

التدريب الميداني في التعليم الجامعي: مقاربة نظرية في المفاهيم والأسس الفلسفية والفكرية

Field Training in Higher Education: A Theoretical Approach to Concepts and Philosophical and Intellectual Foundations

المعطيات	المؤلف الأول	المؤلف الثاني	المؤلف الثالث
الاسم واللقب	سارة قرقور	عبد الله قرقور	
الدرجة العلمية	أستاذة محاضرة - ب -	باحث دكتور	
مخبر الانتماء	مخبر الدراسات التعليمية واللسانية والأدبية في الجزائر	مخبر الدراسات التراثية	
جامعة الانتماء	المدرسة العليا للأساتذة - آسيا جبار - قسنطينة.	جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1	
البلد	الجزائر	الجزائر	
البريد الإلكتروني	guergour.sarra@ensc.dz	Jeffabdou7@gmail.com	
الاسم واللقب والبريد الإلكتروني للمؤلف المرسل			
الملخص باللغة العربية			
الملخص	يعتبر التدريب الميداني جزءاً أساسياً من الخطط التعليمية الجامعية، وهو يسعى إلى الربط بين التعلم النظري والتطبيق العملي، بسد ورم الفجوة الموجودة بينهما، ذلك أن الخبرات الميدانية مكون هام ومطلب أساسي للإعداد المعرفي والمهني المتكامل للطلاب الجامعي. وعلى هذا الأساس بنت المدارس العليا للأساتذة بالجزائر خطتها التعليمية، التي تختتم بهذا المسار التكويني الهام، لاسيما وأن كل التخصصات التي تنتسب إلى هذه المدارس ذات صبغة عملية. ولكن يبقى هذا الجهد المبذول من الجهات الوصية، في بناء وتأطير برنامج تكويني عملي يساعد طلبة المدارس العليا، محتاجا للمزيد من الدراسة والبحث من أجل رصد كل العقبات التي تحول دون تحصيل أهداف التدريب الميداني ومخرجاته، ومن أجل تقديم مقترحات تحسن من مردوديته وإنتاجه، في سبيل بناء تكوين معرفي ومهني متكامل لطلبة المدارس العليا للأساتذة بالجزائر.		

التدريب الميداني؛ التربية العملية؛ التدريب على التدريس؛ التريض الميداني؛ الأمتس الفلسفية والفكرية.	الكلمات المفتاحية:
الملخص باللغة الأجنبية	
ABSTRACT:	Field training constitutes an essential component of university curricula, aiming to bridge the gap between theoretical learning and practical application. Field experiences represent a crucial element and a fundamental requirement for the holistic cognitive and professional development of university student. Accordingly, Algeria's Ecoles Normales Supérieures (Higher Teacher Training Schools) have structured their educational programs around this pivotal training pathway, particularly given that all disciplines offered within these institutions are inherently practice-oriented. Nevertheless, despite the efforts undertaken by supervisory authorities to design and implement a structured practical training program for students, further scholarly investigation remains necessary. Such research is needed to identify the obstacles hindering the achievement of field training objectives and intended outcomes, and to formulate evidence-based recommendations aimed at enhancing its effectiveness and productivity – ultimately contributing to the development of a comprehensive cognitive and professional training framework for students in Algeria's Higher Teacher Training Schools.
Key Words:	Field training; practical Education; Teaching Practicum; Field Internship; Philosophical and intellectual Foundations.

إن المعلم هو أساس التغيير التربوي، وهو منطلق حيوي لأي إصلاح يمس العملية التعليمية، ذلك أنه العمود الفقري الذي تقوم عليه، وبصلاحه يكون صلاح التعليم، فالمعلم الكفاء الخبير هو الذي يغطي أي نقص على مستوى المناهج والمقررات والوسائل وغيرها، بل إن المقررات الناجحة، والمناهج المدروسة تكون عديمة النفع في غياب الأستاذ المؤهل المكوّن.

