

التدريب الميداني كمدخل للإصلاح التربوي: مقارنة استراتيجية لتعزيز جودة خريجي المدارس العليا
للأساتذة بالجزائر.

**Practicum Training as a Lever for Educational Reform:
A Strategic Framework for Improving the Quality of Graduates from Higher Teacher
Training Schools in Algeria**

د. محمد تامي *

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، (الجزائر)، mohammed.tami.etu@univ-mosta.dz

تاريخ النشر: 2026/06/15

تاريخ المراجعة: 2026/02/26

تاريخ الإيداع: 2026/01/26

ملخص:

يحتلّ التدريب الميداني موقعاً محورياً في منظومة إعداد الطّالب-الأستاذ داخل المدارس العليا للأساتذة؛ إذ يتيح المجال لتجسيد المعارف النظريّة في ممارسات صفّية واقعية عملية، بما يجعله حلقة الوصل الحقيقية بين التّكوين الجامعي المعرفي ومتطلّبات المهنة، غير أنّ الواقع التربوي يكشف عن وجود مجموعة من النّقصات التي تحدّ من فعاليته؛ لعلّ أبرزها قصر مدّته الزّمنية، وضعف آليات المتابعة والتّأطير، وتباين مستويات المؤسّسات المستقبلية، وهو ما انعكس سلبيّاً على جودة الخريجين.

اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي-المقارن، وذلك عن طريق تحليل الأطر النظريّة للتّكوين الميداني، وتشخيص واقعه الرّاهن في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر، مع الوقوف على أبرز التّحديات التي تواجهه، حيث توصّلنا إلى أنّ تطوير التدريب الميداني يستوجب تبني رؤية استراتيجية متكاملة الجوانب، خاصّة من حيث المدّة، دون نسيان إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في كلّ مراحلها.

وتؤكّد النتائج أنّ الاستثمار في التدريب الميداني يؤدّي إلى الارتقاء بجودة خريجي المدارس العليا للأساتذة، كونه يضمن تكوين كفاءات مهنية قادرة على الاستجابة لرهانات المنظومة التربوية في الجزائر مستقبلاً. وهذا ما يتقاطع مع ما أكّد عليه مالك بن نبي رحمه الله حين اعتبر أنّ "مشكلاتنا كلّها يمكن أن تختصر في مشكلة حضارية، تبدأ بالإنسان وتنتهي به" وأنّ "المعلّم هو الشّروط الأوّل في كلّ نهضة فكرية أو اجتماعية".

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، الإصلاح التربوي، المدارس العليا للأساتذة بالجزائر، التّربية والتّعليم.

Abstract:

The Field training constitutes a cornerstone in the preparation of student-teacher within Higher Schools for Teachers, as it provides a structured context for translating theoretical knowledge into authentic classroom practices. It serves as a vital interface between academic university-based training and the professional demands of the teaching profession. Nevertheless, the current educational reality reveals several limitations that undermine the effectiveness of field training, most notably its limited duration, inadequate supervision and follow-up mechanisms, and disparities in the quality of host institutions. These shortcomings have, in turn, adversely affected the quality of graduates.

Adopting a descriptive-comparative methodology, the study examines the theoretical foundations of field training, analyzes its current implementation in Higher Schools for Teachers in Algeria, and identifies

the major challenges confronting it. The findings indicate that the effective development of field training necessitates the adoption of a comprehensive strategic vision, particularly with regard to extending its duration, strengthening supervision mechanisms, and integrating modern technological tools across all stages of the training process.

The results further demonstrate that sustained investment in field training significantly contributes to improving the quality of graduates from Higher Schools for Teachers by ensuring the development of professional competencies capable of addressing the evolving challenges of the Algerian educational system. This conclusion resonates with the perspective of Malik Bennabi, who argued that all societal problems ultimately stem from a civilizational issue centered on the human being, and that the teacher represents the fundamental prerequisite for any intellectual or social renaissance.

Keywords : The Field Training ; Educational Reform; Higher Schools for Teachers in Algeria; Education and Teaching.

* د. محمد تامي.

مقدّمة:

يُعَدّ الأستاذ العمود الأساسي لأيّ مشروع إصلاح في ميدان التّربية والتّعليم، إذ تتوقّف جودة المنظومة التّربوية وفعالية مخرجاتها على مستوى إعداد هذا الفاعل المركزي، فمهما بلغت المناهج من الدقّة والحداثة، ومهما تطوّرت الوسائل التّربوية، ستبقى هذه الأخيرة أدوات عاجزة إذا لم تجد أساتذة أكفاء لهم القدرة على تحويلها إلى ممارسات صفّية منتجة، وهنا يبرز دور التّدريب الميداني بوصفه حلقة الوصل بين التّكوين النّظري الجامعي وبين الواقع العملي داخل القسم، حيث يكتسب الطّالب-الأستاذ مهارات التّدريس ويختبر قدرته على التّفاعل مع الوضعيات التّعليمية الحقيقية.

