

تحديات التكوين وملامح التخرج الناجمة بالمدارس العليا للأساتذة

د. كريعب نسيم
جامعة جيجل - الجزائر

المقدمة:

إنّ التكوين في المدارس العليا للأساتذة ليست سلوكا عفويا بسيطا نمارسه لإعداد وتكوين الطالب الأستاذ من أجل ممارسة مهنة التعليم في المدارس الجزائرية، بقدر ما هي عملية معقدة، فإنها تتصف بدرجة عليا من الدقة والخطورة، لذلك على مناهج وأساليب التكوين أن تكون مزودة بقدر كبير من الثقافة التربوية، والتكوين من أجل ممارسة صحيحة و قوية للفعل التربوي، وفي حالة المدارس العليا لتكوين الأساتذة نحو: (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، أو بالقبة أو بقسنطينة، أو بالأغواط أو بسكيكدة) وما فعلته من أجل ضمان جودة عالية في التكوين نجد أنّ جلّ النتائج المحققة، مازالت لم تصل إلى الأفضل لوجود العديد من الثغرات الكبيرة التي انتابتها، رغم أن برامج تعليمية المواد، وأساليب التكوين في بعض البلدان العربية، ومن بينها الجزائر التي قامت بعملية إصلاح برامج المدارس العليا للتكوين، من أجل تحقيق تنمية مستدامة للوصول إلى تحقيق التوازن بين المدخلات والمخرجات التي تساهم في تحريك عجلة التنمية الاجتماعية عن طريق تزويد المدرسة الجزائرية بإطارات تربوية، وبمهارات متنوعة تساهم في خلق إنتاجية مستمرة.

وبما أنّ المدرسة "العليا للأساتذة" كمؤسسة رسمية علمية ذات طابع بيداغوجي تكويني، وعلمي تفاعلي بوصفها من أهم المؤسسات المؤهلة لتزويد وزارة التربية الوطنية بالإطارات المسيرة، وبآخر التطورات في حقول المعرفة وتدريبها على أحدث التقنيات بفضل توفرها على هيئة أكاديمية على صلة دائمة بمصادر المعرفة العالمية، وبفضل ما تجريه من بحوث علمية تستفيد من نتائجها وتطبيقاتها جميع المؤسسات الوطنية، غير أن الواقع وللأسف في بلادنا غير ذلك بالرغم من المحاولات المتعددة لتجديد وإصلاح مناهج تعليم وتكوين الطلبة المتدربين، وذلك باعتماد برامج وطرق حديثة تسير التغييرات والتحديات وأكثر تكيفا مع المعطيات الاقتصادية والاجتماعية الحالية.

1- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تناولت العديد من الدراسات أساليب إعداد المعلم، والكفايات اللازمة له، إلا أنه لم يلاحظ اهتمام خاص بتقويم أداء خريجي هذه المدارس، حيث قامت هذه المدارس العليا بتخريج دفعات متعاقبة من مدرسي المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية في تخصصات مختلفة دون أن يطرأ أي تغيير على برامج الإعداد لهؤلاء الطلاب المتكويين .

وفي ضوء ما أظهرته نتائج العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت واقع برامج إعداد الطلاب المدرسين في عدد من المدارس العليا للأساتذة في الجزائر، ومن بينها المدرسة "العليا للأساتذة ببوزريعة"، التي أكدت جميعها تعدد أوجه القصور في برامج الإعداد مما يكون له أثر سلبي ينعكس على أداء المتخرجين، وفي ضوء التسارع المعلوماتي والتقني الذي يشهده الواقع المعاصر، وما يلقيه من تبعات ومسؤوليات إضافية على كاهل المتدربين، وفي ضوء واقع برامج إعداد كليات وأقسام التكوين في الجامعات، والمدارس العليا الجزائرية التي لم تشهد تطويراً يُذكر منذ ميلادها على الرغم من تزايد الحاجة لتطوير برامج إعداد هذه النخبة من إطارات البلاد للوفاء بمتطلبات إعداد المعلم العصري.