وعلى هذا فالعناية بإعداد المعلم وتدريبه هي أهم غاية من غايات التربية والتعليم، بل إن صناعته من أعظم الصناعات، " فالمعلم مصنوع لا مطبوع، وقد عبّر عن هذه الحقيقة العالم المسلم بن خلدون عندما قال إن التعليم إحدى صناعات المجتمعات الإنسانية " (عبدالله، 2004، صفحة ص 47)، وتقوم هذه الصناعة على قسمين أساسيين أولهما نظري معرفي يتلقاه الطالب على مدار سنوات من الدراسة والتدرج، وثانيهما تطبيقي عملي يتمثل في التأهيل المهني الذي يستفيد منه الطالب في نهاية مساره الدراسي من خلال ممارسة عملية المهنة التعليم في صف دراسي فعلي لمدة من الزمن.

ويعد هذا الجانب التطبيقي الميداني ركنا أساسيا من أركان برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، ويطلق عليه مسميات عدّة منها التريّص الميداني أو التربية العملية، وغيرها من المصطلحات التي تشير إلى هذه الفترة الميدانية العملية التي يقضيها الطالب في التدريس الموجه في مدرسة تطبيقية معيّنة تحددها الجامعة أو الكلية.

إن هذا التوجه العملي الميداني أمر ضروري، ولعلّ ما زاد من حتميته ما يعيشه العالم اليوم من تسارع في المعرفة، وتقدم علمي وتكنولوجي في جميع مناحي الحياة، والأکید أن مواجهة تحديات العولمة يحتاج إلى نظم تربوية قائمة على بناء الكفاءات، ولعل من أهم الإجراءات التي تعين على تحقيق هذا المسعى، التدريب في مواقف تعليمية حقيقية وواقعية، ولهذا يعد التدريب الميداني في هذا الزمن الذي نحياه جزءا لا يتجزأ من برامج إعداد المعلمين، ومعيّارا حقيقيا للحكم على مدى نجاعتها.

ولهذا نسعى في هذه الورقة البحثية إلى التوسع في مفهوم التدريب الميداني والوقوف عند مفاهيمه التربوية النظرية مع التركيز على الأسس الفلسفية والفكرية التي يقوم عليها، والحديث عن أهدافه ومراحله وأطرافه الفاعلة.

2 . مفهوم التدريب الميداني:

تعددت مسميات التدريب الميداني، فالبعض يشير إليه بالتمرين العملي، أو التربية العملية، أو التدريب على التدريس، أو التربية العملية الميدانية (الحليبي، 1998، صفحة ص 85)، وبالرغم من تعدد هذه المسميات فهي جميعا تشير إلى تلك الفترة الميدانية التطبيقية التي يقضيها الطالب في التدريب على التدريس في صف فعلي، في مدرسة تطبيقية مختارة، وفيما يلي نذكر أهم التعاريف التي وضعها الباحثون في هذا الشأن:

1. التدريب الميداني: " فترة من التدريس الموجه يقضيها الطالب المعلم في مدرسة معيّنة

تحددها الكلية، أو يختارها الطالب المعلم " (عبدالله، 2004، صفحة ص 80).

2. هو " الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم الذي يتم في الصف وفي خارجه من قبل الدارس المعلم، وبإشراف هيئة الإعداد أو التأهيل أو التدريب في الجامعة، ومعلم متعاون أو مضيف، ومدرسة متعاونة أو مضيضة، والذي يتم بعدد من المراحل: المشاهدة فالمشاركة ثم الممارسة" (مصطفى، 1996، صفحة ص 7).

3. " مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برنامج تربية المعلمين، وتستهدف مساعدة الدارس المعلم على اكتساب الكفايات المهنية والمسلكية التي يحتاجها في أدائه لمهامه التعليمية" (مصطفى، 1996، صفحة ص 8).

