

تمثّلات طلبة التربية والتعليم لتربصاتهم الميدانية

طلبة المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتوزر مثالا

Education students' representations of their field training

Students of the HIAH of Tozeur as an example

فضيلة الشابي¹

طالبة إجازة التربية والتعليم - جامعة قفصة / تونس

سرّين بن داسي²

طالبة إجازة التربية والتعليم - جامعة قفصة / تونس

د. عمر الجملي³

مدرّس عرضي - جامعة قفصة / تونس

تاريخ الإرسال: 2022-07-07 تاريخ القبول: 2022-07-15 تاريخ النشر: 2022-11-26

abstract

This study aims to determine students' representation of field training. the interview method was applied, on a sample of (11) students from the department from the Department of Education who belong to the Higher Institute for Applied Studies in Humanities, from the academic year 2021/2022. After collecting and recording data in the categories and registration units, the GT was adopted in its six stages to analyze the results, and the questions that were raised were answered. A central nucleus was found: Most students looked at their field training as suitable for a mark that improves success opportunities. This representation of training does not correspond to the expectations of the Ministry of Education, which is the training an opportunity to gain a professional identity

Keywords : field training, representations, professional identity, grounded theory, student teachers, analysis of practice

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تمثّلات الطلبة لتربصاتهم الميدانية. حيث تم تطبيق تقنية المقابلة، على 11 طالبا من شعبة التربية والتعليم بالمعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتوزر، وقع اعتماد النظرية المجذّرة بمراحلها الستة لتحليل النتائج، وتم التوصل إلى وجود نواة مركزية تمحورت حول فكرة لأغلب الطلبة ينظرون من خلالها إلى تربصاتهم الميدانية باعتبارها مناسبة للحصول على عدد من شأنه تحسين فرص النجاح لديهم.

الكلمات المفتاحية: التربص الميداني، التمثّلات، الهوية المهنية، النظرية المجذّرة، الطلبة المدرّسون، تحليل الممارس

1. مقدمة:

يُعَدّ التعليم ركيزة أساسية لتحقيق تقدّم المجتمعات وتطورها في شتى المجالات، ولعل ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بدور المعلم باعتباره فاعلا. فلم يعد دوره يقتصر على نقل المعرفة للأطفال بل تجاوز ذلك ليشمل مهام أخرى كغرس القيم والأخلاق فيهم وتسهيل سبل المعرفة ليساعدهم بذلك على مواصلة طريق النجاح والتفوق. وارتبطت مهنة التعليم ارتباطا وثيقا بتحقيق التطور، وهي الأكثر تأثيرا في حياة الأفراد والمجتمعات. فكان لزاما إيلاءها اهتماما كبيرا، والسعي إلى إعداد المعلم إعدادا جيدا يتلاءم مع متطلبات العملية التعليمية. وفي هذا الإطار، اهتمت الأنظمة التربوية الحديثة بتكوين المعلم تكوينا متينا وإعداده الإعداد العلمي السليم. وعليه فإن إعداد المعلم أكاديميا ومهنيًا، أصبح ضرورة قصوى، خاصة في ظل المشكلات التي واجهها التعليم منذ السنوات الأخيرة، ومنها الفشل المدرسي والعزوف والانقطاع عن الدراسة وضعف التحصيل وغيرها.

إنّ السبيل الأقوم لتحقيق تقدم المجتمعات وتطورها هو الحرص على العلم والمعرفة وعلى تجويد التعليم باستمرار حيث تعد جودة التعليم نتيجة لأداء المدرس. فلا يمكن التفكير في جودة التعليم دون وجود معلمين مسؤولين ومؤهلين أكاديميا ومهنيًا. ومن هنا يعتبر المعلم العنصر الحقيقي لتحقيق الرقي في شتى المجالات، فهو المسؤول عن تنشئة الأجيال ووعيها. ويتعدى دور المعلم التعليم إلى غرس القيم والأخلاق الحميدة. ومن هنا كانت للمعلم مكانة رفيعة في المجتمع.

إنّ العملية التعليمية تصبح بلا جدوى دون المعلم المحترف الملم إلماما كافيا بمادته التعليمية والقادر على توظيف مهاراته والوسائل التعليمية المختلفة وتكييفها لخدمة العملية التعليمية وإيصال المعلومة وترسيخها للمتعلمين. إن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية إلى العملية التعليمية، لما يقوم به من دور كبير في نجاح التربية، وفي بلوغها غاياتها، وتحقيق وجودها في تطوير الحياة للأفضل. (حمدان، 2012: 3)