لقد أصبح من المسلّم به عالمياً أنّ التّدريب الميداني لا يمثّل مجرد إضافة أو نشاط ثانوي؛ بل هو الرّكيزة الجوهرية في إعداد الأستاذ، لذلك حرصت العديد من الأنظمة التّعليمية على تطويره ليكون تجربة طويلة الأمد، متدرّجة المراحل، شاملة للأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية، غير أن الواقع الجزائري يكشف عن جملة من التّحديات التي لا تزال تعيق تحقيق هذا الطّموح، من بينها قصر مدّة التّدريب، محدودية آليات التّأطير، ضعف الشّراكة مع المؤسّسات المستقبلية، فضلاً عن الفجوة القائمة بين ما يُدرّس في القاعات الجامعية وما يعيشه المتربّص داخل القسم.

إنّ هذه الممارسات التّقليدية تجعل التّدريب الميداني نشاطاً محدود الأثر، أقرب إلى تجربة عابرة منه إلى عملية تكوين استراتيجية، ولأنّ الجزائر مقبلة على رهانات إصلاحية كبرى، خصوصاً مع تطلّعها إلى الارتقاء بجودة التعليم وتطوير المناهج؛ فإنّ الرّهان الحقيقي يكمن في إعادة التّفكير في التّدريب الميداني باعتباره مدخلاً للإصلاح التّربوي، لا مجرد مجال لتطبيق بعض المعارف النّظرية، فالمعلم ليس مجرد ناقل للمعارف، وإنّما هو شريك في تجسيد السياسات الإصلاحية، وهو الذي يترجم توجّهات الوزارة والمناهج الجديدة إلى ممارسات داخل القسم، وعليه فإنّ أيّ مشروع إصلاحي يُكتب له النّجاح رهين بمدى نجاح التّكوين الميداني للأساتذة والمعلمين. وبناءً على ذلك، تنطلق هذه الورقة البحثية الموسومة بـ "التّدريب الميداني كمدخل للإصلاح التّربوي مقارنة استراتيجيّة لتعزيز جودة خريجي المدارس العليا للأساتذة بالجزائر" من إشكالية مركزية تُصاغ كالآتي:

- إلى أي حدّ يمكن للتدريب الميداني أن يتحوّل من ممارسة تطبيقية تقليدية إلى مدخل استراتيجي لإصلاح المنظومة التربوية وتعزيز كفاءة الخريجين؟

إنّ الإجابة عن هذه الإشكالية تقتضي تحليلاً للأطر النظرية للتدريب الميداني، وتشخيصاً لواقعه الراهن في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر، مع مقارنته بالتجارب الناجحة في بعض الأنظمة التعليمية المتقدمة، وصولاً إلى بناء تصور استراتيجي متكامل من شأنه أن يجعل من التكوين الميداني رافعة حقيقية للإصلاح التربوي، وضمانة لجودة تكوين المعلمين، وبالتالي تحسين مخرجات المنظومة التربوية ككل.

وبناءً على تصوّرات الإجابة عن الإشكالية، تمّ تقسيم هذه الورقة البحثية إلى محورين أساسيين، أولهما يتعلّق بالإطار النظري للتدريب الميداني كمدخل للإصلاح التربوي، بينما المحور الثاني خصّصناه للحديث عن واقع التدريب الميداني في الجزائر وعلاقته بالتجارب الدولية الناجحة.

أولاً: الإطار النظري للتدريب الميداني كمدخل للإصلاح التربوي.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتربوي للتدريب الميداني:

الأستاذ هو الرّكيزة الأساسيّة في كلّ إصلاح أو تطوير تربوي، ويعدّ عنصراً فاعلاً لتحقيق أهداف التّربية، لذلك وجب على المختصّين تكوينه وإعداده وتطوير مصادره العلمية والمهنية؛ كي يتمكّن من القيام بأعباء تنشئة جيله، فقد صار دور الأستاذ اليوم لا يقتصر على نقل المعرفة؛ وإنّما تحول إلى مسؤول عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها، والتي تتعلّق بشتى مجالات الحياة وجوانبها، وعليه فـ"تحقيق التّغيير الاجتماعي ومواجهة التّحدّيات والمنافسات الصناعيّة والاقتصاديّة والحفاظ على مركز الصّدارة والريادة العسكريّة وحل المشكلات مهما تعقّدت، إنّما يبدأ من التّعليم"¹، ومن أجل هذا صار من الضّروري التّركيز على التّدريب الميداني للأساتذة قبل دخولهم إلى هذه المهنة النبيلة.

التدريب الميداني، أو فترة التّربّص الميداني تعرف بأنّها عملية تربوية منظّمة، تهدف إلى إكساب الطالب-الأستاذ خبرات مهنية عملية داخل البيئة التعليميّة الحقيقيّة، من خلال تطبيق المعارف النّظرية والمهارات البيداغوجيّة التي تلقاها في مؤسسته الجامعيّة، وذلك تحت إشراف وتأطير مباشر من أساتذة مكوّنين أو مشرفين بيداغوجيين، ويُعدّ هذا التّدريب جسراً لربط الجانب الأكاديمي بالجانب التطبيقي، كما يُمكن الطالب من تنمية كفاءاته التّدرّسيّة، والتعرّف على مسؤولياته المهنيّة، واكتساب الثّقة في نفسه من خلال مواجهة مواقف صقيّة واقعيّة. وبالتالي، يمكن القول أنّ التّكوين الميداني من الناحية اللّغوية يدلّ على "التهيئة والتّحضير وفي التّربية مجموعة المعارف والمفهومات والخبرات المتنوعة التي تقدّمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي لتعلّمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربويّة التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة"²

