ومن نظام سياسي إلى آخر ومن نظام اقتصادي إلى نظام مختلف تماما، لأن واقع ثورة الاتصالات قد تخطى حواجز الزمان والمكان.

كما أن هذه التحولات فرضت نوعية جديدة من المكونين والتي تحتاج إلى مهارات معينة تساعدهم على أداء مهامهم التدريسية، نوعية من الأساتذة مكيفة وقادرة على التحول المهني من مهنة إلى أخرى في إطار التعليم المستمر و التكيف الدائم.

في هذا البحث نتجه إلى المدارس العليا للأساتذة بالجزائر ولقد أخذنا المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة كنموذج لنتطلع على واقع التكوين و بالضبط التكوين الميداني (التداريب الميدانية) أو بما يصطلح عليه في الجزائر "بالتربص"

الذي هو جزء لا يتجزأ من تكوين الطالب، فرصة يتعلم فيها ما لم يتعلمه بالمدرسة أو بالأحرى مرحلة نهائية لتطبيق المبادئ التربوية التي تعلمها بالمدرسة وإدماج السلوكات المهنية والكفاءات التي تساعده على ممارسة نشاطاته المختلفة داخل القسم وخارجه: مع التلاميذ أو الزملاء أو الإدارة أو التعامل مع المادة أو حتى مع الذات نفسها، فرصة للاكتشاف والتدريب والتفكير حول كل أبعاد مهنة التدريس.

محاولين الإجابة على بعض الأسئلة: ما مدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب بالمدارس العليا للأساتذة؟ فكيف تمارس هذه التربصات؟ هل المدة الزمنية المخصصة لها كافية؟ هل هؤلاء المتربصين راضين بها؟ هل مكنتهم من اكتساب كفاءات ومهارات تساعدهم على أداء مهامهم التدريسية أي فرصة لتمهينهم ؟

هذه التساؤلات سمحت لنا باستنتاج بعض الملاحظات العامة منها:

أن الأغلبية الساحقة (91.1 %) تقر بأن التربص مكّنهم من اكتساب بعض الكفاءات لتدريس مادتهم حتى و إن كانت، كما تمارس اليوم، غير كافية في مدتها الزمنية ولذا يُقترح تمديدها إلى سداسي وأكثر.

كما أن هذه التداريب حتى تمكن الطالب من اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة مثل مهارات القيادة والتحكم في القسم و اتخاذ القرار والفصل في الأمور وحزم الموقف وبناء الثقة وإدارة الصراع وحل المشكلات الصفية، لأن هذه المهارات ذات أهمية بالغة لنجاح التعلم وتطوير التفاعل الوجداني و اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي

نقترح لتعزيز هذا الجانب من التكوين خلال السنة ما قبل الأخيرة أو الأخيرة من التكوين بإتاحة الفرصة للطالب لمشاهدة مثلا حصص تعليمية مسجلة داخل أقسام الدراسة من خلال الفيديو مثلا وتحليلها ومناقشتها خلال حصص تدرج مثلا في مقياس "المناهج التعليمية والتقويم التربوي" المدرس حاليا مثلا في السنة الأخيرة من التكوين أو خلال حصص في شكل ندوات

أو كمقياس نسميه مثلا: "تحليل الممارسات البيداغوجية" حتى يعيش الفعل التربوي ومختلف المواقف البيداغوجية أين تتمفصل بطريقة جدلية معارف الطالب النظرية التي تلقاها والمعارف التطبيقية التي يصادفها أثناء التربص.

Résumé

L'importance de l'enseignement n'est pas une question à débattre car l'expérience des pays a prouvé, avec sans aucun doute, que le développement de la société commence par le développement de l'enseignement. Il est aussi naturel que les changements et les transformations internationales aient un retentissement sur l'acte d'enseigner sur plusieurs dimensions : contenu des programmes, méthodes et techniques d'enseignement, surtout quand on sait que nous passons d'un siècle à un autre, d'un système socio-économique à un autre, dans un monde où la révolution de l'information dépasse tous les obstacles du temps et des lieux.

Ces changements ont exigé une qualité de formateurs qui ont besoin de certaines compétences lesquelles les aident à assurer leurs fonctions convenablement. Des enseignants capables de s'adapter avec les modifications du métier.

Dans ce travail nous nous intéressons aux écoles normales et on a pris l'ENS de Constantine (Algérie) comme champ d'étude, qui à travers laquelle nous essayons de voir la réalité de la formation et exactement la formation pratique (les stages).

Nous essayons de répondre à certaines questions :

-Dans quelles mesures les stages participent –ils dans la formation des futures enseignants ?

-Comment sont –ils pratiqués ?

- Est-ce que la durée de formation réservée à ce volet et suffisante ? Est-ce que ces stages ont permis aux étudiants d'acquérir les compétences qui leur permettent d'assurer leur " métier" d'enseignant ?

Quoique la majorité de notre échantillon (91.1%) affirme que le stage leur a permis d'acquérir certaines compétences pour enseigner leur matière, la durée du stage reste insuffisante.

De même certaines compétences (bien qu'elles s'acquièrent par de long exercices) sont moins maîtrisées, tels que les compétences de gérer la classe, la prise de décision, la gestion des conflits ou la résolution des problèmes, le développement de l' interactivité en classe, la construction de la confiance en soi …

Pour se faire, certaines propositions sont à signaler tels que la mise en place de certaines séances qui visent la préparation à cette formation pratique, des séances qu'on peut appeler "analyse des pratiques". Aussi réserver le dernier semestre de formation au stage pratique. Ou l'analyse de certaines séances vidéos enregistrées en classe.

Abstract

The importance of education is recognised worldwide as contemporary researches proved that true development is always the result of true education.
Also it's natural that the internationals transformations have an effect on teaching act on different levels: programs,methods, teaching techniques…

Moreover, changes that any society undergoes are directly impacting both program contents and teaching techniques. Such changes require new types of teachers. It is within this scope that teacher training institutions appear necessary to produce the type of teachers required to answer the new pedagogical needs.

To narrow down the data, we propose the Constantine Teacher Training School of Humanities, with a particular focus on the practical training. This study aims to reveal the extent to which the teacher training institutions are actually contributing in the overall instruction of the would-be teachers, the efficiency of time allocated, and, last but not least, the effectiveness of the practical training in equipping the trainees with adequate competences relevant to their future career.

We want to answer to some questions:

- Haw the teacher training will have a positive effect on our future teachers?
- Haw the teacher training are practiced ?