وتأسيساً على كل ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى أداء المتدربين خريجي أقسام التكوين بالمدارس العليا للأساتذة في ضوء معايير تقويمهم؟ وما فعالية تأثيرهم في تلاميذهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس مجموعة الأسئلة التالية:

1. ما معايير تقويم أداء الطالب المتدرب من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم؟
2. ما درجة توفر تلك المعايير في أداء المتدربين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟
3. ما درجة اهتمام المتدربين بتنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمتدربين أنفسهم؟
4. ما درجة اهتمام المتدربين وفق تخصصاتهم بتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم أداء المتدربين في تلك المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أداء المتدربين تعزى لتباين تخصصاتهم؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة اهتمام المتدربين بتنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين أنفسهم؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة اهتمام المتدربين وفق تخصصاتهم بتنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذهم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محصلة مستويات أداء المتدربين الملاحظ تعزى لمعدلات التخرج؟
10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محصلة مستويات أداء الطلاب المتدربين الملاحظ تعزى لتباين سنوات الخبرة؟

وعليه تبقى هذه الأسئلة بحاجة ماسة إلى العديد من الندوات والملتقيات الجهوية على مستوى المدارس العليا للأساتذة من جهة ، والتنسيق والتشاور مع خبراء التربية والتوجيه على مستوى وزارة التربية الوطنية، والمجلس الأعلى للغة العربية.

2- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ◀ تقويم مستوى أداء الطالب المتدرب المتخرج في من مدارس العليا للأساتذة بالجزائر.
- ◀ تحديد مدى توفر المعايير البيداغوجية في أداء الطلبة المتدربين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.
- ◀ التعرف على درجة اهتمام الطلبة المتدربين بتنمية الجوانب الوجدانية لدى تلامذتهم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين أنفسهم.

3- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال:

- * إفادة الخبراء عن وضع السياسات والخطط التطويرية لبرامج إعداد مدرسي المستقبل، من خلال تقديم نتائج تقييمية خاصة بالكفاءة الخارجية لمخرجات المدارس العليا للأساتذة وذلك في ضوء مستويات أدائهم الميداني.
- * المساهمة في تطوير أداء المتدرب من خلال تزويد الخبراء، والمشرفين التربويين في الإدارات التعليمية بالنتائج التقييمية لتربصه، ليتم استدراك أوجه القصور بعقد دورات تدريبية له، قصد التحسين.
- * تبصير الطلبة المتدربين أنفسهم بنتائج تجربة علمية موضوعية لتقويم أدائهم والاستفادة من الإيجابيات والسعي لتلافي السلبيات.
- * تزويد الباحثين والجهات المسؤولة عن مختلف الآليات البيداغوجية والعلمية في إعداد الطالب المتدرب ، ومعايير تقويم الأداء.
- * تزويد الباحثين التربويين في أقسام المدارس العليا للأساتذة بنتائج تقويم الكفاءة الخارجية لمخرجات هذه المدارس، وما اشتمل عليه الواقع الميداني للطلبة المتدربين من إيجابيات وسلبيات.

4- مسلمات الدراسة:

- ✓ هناك اهتمام كبير بتطوير برامج إعداد المعلمين عبر العديد من المدارس العليا للأساتذة.
- ✓ تستهدف أقسام تكوين المدرسين الإعداد التخصصي والمهني والثقافي وتأصيل أخلاقيات مهنة التعليم .

- ✓ تحرص المدارس العليا للأساتذة في الجزائر على تقديم البرامج المناسبة لتخريج المعلمين الأكفاء.
- ✓ تقويم أداء متخرجي المدارس العليا للأساتذة يعدّ مطلباً مهماً لتحسين الواقع التعليمي وتطوير برامج إعداد المعلمين.

5- الدراسات السابقة:

أ. دراسة (عبد الله الهاشمي: 2003 م) حول تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

ب. دراسة (سيف المنذري: 2001 م) حول دور الإدارة بالجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي عبر أربعة محاور أساسية.

6- حدود الدراسة:

١٠ اقتصر تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة المترشحين خرجي المدرسة العليا للأساتذة بمدينة قسنطينة، الذي يعملون في التعليم المتوسط، والتعليم الثانوي خلال سنة 2013.

١١ التعاون مع فرقة بحث: (دراسات تقييمية للطرائق التعليمية في مرحلتي: التعليم المتوسط والتعليم الثانوي ضمن مشاريع بحث المديرية العامة للبحث العلمي، والتطوير التكنولوجي PNR)، التابع لمخبر النقد ومصطلحاته بجامعة قاصدي مرباح (ورقلة).