إنَّ التدريب الميداني ليس مجرد مرحلة عابرة في فترة التَّكوين داخل المدارس العليا للأساتذة؛ بل هو المحكَّ الحقيقي الذي تتجلى فيه فعالية البرامج الأكاديمية من عدمها، فالطالب-الأستاذ حين ينتقل من مدرّجات الجامعة وقاعاتها إلى القسم المدرسي، يكتشف أنَّ الفجوة بين "ما يُقال" و"ما يُمارس" ليست بسيطة، ومن هنا تظهر قيمة التدريب الميداني باعتباره وسيلة لتقليص هذه الفجوة، ففي هذه المرحلة يبدأ الطالب-الأستاذ بمواجهة الواقع العملي للتدريس بعيداً عن الطّابع النظري، فيجد نفسه أمام تلاميذ مختلفي الطّباع والقدرات، وهنا تبرز أهمية التدريب في:

1. تنحية الخجل والتردد: إذ يتدرّب الطالب-الأستاذ على الوقوف بثقة أمام القسم، وإدارة الحصّة بجرأة دون خوف أو ارتباك.
2. اكتساب الشّعور بالمسؤولية: فالطالب-الأستاذ لم يعد متلقياً للمعلومة فحسب؛ بل صار مسؤولاً عن إيصالها، وضبط النظام، وتحفيز التلاميذ على التعلّم.
3. مواجهة أمر الواقع: حيث يصطدم الطالب-الأستاذ بالفرق بين المثاليات التي درسها في الكتب، والظروف الحقيقية داخل القسم خاصة الفروق الفردية، ضعف الدّافعية، أو محدودية الوسائل.
4. تطوير المهارات التّواصلية والبيداغوجية: إذ يكتسب أسلوباً في التعامل مع التلاميذ، وتنوع طرائق الشّرح والتقويم بما يلائم الوضعيات المختلفة.

وبذلك، يصبح التدريب الميداني فرصة لتحويل المعارف النّظرية إلى خبرة عملية، وهو الجسر الذي يجعل من الطالب "ممارساً" واعياً بدوره، بدل أن يبقى "متلقياً" محصوراً في حدود ما يُقال في القاعات.

وزيادة على ما قيل سابقاً، يمكن إضافة ما يلي لأهمية التدريب الميداني للطلّبة-الأساتذة:³

1. الإلمام بالأساليب والطرائق المستخدمة في مجال التّربية والتعليم، داخل المؤسسة وغرفة الصّفّ.
2. التّواؤم والتكيف مع التّغيير الذي أصبح سمة من سمات هذا العصر، فلا يمكن أن يظل الأستاذ ثابتاً وغير متفاعل مع هذا التّغيير وآلياته.
3. الاستفادة والتّواصل مع خبرات الآخرين في العالم ونتائج أبحاثهم في تطوير استراتيجيات التدريس والمهارات البحثية.
4. مساعدة الطلبة-الأساتذة على التكيّف مع المواقف التربوية مما يدفعهم إلى إزالة الكثير من المخاوف التي تعترضهم في بداية التّربّصات.
5. تنمية مهارات التدريس وتساعدتهم على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة التي سيوجهون إليها.
6. تشجيعهم على مواجهة المشكلات التي قد يتعرضون لها خلال التربية العملية وتحفزهم على التفكير للتغلب عليها.

7. يمنحهم التدريب الفرصة للتعرف على أنماط الطلاب وطريقة تفكيرهم وميولهم، ليكتسبوا بعض المهارات التي تمكنهم من التعامل معهم.

وعن ذلك يقول الدكتور بلقاسم يخلف أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة: "يعتبر التدريب الميداني فرصة فريدة ومرحلة هامة وأسلوباً فعالاً في مجال الرّبط بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي، إنّه طريقة لتأهيل الأستاذ وتخضيره للحياة العملية من أجل أداء أفضل لمهامه التدريسية ... هو إعداد مهني أو نشاط تعليمي وتدريب، مخطط يهدف إلى إكساب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة لتهيئته للحياة العملية، وذلك من خلال النّشاطات المختلفة التي يقوم بها أثناء هذه الفترة من التكوين"⁴.

أي حتى يكون التدريب ميدانياً فعّالاً، لا يكفي أن يُمنَح للطالب-الأستاذ وقتاً للممارسة التطبيقية فقط؛ بل لابد من أن يُخطّط له بشكل مسبق، وأن يُوجَّه المحتوى الميداني ليلائم متطلبات ملمح الطالب-الأستاذ باعتباره عنواناً للكفاءات التي يُنتظر منه امتلاكها، فجوهر العملية لا يكمن في المدة الزمنية فقط، وإنما في المنهجية؛ أي في التخطيط القبلي، وضبط الأهداف، وتكييف النشاطات مع الكفاءات المستهدفة، من دون هذه العناصر، يصبح التدريب مجرد حضور شكلي، لا أثر له على الهوية المهنية للمترّص.

وبما أنّ العملية التعليمية هي ركيزة تطوّر المجتمعات، ينبغي العمل على استمرارية ما يُعرف بالإصلاح التربوي المرافق لها دائماً، وأوّل خطوة لنجاح هذا الأخير يجب أن تتعلّق بشكل مباشر بالتدريب الميداني للطلبة الأساتذة.