4. " فترة من التكوين، تتسم بتوجيهها وتركيزها على الأنشطة العملية أو التطبيقية، ويمكن أن تكون هذه الفترة في بداية التكوين أو في ختام التكوين النظري، وقد يأتي التدريب خلال ممارسة العمل وتحمل المسؤولية المهنية، كطريقة للتكوين المستمر أو لاستكمال التكوين، وتتخلل مرحلة التكوين عمليات تقييمية مختلفة الأساليب بغرض الحكم على مدى تحقق الأهداف أو الكفايات المنشودة" (غريب، 2006، صفحة ص 869)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نقف عند أهم الملاحظات المرتبطة بمفهوم التدريب الميداني:

1. التدريب الميداني أحد مكونات برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وهو ركن أساسي في هذه البرامج، وأهميته توازي أهمية المقررات النظرية المدروسة.
2. يركز التدريب الميداني على الجوانب التطبيقية، فالهدف منه هو الربط بين النظرية والتطبيق، وهو فرصة لتوظيف ما سبق تعلمه في التكوين النظري بشكل أدائي فعلي.
3. يهدف التدريب الميداني إلى إحداث تغييرات في المتدربين على مستوى معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم، من أجل رفع كفاياتهم الأدائية وممارساتهم التعليمية، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترضهم.
4. يستمر التبرص الميداني فترة من الزمن، تختلف من هيئة تعليمية إلى أخرى حسب برامج التكوين والمستوى الذي يعد الطالب للتدريس فيه، فقد تطول أو تقصر، فتتفقد في مدة أسبوعين كما قد تستغرق عاما أو عامين كاملين

وللاستزادة في فهم ماهية التبرص الميداني نذكر فيما يلي المراحل التي يمر بها، فهو لا يتم دفعة واحدة بل يكون على ثلاث مراحل أساسية ومرحلة تمهيدية تسبقها، يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التي يصبو إليها هذا البرنامج التكويني.

3. مراحل التبرص الميداني:

1.3. مرحلة التمهيد:

بعد أن يحصل الطالب القدر الكافي من الجوانب النظرية في مجال تخصصه، إضافة إلى اكتسابه لمعارف متعددة في النظريات التربوية، عبر ما درسه من مقاييس خاصة بالمناهج التربوية وطرق التدريس وعلم النفس التربوي وغيرها، يصبح الطالب مؤهلاً لاستكمال الجانب التطبيقي من تكوينه، حينها يقيم مدير برنامج التريص الميداني والهيئة المنظمة له لقاء عاماً بالطلبة بحضور عدد من أعضاء الهيئة التدريسية قبل التوجه إلى المدارس التطبيقية المتعاونة، ويكون الغرض من هذا اللقاء توزيع الطلبة على المدارس وتعريفهم بنظام وتعليمات برنامج التدريب، الذي يقام أساساً بناءً على اتفاقية مسبقة تبرمها الجامعة مع وزارة التربية والتعليم، ويتم بموجبها فتح أبواب المدارس الحكومية وصفوفها لطلبة الجامعة المقبلين على التدريب.

وتعتبر هذه المرحلة التمهيدية مرحلة تهيئة وإعداد نفسي يبذل بعض ما يخالج الطلاب من خوف ورهبة وتردد وارتباك، وهي مخاوف تنتاب الطالب في البدء، ولهذا فهو يحتاج في هذا اللقاء الأول أو مجموع اللقاءات الأولية إلى التعرف على ماهية التريص الميداني وأهدافه، وإلى معرفة أن أخطائه كمتدرب هي أخطاء متوقعة ومغفورة، وأنه في هذا التكوين يخطئ ويتعلم، بتوجيه وإرشاد من أستاذ من الهيئة التدريسية بالجامعة وأستاذ متعاون من المدرسة التطبيقية. (الحليبي، 1998، الصفحات ص 157 - 158)

وبعد هذه الاجتماعات الأولية التي قد تمتد إلى أسبوع يشترط الطالب في إجراء تربصه الميداني بالإقبال على المدرسة التطبيقية التي وجه إليها ليبدأ أول مراحل التدريب.

2.3. مرحلة المشاهدة:

وتسمى أيضاً مرحلة الملاحظة، وهي أول مرحلة يمر بها الطالب في تدريبه العملي، وفيها يشاهد عملية التدريس بكل ما تتضمنه من خطوات ومهارات وأنشطة، واستخدام للوسائل وعمليات تقويم.