المحور الأول: معوقات التكوين وتحدياته في المدارس العليا

لقد أدركت المؤسسات التعليمية في العالم المتقدم أثر الدور الفعال لمخرجات عمليات التدريب، واستطاعت من خلال الدراسات المكثفة والبحث المتواصل أن تدرك حجم وقيمة هذه المخرجات وعمق تأثيرها في بناء نهضتها الاقتصادية والتعليمية والعلمية، فرسمت خططها التعليمية ووضعت أهدافها الإستراتيجية وفق هذه النظرة البعيدة والشاملة بناءً على رصد دقيق لاحتياجاتها المستقبلية في كافة حقول العمل والإنتاج سواء كان في المجال الاقتصادي أو الاجتماعي أو التعليمي أو الإعلامي .. إلخ، فعلى سبيل المثال اليابان تضع خططها لـ 50 سنة قادمة، وأمريكا تخطط لـ 10 - 20 سنة قادمة وفي هذا السياق، نجدهم يطورون مناهجهم التعليمية بالبرامج التدريبية، فيستطيع أي إنسان عادي أن يرصد بسهولة كيف يحققون أبناءهم منذ نعومة أظفارهم بجرعات متدرجة من مهارات الإدارة والقيادة والتخطيط وإدارة الوقت وإطلاعهم على أساليب الإدارة، وعليه "فإن تحقيق التغيير الاجتماعي ومواجهة التحديات والمنافسات الصناعية والاقتصادية والحفاظ على مركز الصدارة والريادة العسكرية وحل المشكلات مهما تعقدت إنما يبدأ من التعليم" (عبد الموجود، 1992م، ص 87).

وعليه إن العديد من الباحثين وخبراء التربية والتكوين في المدارس العليا للأساتذة يجمعون على أن المدارس العليا للأساتذة بالجزائر تعاني العديد من المشكلات والسلبيات التي تعيق نموه عملية التكوين، وتطوره وتحده من كفاءته وفعاليته وجودته، منها عدم قدرتها على استيعاب المتحقيين الجدد الطلبة

الملتحقين بها، ونمطية الخطط والمناهج والسياسات التعليمية في هذه المدارس التي كثيرا ما تجد مقاومة شديدة من طرف الطلبة أو الأساتذة المكونين أنفسهم بسبب عدم توافقها مع واقع التكوين مع روح العصرنة وتقنيات العولمة في هذه المدارس بسبب تبني نماذج إما بالية قد تجاوزها الزمن تقليدية تماما، أو أنها مناهج تكوينية مستوردة لا تتوافق مع حاجيات الطلبة المكونين وانعدام الموازنة بين مخرجات التكوين، واحتياجات التنمية، وعدم التوازن بين ملمح النمو الكمي والإعداد النوعي للأستاذ المتخرج، وضعف الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية (اختلال في تناسب مخرجات التكوين في المدارس العليا مع متطلبات سوق العمل)، وأخيرا عدم فعالية أجهزة التوجيه التي تنتقي الطالب المتكون للاندماج ضمن فئة إشارات التربية والتعليم التي سوف تمارس مهنة التعليم على مستوى المدرسة الجزائرية.

والدراسة المقترحة، لا تنتهي عند معيقات التكوين في المدرسة العليا للأساتذة، بل تفتح الباب على الملامح الناجمة للأستاذ المتدرب في المدارس العليا للأساتذة، وأساليب التكوين، ومدى مساهماتها في نقل فلسفة التكوين وتطويرها معرفيا ومنهجيا، ومن ثم تحديد الصعوبات الديدانكية في عملية التكوين من خلال بناء التعلّمات الجديدة والوقوف عند إيجابياتها وسلبياتها على الطالب الأستاذ المتربص من أجل تأسيس قاعدة معرفية سليمة تساهم في التقليل من جميع المعوقات للحد منها، وتفعيل عملية تكوين سليمة على الصعيد القريب والبعيد.