المبحث الثاني: التدريب الميداني كمدخل للإصلاح التربوي

يُعتبر التدريب الميداني قناة رئيسية لتفعيل الإصلاحات التربوية، فالإصلاحات مهما كانت متقدمة في النّصوص الرسمية؛ لن تجد معناها الحقيقي إلا في الممارسة اليومية داخل القسم. ومن هنا، يتحول التّربص من كونه "مرحلة تطبيقية" إلى كونه مخبراً تجريبياً للإصلاح التربوي.

إنّ الإصلاح التربوي ليس عملية بسيطة أو إجراءً جزئياً يمسّ أحد جوانب المنظومة التعليمية؛ بل هو رؤية شاملة وجديدة كلياً، تستهدف إعادة بناء النظام التربوي وفق غايات ومعايير تستجيب للتحوّلات العميقة التي يشهدها المجتمع في أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. فالإصلاح التربوي لا يقف عند حدود تحسين جزئية أو إثراء خبرة تعليمية محدودة، إنّما هو بمثابة ثورة صامتة في مضامين العملية التربوية، تمتد إلى أركانها كافة وعلاقاتها مع مختلف الشركاء.

وبما أنّ الأستاذ يمثّل حجر الزاوية في المنظومة التربوية، فإنّ الإصلاح يُمكن تعريفه من خلال موقعه ودوره. فالجابري يصف الإصلاح التربوي بأنه "جملة من التغيرات الموجهة نحو تحسين النظام التعليمي ليصبح

أكثر استجابة لحاجات المجتمع ومواكبًا للتطورات العلمية والتكنولوجية. وهو لا يقتصر على تغيير المناهج، بل يشمل الهياكل والمؤسسات والفاعلين، وعلى رأسهم المعلم⁵، يتضح من هذا التعريف أنّ الإصلاح يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالفاعلين التربويين، وأن أي إصلاح للمناهج أو الهياكل يبقى ناقصًا إذا لم يصاحبه إصلاح جذري في إعداد الأستاذ.

لقد أجمع التربويون والمفكرون على أنّ المعلم أو الأستاذ هو الشرط الحاسم لنجاح أي إصلاح تربوي، وهو ما يؤكد مالك بن نبي بقوله: "إعداد الإنسان هو الخطوة الأولى نحو بناء الحضارة"⁶، معتبرًا التعليم شرطًا أوليًا لكل تغيير اجتماعي. وهذا يعني أنّ إعداد الأستاذ ليس مجرد هدف مرحلي؛ بل هو استثمار استراتيجي طويل المدى، إذ لا يمكن لأي مجتمع أن يبني نهضته الحضارية دون أن يستثمر في تهيئة نخبة من المعلمين والأساتذة المتمكنين فكريًا، وبيداغوجيًا، وواعين برسالتهم التربوية.

وانطلاقًا من هذا التصور، تتبوأ المدارس العليا للأساتذة في الجزائر مكانة محورية في معادلة الإصلاح التربوي، باعتبارها المؤسسات الرسمية المخوّلة لإعداد الأساتذة. فإذا بقيت أسيرة للتكوين التقليدي القائم على التلقين المعرفي وتجاهل أبعاد الممارسة العملية والبحث البيداغوجي، فإنها ستصبح عقبة أمام أي إصلاح، أما إذا تحولت إلى مراكز بحث وتجديد بيداغوجي، تُدمج فيها التجارب الميدانية مع البحث العلمي، فإنها ستتحول إلى قاطرة للإصلاح من الداخل، وتصبح مصدرًا لإنتاج معرفة بيداغوجية أصيلة قادرة على دعم السياسات الوطنية في مجال التربية.

وبهذا المعنى، فإن التدريب الميداني لهؤلاء الأساتذة لا يُعد مجرد عنصر تكويني ضمن برامج المدارس العليا للأساتذة؛ إنّما هو المدخل الرئيس للإصلاح التربوي، لأنه يجسّد تلك الرؤية الإصلاحية على مستوى الممارسة العملية، ويحوّل الأفكار الكبرى إلى مهارات متجسدة في أداء المعلم داخل القسم.

مما ذكرناه سابقا من خلال المبحثين، يمكننا استنتاج أنّ التدريب الميداني يمثل أكثر من مجرد عنصر تقني أو إجراء بيداغوجي يندرج ضمن برامج المدارس العليا للأساتذة، بل هو إطار نظري وبيداغوجي متكامل يقوم على فلسفة واضحة، قوامها المزج بين المعارف النظرية والممارسات العملية، بما يتيح للطالب-الأستاذ التدرّج من الملاحظة إلى التمكن من المسؤولية داخل القسم. وقد أبرزت الأدبيات أنّ التدريب الميداني عندما يُخطط له وفق رؤية علمية متدرجة، يصبح أداة فاعلة لبناء الكفاءات التربوية وضمان جودة مخرجات التكوين.