ولكن قبل هذا تبدأ مرحلة المشاهدة بملاحظة البيئة المدرسية ككل، من مرافق، وغرف، وساحات، وكل ما هو داخل أسوار المدرسة، وملاحظة عملية دخول التلاميذ واصطفافهم، وعمليات حفظ النظام والنظافة، وملاحظة سلوك المعلمين والتلاميذ وإدارة بيئة التعليم والتعلم عامة (المادية، والنفسية، والاجتماعية) ويدخل ضمن هذا النطاق مشاهدة ما يتم في الاجتماعات الإدارية والهيئة التدريسية، وملاحظة عمل المدير والإداريين وكل ما يتعلق بالجوانب العام في البيئة المدرسية (سعد، 2007، صفحة ص 62).

فالملاحظة إذن هي:

1. ملاحظة للبيئة المدرسية وجوها العام.

2. ملاحظة ومشاهدة عملية التدريس.

فدور الطالب في هذه المرحلة هو مشاهدة البيئة التربوية على طبيعتها وملاحظة البيئة الصفية أيضاً على أرض الواقع، وجمع البيانات الخاصة بهما في استمارات تملأ بسؤال المدير والإداريين أولاً (استمارة استطلاع رأي حول البيئة المدرسية) ثم استمارة أخرى بسؤال الأستاذ عن البيئة الصفية. (الحليبي، 1998، صفحة ص 161)

وتختلف المدة المقررة لمرحلة المشاهدة من كلية إلى أخرى، فقد تستغرق أسبوعين، وقد تمتد إلى أربعة أسابيع على الأقل عدد الملاحظات الصفية ست ملاحظات متنوعة بين الفصول والسنوات الدراسية بالمدرسة، ومن الأفضل أن تتم المشاهدة لأكثر من معلم بالمدرسة - إن أتيح ذلك - وفي حال ما كان المعلم المتعاون (المطبق) واحدا تتم ملاحظته في أكثر من مستوى، وفي مواد مختلفة. (الحليبي، 1998، صفحة ص 160)

وفي مرحلة مشاهدة المعلم في الصف الدراسي يقوم الطالب " برصد الممارسات التعليمية التعليمية التي يقوم بها المعلم المتعاون داخل غرفة الصف، حيث تستهدف هذه المرحلة تركيز مشاهدة الطالب المعلم على مهمات تعليمية تعليمية محددة ومتخصصة" (سعد، 2007، صفحة ص 72) مثل الأهداف والكفاءات التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، مهارات طرح الأسئلة، مهارات التفاعل اللفظي داخل الصف، مهارات التعزيز بأنواعه المختلفة، طرق التدريس، آليات التقويم وغيرها.

ويمكن تلخيص الأهداف المرجوة من مرحلة المشاهدة أو الملاحظة فيما يلي: (الحليبي، 1998،

الصفحات ص 159 - 160)

1. تخفف هذه المرحلة من التردد والارتباك الذي يشعر به الطالب في بداية إقباله على هذا التبرص.
2. تساعد هذه المرحلة على التكيف مع الحياة الجديدة داخل الفصول وما يحدث فيها من تفاعلات صفية.
3. تمنحهم الثقة تدريجيا وتساعدهم على بناء تصورات أفضل للتعامل مع التلاميذ وكسب ثقتهم.
4. تعرّفهم بدرق وأساليب التدريس من خلال مشاهدتهم للمعلمين وهم في موضع التنفيذ.
5. تعرفهم بالمشكلات والصعوبات التي تعترضهم أثناء عملهم وكيفية التعامل معها مستقبلا.
6. جمع المعلومات الكافية عن المدرسة ومكوناتها والقواعد الإدارية التي تسيّرهما وتحكمها.

وتتحقق هذه الأهداف في حال ما خصص لهذه المرحلة الوقت الكافي، والتخطيط المدروس، والتقويم والمتابعة اللازمين في عمليات المشاهدة من قبل المعلم المتعاون، ومدير المدرسة، وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، وستكون مرحلة الملاحظة حينها توطئة وقاعدة صلبة للمرحلة المقبلة من التبرص الميداني.