1-1 معيقات التكوين في المدارس العليا للأساتذة:

تحتل قضايا إعداد الأستاذ المتدرب، وتطوير عمله مكانة متقدمة بين أولويات القضايا التي تشغل خبراء التربية والمعنيين بالارتقاء بمستوى التعليم على كافة المستويات العربية والعالمية، فالمتدرب المعد إعدادا جيدا يؤثر بإيجابية وفعالية في العملية التعليمية لما له من أدوار لا تقتصر على نطاق المدرسة فحسب بل تمتد لواقع الحياة في المجتمع الذي تتزايد احتياجاته لمعلمين أكفاء متمثلين لقيمته وأعرافه وثقافته، واعين بأساليب التعايش مع مستجدات العصر، قادرين على المساهمة الفعالة في تربية الأجيال الرائدة الدافعة لعجلة التقدم والتنمية، والتي تدين بالولاء والانتماء لوطنها، وهذا ما يدعوا القائمين على التربية وإعداد المعلم إلى مضاعفة الجهود لتحقيق تلك الغايات.

وما من شك في أنه لم يعد التعليم مهنة من لا مهنة له، في ضوء الاتجاه المتزايد نحو الاهتمام بقضايا التربية والتعليم، ذلك أن المتتبع للأحداث الجارية والقضايا الساخنة خلال العقد الأخير من القرن الماضي يلاحظ مدى الاهتمام المتزايد بقضايا التربية والتعليم والدعوات المتلاحقة بالاهتمام بالتعليم ليس من قبل المختصين والمسئولين في هذا المجال،

ولم يقتصر الاهتمام بالتعليم على الدول المتقدمة، بل شمل أيضاً الدول النامية، ومن بينها الجزائر التي أقدمت على العديد من الإصلاحات التربوية منذ سنة 2003م، والتي لمست المناهج والبرامج التعليمية على مستوى التكوين في معاهد وأقسام تكوين الأساتذة في التعليم الثانوي والمتوسط في جميع المدارس العليا للأساتذة، ولعلّ الملتقيات والندوات والاجتماعات الوطنية والدولية خير شاهد على هذا الاهتمام، ويرى (الحارثي) أنّ عملية تخطيط المناهج وتطورها لا

يمكن أن تتحول إلى واقع تربوي إلا عن طريق المعلمين: لأن المعلم هو الذي يحول الخطة النظرية إلى سلوكيات صفيّة وممارسات تعليمية، وبناءً عليه فإن تدريب المعلمين تدريباً يتلاءم مع أهداف التطوير التربوي ويتزامن معها أمر ضروري لتحقيق أهداف التطوير (الحارثي، 1998م، ص 23).

وأصبح البحث عن أساليب واتجاهات حديثة ومناسبة في مجال إعداد المعلم الكفاء أمراً ضرورياً تفرضه ظروف العصر الحالي، ولعلّ معرفة مستوى أداء المعلم يصبح والحالة هذه أمراً بالغ الأهمية، لأن معرفة مستوى الأداء للمعلم يساهم في رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة من جهة، وتقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة من جهة أخرى.

ولأنّ الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن يكون برنامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برنامجاً عصرياً يقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره، وكل ذلك يتطلب النظر في عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المدرسة العليا للأساتذة (حسانين، 1993م، ص 828، 845)، فالنمو المعرفي المتسارع الذي يشهده الواقع المعاصر في شتى ميادين المعرفة يعد من أقوى العوامل الداعية لتطوير المناهج الدراسية.

ويشير التراث التربوي إلى أنّ عمليات تطوير إعداد المعلم قد حظيت باهتمام خبراء التربية والعديد من المنظمات التربوية على المستويين المحلي والعربي، فلقد نظمت العديد من مراكز البحوث التربوية والنفسيّة في كليات والمدارس العليا للأساتذة العربية حلقات ودراسات علمية حول إعداد الطلبة المتدربون في التربية والتعليم، حيث توصلت العديد من هذه الدراسات من طرف خبراء التربية والمكونين في المدارس العليا للأساتذة إلى كشف واقع التدريب التربوي على مستوى هذه المؤسسات التكوينية كالآتي:

✚ إنّ مجموعة المبادئ المكونة لإطار سياسة إعداد المعلم قامت في معظمها تقليداً لسياسة إعداد المعلم في الدول الغربية.

✚ إنّ نظم وأساليب إعداد المعلم الجزائري حاولت استيعاب الفكر التربوي الحديث، إلا أنها أخذت منه القليل.

✚ إنّ مجموعة الضوابط المكونة لهذه السياسة كانت وما تزال تقوم على نظرة جزئية غير شاملة للعملية التعليمية، فلم توضح العلاقة بين إعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة.