ومن جهة أخرى، كشف المبحث الثاني أنّ التدريب الميداني لا يمكن النظر إليه فقط من زاوية وظيفية أو تقنية، بل هو مدخل استراتيجي للإصلاح التربوي، باعتباره الحلقة التي تلتقي عندها أهداف المنظومة التعليمية مع كفاءة المعلم في الواقع العملي. فالإصلاح التربوي – كما بيّن عدد من المفكرين والتربويين – لا يقتصر على تعديل المناهج أو تطوير الهياكل، بل يقوم أساسًا على إعداد المعلم الذي يشكّل الشرط الجوهري لكل نهضة

تربوية وحضارية. ومن هنا، فإن المدارس العليا للأساتذة مطالبة اليوم بالتحول إلى مراكز للبحث والتجديد البيداغوجي، إذا ما أرادت أن تواكب الإصلاحات وتكون فاعلاً أساسياً في إنجاحها.

وانطلاقاً من هذه الرؤية، يصبح الانتقال إلى واقع التّدريب الميداني في المدارس العليا بالجزائر خطوة منهجية ضرورية، وذلك بتشخيص مميزاته، ومقارنتها ببعض النماذج الدولية الرائدة، بغية استلهاً عناصر القوة منها وتكييفها مع السياق الوطني، وصولاً إلى بلورة تصور استراتيجي متكامل يجعل من التدريب الميداني رافعة حقيقية للإصلاح التربوي.

ثانياً: التّدريب الميداني بين الواقع الجزائري والتّجارب الدولية

المبحث الأول: تشخيص واقع التدريب الميداني في الجزائر

يمثل التّدريب الميداني في المدارس العليا للأساتذة أحد المحاور الأساسية لبناء الكفاءات التّربوية للأساتذة الجدد، غير أنّ تشخيص واقعه الراهن يكشف عن عدد من التحديات البنيوية والبيداغوجية. ففي معظم المدارس العليا الجزائرية، يُنظر إلى التّربص باعتباره المرحلة التطبيقية التي تُترجم فيها المعارف النظرية إلى ممارسات عملية، غير أن هذا الطموح يصطدم بحدود زمنية وتنظيمية وإجرائية واضحة.

فببقاسم يخلف كما أشرنا سابقاً يرى أن التدريب الميداني في الجزائر يفتقر إلى التّخطيط المسبق والتوجيه الواضح، فحتى يكون التدريب ميدانياً فعّالاً، لا يكفي أن يُمنح للطالب-الأستاذ وقت للتربية التطبيقية؛ بل لابد من أن يُخطّط له بشكل مسبق، وأن يُوجّه المحتوى الميداني ليلائم متطلبات ملمح الطالب-الأستاذ باعتباره عنواناً للكفاءات التي يُنتظر منه امتلاكها.

وبذكرنا للمدة الزمنية للتّربص كعامل مهم في نجاحه، لابدّ أن نشير إلى حصره في السّنة الأخيرة لطلبة المدارس العليا للأساتذة، أي في السّنة الثالثة للملح التعليم الابتدائي، والرابعة للملح التعليم المتوسط، والخامسة للملح التعليم الثانوي، حيث يكون الطّالب-الأستاذ (المتربص) في الأيام الأولى من التّربص (فترة المشاهدة) داخل القسم، ثم ينتقل في فترة وجيزة إلى "مسير" للقسم وبالطّبع بإشراف الأستاذ المكوّن والمؤطر. وهنا يظهر أن التدريب عملية تدرجية، تبدأ بالمشاهدة، ثم بالمشاركة، لتنتهي بالاستقلالية النسبية في تسيير القسم، ومن النّاحية التربوية، فإن هذا التّدرج يتماشى مع مبادئ علم النفس التكويني الذي يقر بأهمية "منطقة النمو القريب" حيث يتعلم المتربص بفضل المرافقة ثم ينتقل تدريجياً إلى الاستقلالية.

ورغم كلّ التّرتيبات السّابقة للتّدريب الميداني في المدارس، إلّا أنّه حسب تجريبي المتواضعة بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ما يزال يعاني من قصر فترته، فشهراً للتدريب الميداني خلال العام الأخير من التكوين مقسّم إلى نصفين متساويين بين السداسي الأول والثاني تعتبر فترة قصيرة جدّاً نظراً للكمّ الهائل من المعلومات التي

ينبغي على الطالب الأستاذ تحصيلها، معلومات تخص طرائق التدريس، ومعلومات لها علاقة بكيفية التعامل مع التلاميذ، ومعلومات تتعلق بالتشريع المدرسي والقوانين التي تسيّر الحياة المدرسية وغيرها. فهل بتمديد سنوات التكوين سنة 2025م قد يزيد من فترة التريّص لاحقاً؟

هذه الملاحظة التي أدرجتها هنا كمرحلة عشتها داخل أسوار المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، دليل قاطع على صحة دراسة د. مالهة سعودي أستاذة مساعدة بجامعة مولود معمري، تيزي وزو أجرتها عن الطلبة المتكوّنين بمدرسة بوزريعة العليا، حيث أظهرت أن: "العديد من المتربّصين لم ينجحوا في تطوير بعض الكفاءات المهنية الحسّاسة مثل إدارة القسم أو إدماج التقنيات الحديثة، بسبب محدودية المرافقة أو قصر فترة التريّص"⁷