3.3. مرحلة المشاركة:

هي مرحلة متقدمة يشارك فيها الطالب المعلم مشاركة جزئية لمختلف مهامه سواء داخل الصف، أو خارجه، فقد ينفذ جزءا أو جزئين من الحصة، ويكمل المعلم التطبيقي الحصة الدراسية، وقد يشترك طالبان من الطلبة المترشحين أو أكثر في مهام تنفيذ الحصة، والوضع الأول أفضل لأن استكمال المعلم للحصة الدراسية يمكنه من استدراك وتصحيح ما قد يقع فيه المترص من خلل أو نسيان. (سعد، 2007، صفحة ص 90)

ولكن في كل الحالات تقوم هذه المرحلة الثانية من مراحل التربص الميداني على المشاركة الجزئية للمتربص في إنجاز الدرس وتقديمه، ولهذا يقع على عاتقه التحضير لهذا الجزء بشكل مستقل أو بإشراف من المعلم المتعاون، ثم يقدمه استعدادا للمرحلة الثالثة.

a. مرحلة التطبيق الفعلي:

بعد أن يكون الطالب المتربص قد أعد نفسيا وعقليا، بالاندماج مع البيئة الصفية والمشاركة الجزئية فيها، يعامل معاملة المعلم المرسم، وتبدأ مرحلة المشاركة الكلية والتطبيق الفعلي الكامل، بأن تسند له مهام التدريس بمفرده (إعدادا وتخطيطا وتنفيذا كاملا) دون تدخل من المعلم التطبيقي. (الرشايدة، 2008، صفحة ص 12)

ذلك أنه من المفترض أن يكون المتربص قد حصل ما يكفيه من المهارات والقدرات التي تخوّل له تحمل مسؤولية التدريس بمفرده، وتستمر هذه المرحلة عدة أسابيع وفقا للبرنامج التدريبي المعدّ، فيوزّع على المتربص نصابه من الحصص الدراسية التي سيقدمها، ويقوم كذلك بمشاهدة زملائه المتربصين وهم ينفذون حصصهم ويسجل جميع الملاحظات التي تستوقفه عن زملائه، لتنتهي الحصص مباشرة بمناقشة هذه الملاحظات مع الأستاذ المتعاون المطبق. (سعد، 2007، صفحة ص 91)

وبهذا يختتم التربص الميداني بنهاية هذه المرحلة (مرحلة المشاركة الكلية) التي تعتبر المحصلة النهائية للمراحل السابقة وللتكوين النظري ككل، وبعد وقوفنا عند ماهية التدريب الميداني ومعرفة مراحله ومكوّناته نتساءل عن الأسس الثابتة خلف هذا التكوين، فما هي الأسس الفلسفية والفكرية التي يقوم عليها التدريب الميداني أو التربية العملية؟

4. الخلفيات والأسس الفلسفية والفكرية للتدريب الميداني:

فكرة التدريب الميداني، أو التعلم بالممارسة فكرة قديمة تضرب في أعماق التاريخ الإنساني، سواء عند المصريين القدماء أو الإغريق، أو الرومان، أو المسلمين وغيرهم، فأغلب أبناء الشعب كان يتعلم تعليما مهنيا في كل مجالات الحياة حيث كان " المتدرب قديما يمكث كثيرا من الوقت وربما سنوات يلتزم التدريب العملي عند سيّد المهنة، ويتلمذ على يديه، على أن يصبح قادرا على شق طريقه كمكمل المشوار الذي بدأ به مع سيّده في الصنعة، كأن يكون في الشعر أو في التعليم أو في الطب أو الفلك أو الهندسة، أو في علوم الدين، أو في العلوم الأخرى". (سعد، 2007، صفحة ص 18)

ولكن مما لا شك فيه أيضا، أن التدريب الميداني كأداة تعليمية، يستند إلى نظريات وأبعاد فلسفية وفكرية رسّخت مفهوم التدريب وأعطته مشروعيتها التربوية، وحاولت نقله من ممارسة إلى مكون تعليمي متكامل يربط النظري بالتطبيقي، ويسقل مهارات المتدرب، ويطور من وعيه المهني، ولعل أبرز هذه الأسس والخلفيات الفلسفة البراغماتية لجون ديوي، ومدخل الكفايات.