✚ إنّ سياسة إعداد المعلم في المنطقة العربية ما تزال تنظر للتدريس على أنه حرفة وليس مهنة، وأنه ممارسة أكثر مما تعتمد على الدراسات العلمية المتخصصة.

✚ ما تزال العديد من سياسات المدارس العليا لإعداد المعلم يغلب عليها الارتجال وسطحية التخطيط وعدم شمول النظرة لتكامل إعداد شخصية المعلم.

وقد أوضح (بشارة) مجموعة مأخذ تخص واقع برامج إعداد المعلم في المجتمعات العربية يمكن إيجازها في (بشارة، 1986م، ص47):

✚ قصور برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.

✚ تباين في برامج الدراسات النظرية غير الوظيفية، بينما لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بقدر كاف من العناية داخل هذه المدارس، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريجها نتيجة الضجوة بين ما مروا به من خبرات خلال برامج إعدادهم وما يواجهونه في حياتهم العملية.

✚ غياب التكامل الفعلي بين الجوانب الثلاثة (الأكاديمية، المهنية، الثقافية) لإعداد المعلم، وضعف التنسيق بين المسؤولين عن الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافى والمهني، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.

✚ استخدام أساليب تقليدية قديمة في تقويم الطلاب المعلمين، حيث يتمركز التقويم حول الجانب التحصيلي ويغفل الجوانب الوجدانية والمهارية.

1-2. تحديات التكوين (التدريب) البيداغوجي في المدارس العليا :

إن واقع التكوين البيداغوجي (التدريب) يتسم بالعديد من الميقات التربوية، والبيداغوجية، والتقنية التي باتت تؤثر سلبا على عملية التكوين الناجع، وهي كالآتي:

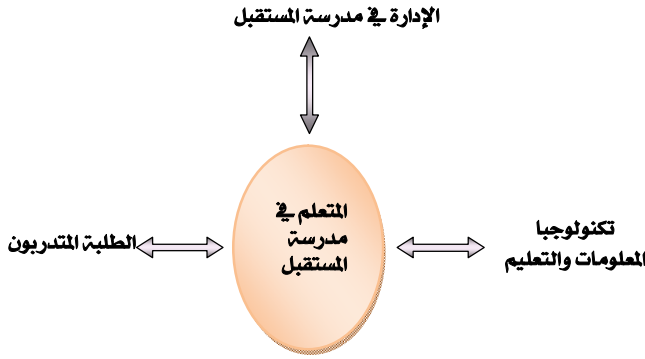
- ❖ ضعف اهتمام وغياب وعى الجهات المسؤولة عن تقييم التدريب وقلّة الموارد المالية المخصصة للإنفاق على إجراء تقييم التدريب.
- ❖ ضعف مبادرة المعاهد لإلحاق بعض منسوبيها بدورات في مجال التقييم، وذلك بالتعاون مع الهيئات والمؤسسات العلمية التي لها خبرة في مجال تقييم التدريب، وعدم الاستفادة من نتائج التقييم في تطوير التدريب.
- ❖ ضعف المعالجة الإحصائية لمحتوى أدوات التقييم من البيانات بسبب ضعف تصميمها من جهة وعدم وجود مختصين بالإحصاء من جهة ثانية، بالإضافة إلى نقص قدرة العناصر المنفذة للتقييم وكفاءتها.
- ❖ وإهمال الاستفادة من التقنية الحديثة في تصميم أساليب معاصرة في التدريب وتكوين إطارات المستقبل.
- ❖ عدم القيام بدورات التدريب المستمر أثناء الخدمة، والتي غابت منذ سنوات على العديد من المدرسين، والتي كان آخرها سنة 1999م، ومنذ تلك الفترات لم يعرف المدرسون دورات تدريبية ماعدا تحسين

مستواهم من خلال إعادة دمجهم في رتب جديدة بشهادات تكوينية غازلت بها وزارة التربية الوطنية، ومصالح التكوين والتفتيش على مستوى كل مديرية تربية ولائية من أجل تحسين مستواهم المادي، والعلمي.

❖ إن 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 للأستاذ المتدرب، في ظل سياسة اللامبالاة، وعدم الاكترات للنوعية المتخرجة.