وإلى جانب قصر فترة التريّص الميداني، يعاني الطلبة الأساتذة في المدارس العليا من انفصال الجامعة عن المدرسة "مقرّ التريّص"، هذا الذي جعل التكوين الأكاديمي يغلب عليه الطابع النظري المجرد، حيث تُقدّم المعارف البيداغوجية والنفسية في إطار عام ووصفي، دون ربط كافٍ بالوضعيات الصفية الحقيقية، في المقابل تتطلب الممارسة داخل القسم من الأستاذ المتربّص استجابات سريعة وحلولاً عملية آنية تتناسب مع تباين التلاميذ وظروفهم، وهو ما يخلق فجوة بين "ما يُلقّن" في القاعات الجامعية و "ما يُمارس" في الفصول الدراسية. لذلك كثيراً ما يعيش الطالب-الأستاذ حالة ارتباك وتردد عند انتقاله من مقاعد التكوين إلى الميدان، لعدم امتلاكه الخبرة العملية الكافية التي تساعد على تحويل المعرفة النظرية إلى أداء مهني فعّال، وعن هذا تصف الدكتور كريبع نسيم من جامعة جيجل واقع التدريب الميداني في المدارس العليا للأساتذة بأنه يتميز بوجود "ثغرات كبيرة" نظراً "لعدم تناسق الجهود الحالية مع الأهداف المرجوة، فعلى الرغم من محاولات الإصلاح، إلا أنّ المخرجات لم تبلغ المستوى المطلوب، وهو ما يشير إلى ضرورة مراجعة آليات التكوين والتدريب"⁸

بالإضافة إلى ما قلناه سابقاً، يمكن الاستفادة من مجموعة من المآخذ التي ذكرها د. جبرائيل بشارة عن واقع إعداد المعلم في المجتمع العربي، وهي تنطبق تماماً على ما تعاني منه المدارس العليا للأساتذة في الجزائر، حيث يمكن إيجازها على النحو التالي:⁹

1. قصور برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلّم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيّرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدّم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.
2. تباين في برامج الدراسات النظرية غير الوظيفية، بينما لا يحظى الجانب التطبيقي بقدر كافٍ من العناية داخل هذه المدارس، ممّا أدّى إلى معاناة حقيقية لدى خريجها نتيجة الفجوة بين ما مروا به من خبرات خلال برامج إعدادهم وما يواجهونه في حياتهم العملية.

3. غياب التكامل الفعلي بين الجوانب الثلاثة "الأكاديمية-المهنية-الثقافية" لإعداد المعلم، وضعف التنسيق بين المسؤولين عن الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي والمهني، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.
4. استخدام أساليب تقليدية قديمة في تقويم الطلاب المعلمين، حيث يتمركز التقويم حول الجانب التحصيلي ويغفل الجوانب الوجدانية والمهارية.

إنّ واقع التدريب الميداني يتّسم بالعديد من المعوقات التي تؤثر سلباً على التكوين الناجع في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر، وقد لخصتها الدكتورة نسيمه كريعب في نقاط أهمّها:¹⁰

1. ضعف اهتمام وغياب وعي الجهات المسؤولة عن تقييم التدريب وقلة الموارد المالية المخصصة للإنفاق على إجراء تقييم التدريب.
2. ضعف مبادرة المعاهد لإلحاق بعض منسوبيها بدورات في مجال التقييم، وذلك بالتعاون مع الهيئات والمؤسسات العلمية التي لها خبرة في مجال تقييم التدريب، وعدم الاستفادة من نتائج التقييم في تطوير التدريب.
3. إهمال الاستفادة من التقنية الحديثة في تصميم أساليب معاصرة في التدريب وتكوين إطارات المستقبل.
4. عدم القيام بدورات التدريب المستمر أثناء الخدمة.
5. غياب التنسيق بين وزارة التربية الوطنية والمدارس العليا للأساتذة ساهم بشكل كبير في بروز العديد من الثغرات البيداغوجية بين المتدربين على المستوى النظري والتطبيقي، وما يتطلبه التكوين الناجح للأساتذ المتدرب، في ظل سياسة اللامبالاة، وعدم الاكتراث للنوعية المتخرجة.

وبهذا التّصوّر المذكور أعلاه، يتبيّن لنا غياب منهجية واضحة جعلت من التّربص في كثير من الأحيان تجربة شكلية، تقتصر على الحضور أو التدريس الجزئي، بدل أن تكون ممارسة تربوية متكاملة، لذلك ينبغي إيجاد حلول لتحقيق غايات وأهداف التدريب الميداني كعامل رئيس للإصلاح التربوي، وهنا ينبغي الإشارة إلى إمكانية الاستفادة من تجارب الدّول المتقدّمة، خاصة تلك التي نجدها على أعلى هرم التعليم والتّربية.

المبحث الثاني: مقارنة مع بعض التجارب الدولية وبناء تصوّر استراتيجي جزائري

لتجاوز هذه التّحديات، من المفيد مقارنة التجربة الجزائرية مع بعض النماذج الدولية التي نجحت في جعل التدريب الميداني رافعة لإصلاح المنظومة التربوية.

1- النموذج الفنلندي:

بعد عملية انتقاء صارمة للطلبة الأساتذة في فنلندا، "يستفيد المترشّحون لمهنة التدريس من تكوين أساسي يجمع بين ما هو نظري وما هو عملي تطبيقي من خلال إنجاز تدريبات في مدارس تطبيقية خاصة. وبالإضافة للتكوين الأساس، يشارك المدرّسون في دورات تأهيلية منتظمة للتكوين المستمر قصد تجديد مؤهلاتهم وتطوير قدراتهم المهنية"¹¹

وعليه نقول أنّ التدريب الميداني يعتبر محورًا أساسيًا في تكوين الأستاذ، فالطلبة الأساتذة في فنلندا يقضون ما يقارب نصف مدة تكوينهم في مدارس تجريبية ملحقة بالجامعات، حيث يتميز هذا النموذج بوجود مدارس تطبيقية تسمح بممارسة التدريس في بيئة آمنة تحت إشراف ثنائي (جامعي + ميداني)، كما يعتمد على آليات تقييم دقيقة متعدّدة الأبعاد، تشمل الكفاءات البيداغوجية، المهارات الاجتماعية، والقدرة على استخدام التكنولوجيا.