1.4. الفلسفة البراغماتية لجون ديوي:

تعد الفلسفة البراغماتية لجون ديوي من أهم التيارات الفكرية التي أثّرت في النظرية التربوية الحديثة، ويقترن اسمه بالمذهب العملي أو البراغماتي، أو مذهب الذرائع، الذي أحدث ثورة في المفاهيم التقليدية بتركيزه على المتعلم بدل المادة المعرفية، فالتعلم عنده لا يتحقق بالتلقين و الحفظ، وإنما بالفعل والممارسة والتجربة (مريم، 2016، صفحة ص 6)، ومفهوم التربية عنده يتمثل في أنها " ليست إعدادا للحياة، بل هي الحياة نفسها، إنها عملية نمو وتعلم وبناء وتجديد مستمرين للخبرة، ولكي تكون التربية على ذلك النحو يدعو ديوي إلى ربطها بشؤون الحياة ومراعاتها لشروط النمو والتعلم، وضمانها للتفاعل الاجتماعي" (الحفيظ، 2016، صفحة ص 10)

وبذلك أصبحت الخبرة هي المفهوم الجوهرى في فكر ديوي الذي يقول إن " الفلسفة التي نتحدث عنها هي التربية للخبرة، وعن طريق الخبرة، وفي سبيل الخبرة " (ديوي، دت، صفحة ص 22)

ولهذا عارض ديوي التربية التقليدية التي فصلت بين الفكر والعمل، واعتبرت أن الحفظ والتلقين أهم الوظائف التربوية، ودعا بالمقابل إلى تربية وظيفية تجعل المتعلم مرتبطا بحل مشكلاته اليومية بدل حفظ المعارف جاهزة (الحفيظ، 2016، صفحة ص 12) ومن هنا اكتسبت فلسفته التربوية طابعا عمليا جعلها أساسا للعديد من الممارسات التعليمية، كطريقة حل المشكلات وطريقة المشروع والتدريب الميداني وغيرها.

فاستنادا إلى أن التدريب الميداني ممارسة قائمة على التطبيق العملي والخبرة فهو يندرج تحت هذه الفلسفة، إذ إن المتدرب يتعلم من خلال التفاعل مع المواقف الواقعية التي يجد نفسه فيها، وهو وإن كان يطبق معارف نظرية سبق له اكتسابها إلا أنه في الحقيقة في بيئة تعليمية جديدة يتعلم فيها بالممارسة ما غفل عن تعلمه، ويعيد بناء معارفه المثبتة في التجربة الواقعية التي يحيهاها.

2.4. مدخل الكفايات:

يعد مدخل الكفايات من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على تطوير الكفاءات، وتنميتها وإعطائها الأولوية بدلا من الاهتمام بالمعارف، لأنها ترى أن المفهوم الحقيقي للتعلم لا يعتبر المعرفة غاية في حد ذاتها، بل يعدها مجرد وسيلة لبناء الكفاءة، وجعل المتعلم قادرا على تعبئة وتشغيل معارفه وقدراته ومهاراته في مواقف حقيقية، ولهذا فإن مفهوم الكفاءة يتجاوز المفهوم التقليدي للمعرفة الذهنية التي تلقن إلى مفهوم الكفاءة المجنّدة والمركبة من مجموع الموارد لمواجهة مهمات ووضعيّات مشكلة ذات دلالة وظيفية عملية (اسليماني، 2006، صفحة ص 34)

ويعد التدريب الميداني المجال التطبيقي الأمثل لتطبيق مدخل الكفاءات في التكوين التربوي، فالمدرسة التطبيقية المتعاونة تمثل البيئة الواقعية التي يختبر فيها المتدرب قدرته على تطبيق ما تعلمه من معارف ونظريات، وتطوير مهارته المهنية في أساليب التدريس وتوظيف الوسائل التعليمية، والتقويم، وإدارة الصفوف، والتعاون مع التلاميذ، والإدارة المدرسية، والمجتمع وغيرها. يقول الباحث محمد الدريج إن " أهم المجالات التي نجحت فيها مرجعية الكفايات هو مجال التكوين الأساسي للمدرسين، حيث ظهرت الحركة التي