المحور الثاني: الملامح الناجمة للأستاذ المتدرب خريج المدرسة العليا للأساتذة

إنّ تدني نوعية التعليم في المدارس العليا للأساتذة، على يعود في الأساس إلى ضعف الطالب والمدرس على السواء، فالمدرسة الجزائرية اعتادت أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية وتدريبه ثقافة عامة متأثرة بالماضي أكثر من الحاضر؛ بل هي ثقافة تخاف الحاضر ومشكلاته وتعمل على التهرب منه، وتحسين نوعية التعليم تتطلب الاهتمام ببناء القدرات والمهارات التي يحتاجها طالب اليوم، ومواطن الغد، ولعل من أهم القدرات المرتبطة بتحسين النوعية هي بناء قدرات التحليل والتركيب، والاستنتاج، والتطبيق، وتدريب الطالب على توظيف المعلومات والمعارف التي يتلقاها من خلال التكامل بين الطالب المتدرب، والإدارة التربوية المستقبلية، وتوظيف التكنولوجيات العلمية في تمرير المعلومات المتنوعة.



2-1. الملمح العام للأستاذ المتدرب:

التدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساساً تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات، وخاصة أداء المعلم والمدير والموظف المتدرب، والارتقاء به إلى المستوى العملي والمهني والثقافي، بما يحقق أهدافهم وطموحاتهم واستقرارهم النفسي وإخلاصهم في أداء رسالتهم التربوية، إذن التدريب بات عملية تجهيز الفرد للعمل المثمر والاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة، فهو نوع من التوجيه الصادر من إنسان إلى إنسان آخر (زهير، 1978م، ص171).

كما نجد أنّ التدريب في أثناء الخدمة يتناول أهم عنصر في العملية التربوية فهو المعلم، وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها ودورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي، لذلك نحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم، أو عن طريق التدريب في أثناء الخدمة، ومن أهداف التدريب في أثناء الخدمة التعليمية ما يلي:

- رفع مستوى أداء الطلبة المتدربين في المادة وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدرتهم على الإبداع والتجديد.
- تغيير اتجاهات المتدربين وسلوكهم إلى الأفضل، وتعريفهم بدورهم ومسؤوليتهم في العملية البيداغوجية.
- زيادة الكفاءة والقدرة التربوية للمعلم، مساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل وبجهد أقل، وفي وقت أقصر.
- اكتشاف كفاءات من المعلمين يمكن الاستفادة منهم في مجالات أخرى، ورفع الروح المعنوية للعلم عند مشاركته برأيه في الدورة وغد إتقانه لعمله.
- علاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعداداً جيداً في انخراطهم في المهنة، وتدريبهم على البحث العملي والنمو الذاتي.
- إتاحة الفرصة للمعلمين، على تعرف الاتجاهات، والأساليب الحديثة المتطورة في التربية، وتحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل.
- مساعدة المعلمين حديثي التخرج على الاطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل.

2-2. الأستاذ المتدرب وحاجيات التدريب:

إنّ تقويم الإدارة التربوية من أساتذة مكونين ومشرفين تربويين، ومدرسين مطبقين للطلبة المتدربين يخضع لعملية تفاعل جهود هؤلاء جميعاً من أجل إعداد طالب ذا كفاءة علمية، بيداغوجية، ونفسية متكاملة حتى يقدم رسالته التربوية، والتعليمية على أكمل وجه من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية المتنوعة التي يحتاجها الطالب المتدرب أثناء فترة التكوين المستمر، وتقدم هذه الاحتياجات في شكل خطة تدريبية للإدارة العليا لاعتمادها ولكي تنجح هذه الخطة في تحقيق الأهداف التدريبية فمن الضروري أن تشارك الإدارة العليا للمدرسة، مع وزارة التربية الوطنية، وخاصة مصلحة التكوين والتفتيش على مستوى مديرية التربية الولائية التابعة إقليمياً لجغرافية التكوين، وأيضاً مخابر ووحدات البحث في العلمية على مستوى المخابر والمراكز البحثية، والتي تهتم بتطوير أساليب التدريب العلمي العصري للطلبة المتربصين، وهذا من شأنه أن يعطي الدعم الكافي لعملية التدريب، من خلال التركيز على العناصر التدريبية الآتية:

- 1- توفير الكتب والمراجع والأقراص المدمجة والبرامج التعليمية والتدريبية بأسعار مناسبة تناسب كافة شرائح المجتمع.
- 2- التوسع في إنشاء مراكز التدريب الحكومية والخاصة ودعم صناعة التدريب ماديا ومعنويا وتشريعيا.
- 3- التوسع في استخدام الخبراء والمدربين من ذوي الخبرات الوطنية، والعربية، والعالمية منهم.
- 4- التنسيق وعقد الشراكات مع المخابر العلمية، والتي تهتم بتطوير أساليب التكوين والتدريب وتبادل البعثات والخبرات بصورة مستمرة تمنحنا القدرة على التواصل والتحديث المستمر لثقافتنا التدريبية.
- 5- توفير البنية الأساسية للتدريب من أكاديميات وكوادر بشرية ومراكز وأدوات وتكنولوجيا التدريب.

وبناءً عليه، فإنّ تقويم أداء المعلم عملية جوهرية لضمان جودة التعليم وتحقيق الفعالية المطلوبة لتحقيق أهدافه، من خلال تطوير الممارسات التعليمية التي تسهم في ذلك. وقد يجد المستعرض للأدب التربوي أن عمليتي تقويم أداء المعلم ونموه المهني تسيران جنباً إلى جنب وفق علاقة طبيعية، غايتها الأساسية وهدفها الرئيسي هو تحسين العملية التعليمية وتطويرها باستمرار للوصول بها إلى تمهين عملية التعليم.

الخاتمة:

تبقى عملية التدريب وتكوين الطلبة في المدارس العليا للأساتذة بحاجة ماسة إلى التفاعل الدائم مع جميع الوسائط العلمية، البيداغوجية، والبشرية من أجل تحقيق صورة علمية تكاملية تنسق بين صور وأساليب التدريب المتنوعة على مستوى المدارس العليا للأساتذة بشكل دوري، وعليه فالملامح العامة للتكوين والتدريب تبقى عملية معقدة تخضع لإرادة سياسية تخرج هذه المدارس من النمطية والتقليد الذي بات يطاردها كصورة تعكس أساليب التكوين البالية، والتي بحاجة إلى إعادة تأهيلها من جديد، لكون هذه المدارس العليا وضعها خطير وفعال في تحقيق التكامل بين الكم والكيف في المدخلات والمخرجات.

التوصيات:

- 1- إضافة عام دراسي كامل تمهيدي قبل السنة الأولى الجامعي للطلاب الجامعيين الجدد يطلق عليها عام التأهيل يحصل فيها الطالب على منظومة متكاملة من البرامج التدريبية التي تمنحه المهارات الحياتية الأساسية (التعليم والتدريب / الاتصال / المهارات الإدارية الأساسية/ التخطيط... الخ).
- 2- فتح أقسام متخصصة للتدريب لتخريج معدي ومنفذي البرامج التدريبية.

- 3- إلزام أعضاء هيئة التدريس الجامعي الحالية والأجيال القادمة بالحصول على دبلوم إعداد المدرسين (عام واحد) بحيث يتحول التدريس في الجامعات إلى تدريب.
- 4- تخصيص قسم للتدريب بكل مدرسة يقوم عليه فريق عمل متخصص في التدريب يتكون ويحد أدنى من: (إحصائي إعداد حقائق تدريبيّة - باحث تدريبي - إحصائي تنفيذ تدريبي).
- 5- تضمين حد أدنى من البرامج التدريبيّة العامّة والتخصصيّة ضمن شروط ومعايير التعيين للموظفين الجدد المرشحين للعمل بالتربّية والتعليم.

الهوامش والإحالات:

- (1) الحارثي، إبراهيم أحمد (1998م): "تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي". مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة.
- (2) بشارة، جبرائيل (1986م): "تكوين المعلم العربي والثورة العلميّة (التكنولوجيّة)". المؤسسة الجامعيّة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- (3) زهير، زهير مصطفى (1978م): "بحوث التسويق". مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
- (4) حسّانين، علي عبد الرحيم (1993م): "برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانويّة العامّة"، المؤتمر العلمي الخامس: نحو تعليم ثانوي أفضل. المجلد (3)، الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.
- (5) عبد الموجود، محمد عزت (1992م): "أمريكا عام 2000م إستراتيجية للتربّية". مركز البحوث التربويّة، جامعة قطر.