2- النموذج السنغافوري:

"بدأت سنغافورة خطوتها الأولى بإصلاح التعليم بالتركيز على إعداد المعلم، فركّز النظام التعليمي على كفاءة المعلمين، وأصبح ينظر للمعلم على أنّه الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، فعمل على تنمية قدراته ومهاراته من خلال برامج تطويرية متنوعة مع تخفيف العبء الروتيني عن المعلم ليتفرغ لتطوير ذاته وطلّابه مع نظام أكثر عدالة في التقييم"¹²

أي أنّ نجاح وزارة التربية السنغافورية كان بسبب التركيز على التدريب، حيث تمّ تحويله إلى مسار احترافي مستمر، إذ لا يتوقف عند التخرج، بل يُدمج في التكوين أثناء الخدمة، ويُعتبر التدريب هنا استثمارًا طويل الأمد في المعلم، حيث يخضع لتربصات دورية ومرافقة مهنية مستمرة، مما يجعل المدرسة فضاءً دائمًا للتعليم والتطوير.

3- نحو تصوّر استراتيجية جزائري:

إن مقارنة هذه النماذج بالتجربة الجزائرية يُبرز أن الطريق نحو جعل التدريب الميداني مدخلًا للإصلاح التربوي يتطلب:

1. إطالة فترة التدريب الميداني وتوزيعها على مراحل تدريجية (ملاحظة – مشاركة – تحمّل مسؤولية) بما يضمن نضجًا بيداغوجيًا حقيقيًا لدى الطّالب-الأستاذ.
2. إقامة مدارس تطبيقية تابعة للمدارس العليا للأساتذة، تكون فضاءات بحث وتجريب بيداغوجي، تشبه المدارس النموذجية في فنلندا.

3. تفعيل الشراكة المؤسسية بين وزارتي التعليم العالي والتربية الوطنية، لضمان التكامل في التكوين والتقييم والمتابعة.
4. توحيد معايير التقييم وطنياً من خلال مرجع كفاءات مشترك يحدد بوضوح المؤشرات المهنية والسلوكية والتقنية للأستاذ الكفء.
5. إدماج الرقمنة والذكاء الاصطناعي في التكوين عبر منصات إلكترونية تُوثّق التربصات، وتتيح التقييم عن بعد، وتحليل الأداء المهني.
6. تعزيز التأطير المزدوج بين الأساتذة المكوّنين والمشرفين الميدانيين لضمان مرافقة متكاملة ومتوازنة بين النظرية والتطبيق.
7. بناء الهوية المهنية والقيمية للمعلم من خلال إدراج وحدات في أخلاقيات المهنة، القيادة التربوية، والتربية على المواطنة.
8. ترسيخ التكوين المستمر مدى الحياة بحيث يُلزم كل خريج بتجديد مهاراته كل خمس سنوات، انسجاماً مع النموذج السنغافوري.
9. تشجيع التكوين التعاوني عبر شبكات وطنية للمدرّبين والمشرفين، لتبادل الخبرات وتوحيد الممارسات الناجحة.
10. إرساء نظام تحفيز واعتراف بالكفاءة يمنح المتربصين المتفوقين فرصاً للبحث أو التكوين المتقدم.
11. إدماج البعد المحلي والمجتمعي في التكوين، بحيث يُدرّب المتربص على معالجة قضايا واقعية من بيئته التعليمية والاجتماعية.
12. إحداث مرصد وطني للتدريب الميداني يتولى متابعة جودة التكوين، وتقييم أثره على مخرجات التعليم.
13. استشراف ملامح الأستاذ الجزائري المستقبلي من خلال تحديد معايير إعداد بشكل متكامل يجمع بين الكفاءة الرقمية، التواصل الإنساني، والابتكار التربوي.

بهذه الرؤية، يمكن أن يتحول التدريب الميداني في الجزائر من مجرد ممارسة تقليدية إلى رافعة استراتيجية لإصلاح المنظومة التربوية، وضمانة لجودة تكوين خريجي المدارس العليا للأساتذة، الذين س يحملون على عاتقهم رسالة التربية والتعليم التي تعتبر أساساً للتمييز الإنساني، يقول الله تعالى:

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ الزمر: 9

خاتمة:

ختاماً، يتبين من خلال هذه الدراسة أنّ التدريب الميداني ليس مجرد مرحلة تطبيقية تُدرج ضمن مسار تكوين الأساتذة؛ بل هو ركيزة جوهرية للإصلاح التربوي، ومحور تتقاطع عنده كل عناصر العملية التعليمية.

فحين يتحول التدريب من ممارسة شكلية إلى مشروع استراتيجي متكامل، يصبح الأستاذ نتاج منظومة واعية بدوره في بناء الإنسان والمجتمع.