عرفت باسم تربية المدرس القائمة على أساس الكفاية (C.B.T.E. competency based teacher education) باعتبارها من أبرز الاتجاهات الحديثة في عملية اعداد المدرس وتأهيله وتدريبه، وتعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة، والأكثر شيوعا وشعبية في الأوساط التربوية المهنية لإعداد المدرس، ولقد اتسع الاهتمام بها حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج اعداد المدرسين وتدريبهم " (الدريج، 2020، صفحة ص 68)

وعليه فمدخل الكفايات من أبرز الاتجاهات والأساليب التي تستغل في تدريب المعلمين وإعدادهم، ويتطلب هذا الأسلوب مجموعة من الإجراءات أهمها: (سعد، 2007، صفحة ص 31)

1. أن تحديد كفاءة أداء المتدرب هي الأساس الذي يستند إليه البرنامج التكويني، وعليه تحدد الكفاءات الواجب تحقيقها، والتي تشتق من مهام المدرس وأدواره التعليمية، ليتم تتبعها تدريجيا، وتحقيقها بشكل منظم وسلس.

2. ينبغي أن يتم التدريب في مواقع حقيقية وواقعية، ولهذا يقام التربص الميداني في مدارس تطبيقية متعاونة، ويجب أن يكون دور المتدرب فيها واضحا ومعروفا وفاعلا، وأن يتحمل مسؤولية مهامه كاملة وفق ما خطط له.

وفد نشأ مدخل الكفايات في الفكر التربوي الغربي نتيجة التحولات المعرفية والتكنولوجية، والتقدم العلمي في كل المجالات، الأمر الذي فرض منطق الكفاءة بدل منطق المعرفة والتلقين، والأکید أن هذه الخلفية المعرفية التي تجعل من الميدان مجالا لاختبار الكفاءات وسقلها، وفرصة لتحقيق التكامل بين النظري والتطبيقي تشكل أساسا فكريا صلبا يقوم عليه التدريب الميداني.

5. الخاتمة:

وأخيرا نقول إن التربص الميداني الذي يستند على هذه الخلفيات المعرفية لا يقتصر دوره على تطوير الجانب المهاري عند المتدرب فقط، بل هو مجال لإعادة بناء معارفه وخبراته بشكل مستقل، وفرصة لخلق التوازن بين النظرية والممارسة في زمن يقتضي تمهين التعليم وتطوير الأداء المهني.

6. قائمة المراجع:

- اسليماني، ا. (2006). *الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية*. ط 1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الحفيظ، ا. ع. (2016). ديسمبر. (القراءة البراغماتية للنظريات التربوية الكلاسيكية من خلال الفيلسوف جون ديوي. *مجلة الباحث* ع 8.
- الحليبي، م. م. (1998). *التربية الميدانية وأساسيات التدريس* ط 2. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الدريج، م. (2020). *هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم*. د ط. ج 1. المغرب: منشورات كراسات تربوية.
- الرشيدة، م. ص. (2008). *التربية العملية بين النظرية والتطبيق* ط 1. عمان - الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- ديوي، ج. دت. (الخبرة والتربية د ط. ت. م. اسكندر، مصر: نشر مكتبة الأنجلو المصرية.
- سعد، م. ح. (2007). *التربية العملية بين النظرية والتطبيق* ط 1. عمان - الأردن: دار الفكر.
- عبدالله، ع. ا. (2004). *التربية العلمية ومكانتها في برامج تربية المعلمين*. ط 1. عمان - الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- غريب، ع. ا. (2006). *المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية*. ط 1 الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- مريم، ش. (2016). *فلسفة التربية عند جون ديوي*. مجلة الحكمة ع 7
- مصطفى، ت. م. (1996). *التربية العملية* ط 1. (عمان - الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.