لقد أظهر تحليل الأطر النظرية وتشخيص الواقع الراهن في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر أنّ هذا المكون يعاني من جملة من الاختلالات، أبرزها ضعف التنسيق بين مؤسسات التكوين والمؤسسات التربوية، وغياب التخطيط التدريجي، وقصور آليات التقييم، مما انعكس سلبيًا على جودة إعداد الأساتذة الجدد، غير أنّ هذه التحديات يمكن أن تُستثمر إيجابيًا لتأسيس رؤية إصلاحية جديدة تُعيد الاعتبار للتكوين الميداني باعتباره قلب العملية التكوينية.

ومن خلال استلهام التجارب الدولية الناجحة، كالنموذج الفنلندي والسنغافوري، يمكن القول أنّ بناء تصور جزائري خاص بالتدريب الميداني يستوجب اعتماد مقاربة تشاركية تقوم على الشراكة، الرقمنة، البحث العلمي، والتأطير المزدوج، في إطار رؤية وطنية بعيدة المدى تسعى إلى إعداد "أستاذ الغد" القادر على التكيف مع التحولات الاجتماعية والتكنولوجية.

إنّ مستقبل المدرسة الجزائرية مرهون بمدى قدرتها على تجديد كفاءات الأساتذة، والأساتذة لا يمكن أن يُجدّد إلا عبر تدريب ميداني فعال، منظم، متكامل الأبعاد. فالإصلاح التربوي لا يُملأ من أعلى، بل يُبنى من الميدان، من القسم، ومن الأستاذ نفسه الذي يُشكّل العمود الأساسي في كل نهضة تربوية وحضارية.

وبذلك، يمكن التأكيد أنّ التدريب الميداني هو النواة الصلبة لكل إصلاح تربوي ناجح، لأنه يجمع بين الفكر والممارسة، بين التكوين والابتكار، وبين النظرية والعمل، ليجعل من الأستاذ الجزائري فاعلاً في التغيير لا متلقياً له، ومن المدرسة فضاءً للنهضة لا مجرد مؤسسة تعليمية.

هوامش وإحالات المقال

- ¹ - محمد عزت عبد الموجود، أمريكا عام 2000 م استراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1992، ص 87.
- ² - الربيع بوجلال، إعداد المعلم المأمول والواقع، العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة المسيلة، العدد الأول، ماي 2017، ص 259.
- ³ - المرجع نفسه، ص 260.
- ⁴ - يخلف بلقاسم، التدريب الميداني ودوره في تكوين الطالب-الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة -قسنطينة-، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، المجلد أ، العدد 28 -ديسمبر 2007، ص 42.
- ⁵ - محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1984، ص 18.
- ⁶ - مالك بن نبي، شروط النهضة، دار الفكر، 1986، ص 91.
- ⁷ - مالحه سعودي، التكوين الأولي وتطوير الكفاءات المهنية للمدرس دراسة ميدانية للمتكوينين بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مجلة دفاتر علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2، العدد 1، 2016/06/09، ص 209.
- ⁸ - كريعب نسيم، تحديات التكوين وملامح التخرج الناجحة بالمدارس العليا للأساتذة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، العدد 7، جويلية 2014، ص 50.
- ⁹ - جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986، ص 47.
- ¹⁰ - كريعب نسيم، المرجع السابق، ص 50-51.

- ¹¹ - ياسين فرفوري، التجربة الفنلندية في التّعليم سر الجودة والريادة من صرامة انتقاء المعلم وكفاءته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجليلي بونعامه خميس مليانة، المجلد 03، العدد 04، 2022، ص 24.
- ¹² - فايزة يوسف القبّان، تطوير برامج إعداد معلمي العلوم في الأردن في ضوء التجربة السنغافورية، المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار السادس، العدد 55، 2 ماي 2023، ص 201.

قائمة المصادر والمراجع:

1. جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986.
2. الربيع بوجلال، إعداد المعلم المأمول والواقع، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة المسيلة، العدد الأول، ماي 2017.
3. فايزة يوسف القبّان، تطوير برامج إعداد معلمي العلوم في الأردن في ضوء التجربة السنغافورية، المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار السادس، العدد 55، 2 ماي 2023.
4. كريبع نسيم، تحديات التكوين وملامح التخرج الناجعة بالمدارس العليا للأستاذة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، العدد 7، جويلية 2014.
5. مالحه سعودي، التكوين الأولي وتطوير الكفاءات المهنية للمدرس دراسة ميدانية للمتكوينين بالمدرسة العليا للأستاذة بوزريعة، مجلة دفاتر علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2، العدد 1، 2016/06/09.
6. مالك بن نبي، شروط النهضة، دار الفكر، 1986.
7. محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1984.
8. محمد عزت عبد الموجود، أمريكا عام 2000 م استراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1992.
9. ياسين فرفوري، التجربة الفنلندية في التّعليم سر الجودة والريادة من صرامة انتقاء المعلم وكفاءته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجليلي بونعامه خميس مليانة، المجلد 03، العدد 04، 2022.
10. يخلف بلقاسم، التدريب الميداني ودوره في تكوين الطالب-الأستاذ بالمدرسة العليا للأستاذة-قسنطينة-، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، المجلد أ، العدد 28 -ديسمبر 2007.