ويستوجب التدريس والتعليم الجيدان مستويات عالية من الاحترافية المهنية للمعلم. حيث يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا وكلاء نشطين في العملية التعليمية التعليمية الفعالة، ويجب أن تكون جودة المعلم مدعومة بفهم واضح للسياق والعمليات التربوية التي تنتج تعلمًا جيدًا. (Sayed&Ahmed, 2014)

وفي هذا السياق، يعدّ التحليل التأملي للممارسة المهنية الركيزة الأساسية في تكوين المدرسين لما له من أهمية في مساهمهم المهني. فهو تمكنهم من اختبار كفاءتهم المهنية وتوفر لهم سبل مرافقة التلاميذ في رحلة اكتساب المعرفة. فقيام المدرّس بتحليل ممارسته المهنية والوعي بها تدفعه وجوبا إلى التجديد وبناء هويته المهنية باعتباره المثال الأعلى والقُدوة لتلاميذه. فأول تجربة يخوضها المدرس لتكريس الفعل لممارسته المهنية

تبدأ منذ تربصاته الميدانية وهو طالب. ذلك أنّها تمكنه من اكتساب العديد من الخبرات والمهارات مما يساعده ويعده لممارسة مهامه ومواجهة حياته العملية الواقعية. فالتربص الميداني يعد الخطوة الأولى للمدرّس في التطبيق العملي للتدريس فهو يكتسي أهمية كبيرة في مجال التعليم. كما أن التربص الميداني هو المجال الأفضل الذي يترجم فيه الطالب المتربص ما تعلمه من معلومات ونظريات ومعارف الى تطبيق فعلي، فطبيعة الكفاءة التي يمتلكها والمهارات التي يقتضها أدائه التعليمي تنمو وتكتسب قوة وعمقا في التدريب العملي وتكرار الممارسة وبالتالي تحسين فاعلية العملية ومخرجاتها (فضيلة حفيظ، 2017). فهو بالتالي فرصة فريدة، ومرحلة ضرورية للربط بين التعلّم النظري الأكاديمي والتعلّم التطبيقي.

ووعيا منا بأهمية تحليل الممارسة المهنية وفاعلية التربص الميداني، وحيث أن الطلبة المدرّسين يجرون تربصات ميدانية تتخلّل دراستهم الجامعية في نطاق إجازة التربية والتعليم، ويمارسون أثناء ذلك فعل التدريس، وهو ما يمكن تصنيفه ضمن الممارسات المهنية، فإننا حاولنا إدراك طبيعة تمثّلاتهم لتلك الممارسات، انطلاقا من التربصات الميدانية المقرّرة في مسارهم الجامعي الذي ينتهي بحصولهم على شهادة الإجازة الوطنية في التربية والتعليم.

ويعدّ التربص الميداني أول فرصة للمعلم لممارسة المهنة. وهو ممارسة تهدف إلى إعدادهم للواقع الميداني، حيث يمكنه من اكتساب العديد من الخبرات. وهو كذلك مرحلة هامة للربط بين التحصيل الأكاديمي للمعلّم وممارسة المهنة في الميدان. ويمثّل التربص الميداني بالنسبة للطلبة المعلّمين، نقطة البداية لتشكل الهوية المهنية لديهم، وأول فرصة للوعي بأدوارهم ومتطلبات مهنتهم. ويعتبر وعي المتربص بالتحليل التأملي لممارسته المهنية عاملا أساسيا وهاما يساعده على اكتساب الهوية المهنية وتشكلها.

ويتضح لنا مما تقدّم ذكره أنّ المعلم يضطلع بعدّة أدوار في العملية التعليمية. حيث تتعدى هذه الأدوار الأداء والممارسة للمادة المدرّسة، لتشمل أدوارا أخرى كتعليم المتعلّم كيفية التعلّم لتنمية مهاراته الحياتية. ويكون المعلم بذلك صاحب مهنة مخصصة، لذلك وجب إعدادة إعدادا علميا ومهنيا ولا يتحقق ذلك إلى من خلال التربصات الميدانية والتكوين المستمر. ومن خلال ما سبق، يتبيّن لنا الأهمية التي يحظى بها التربص الميداني باعتباره الفرصة الأولى التي يترجم فيها المدرّس إعدادة الأكاديمي إلى مهارات تطبيقية كما يهدف إلى إكسابه لكفايات، أي المواقف والمعارف والاتجاهات المهنية اللازمة لتهيئته للحياة العملية وإكراهاتها. وعلى اعتبار أن المؤسسة التي يُعد هؤلاء الطلبة لفائدتها (وزارة التربية) كانت قد وضعت مجموعة من الأهداف والمعايير التي تتعلق بهذه التربصات، فقد عنّ لنا السعي من خلال هذه الدراسة إلى إثارة إشكالية

تمثّلات الطلبة المدرسين لممارساتهم المهنية من خلال تربصاتهم الميدانية في علاقة بها يُنتظر منهم. وهو ما يدعونا الى طرح الإشكالية التالية:

-ما هي تمثّلات طلبة شعبة التربية والتعليم لممارستهم المهنية من خلال التربصات الميدانية؟

ويمكن تقريع سؤال الإشكالية إلى الأسئلة التالية:

السؤال الأول: إلى أي مدى تتوافق الكفايات المكتسبة لدى الطلبة المتربصين مع انتظارات الوزارة من هذه التربصات؟

السؤال الثاني: ما أثر دراسة الطلبة المعلمين لمادة التحليل التأملي للممارسة المهنية في مخرجات التربصات الميدانية؟

السؤال الثالث: إلى أي مدى يمكن اعتبار التربص المهني منطلقا لتشكيل الهوية المهنية لدى الطلبة؟

السؤال الرابع: إلى أي مدى يمكن للتربص الميداني أن يمثل فرصة حقيقية لتأهيل الطالب وإعداده لممارسة المهنة؟

تكمن أهمية بحثنا في خصوصية التطرق إلى هذا الموضوع، فهو يبحث في مسألة تكوين معلمي المستقبل باعتبارهم ركيزة العملية التعليمية، والوقوف على مرحلة أساسية في إعداد المعلمين، ألا وهو التربص الميداني باعتباره يمثل فرصة للتطبيق الفعلي لها اكتسبه في التعلّم الأكاديمي. حيث يرى يخلف (2007) في هذا السياق، أنّ التربص الميداني يمثل مرحلة هامة للربط بين التعليم الأكاديمي والتعليم التطبيقي، وطريقة للإعداد للحياة العملية. ويعدّ التربص الميداني الفرصة الأولى التي تساعد الطالب المتربص على بداية اكتساب الهوية المهنية. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في الاطلاع على تمثّلات طلبة سنة ثالثة من شعبة التربية والتعليم، باعتبارهم قد استوفوا جميع التربصات الميدانية المطالبين بها، والتعرف على مدى تحقق الأهداف التي من أجلها وضعت تلك التربصات.

2. تحديد المفاهيم

1.2 التمثّلات:

يعرّف مسكوفيتشي التمثّلات على أنها " جهاز من القيم والأفكار والممارسات المتعلقة بمواضيع معينة، ومظاهر وأبعاد للوسط الاجتماعي، فهي لا تسمح فقط باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات، ولكنها تكون أداة لتوجيه إدراك الوضعيات واعداد الإجابات. (بوطاجين وبومدين، 2014).

ونعرّف التمثّلات إجرائيا في هذه الدراسة، على أنها مجموع الإجابات التي جمعناها من الطلبة حول تربصاتهم الميدانية.

2.2. التربص الميداني

إنّ التربص الميداني يمثل حلقة أساسية في تكوين الطلبة وجانباً هاماً لإعدادهم للمهنة وهو جدير بالاهتمام باعتبار أن المعارف النظرية تعتبر غير كافية لإعداد الطالب للحياة المهنية. وقد عرّف يخلف التربص الميداني كالتالي: هي إعداد مهني أو نشاط تعليمي وتربوي، مخطّط يهدف إلى إكساب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة لتهيئته للحياة العملية (يخلف، 2007: 2).

ونعرف التربص الميداني إجرائيا، بأنه مدة زمنية محددة تُمكن الطالب المتربص المشارك في عينة البحث من تطبيق النظريات التي اكتشفها خلال التعلم الأكاديمي في إطار إعدادة للحياة العملية. وهو يهدف إلى إكساب الطالب مهارات ومتطلبات عمله وفرصة لتشكيل هويته.

3.2. الهوية المهنية

تُعد الهوية المهنية موضوعاً جديراً بالدراسة باعتبارها تمثل محدداً أساسياً للفرد المنتمي إلى جماعة مهنية. وقد عرّف بلهوشات الهوية المهنية كالتالي: الهوية المهنية تتشكل من خلال ما تحمله الجماعة انطلاقا من خصائصها ونظرتها لنفسها من جهة ومن خلال ما يتلقاه من الخارج من خلال نظرة الآخرين له (بلهوشات، 2021: 43).

ونعرّف الهوية المهنية إجرائيا، على أنها وعي الطالب المتربص بذاته، إضافة إلى نظرة الآخر له من مشرفين تربويين ومدرّسين، وذلك انطلاقا من أدواره وجملة المعارف والمهارات المهنية التي يكتسبها، ومدى التزامه بقيمها وأخلاقياتها في علاقة بما يُنتظر أن يكون عليه في نهاية التربصات المهنية

3. الإجراءات المنهجية

1.3 منهجية الدراسة:

رأينا أنّ المنهج الكيفي القائم على الوصف والتحليل سيكون الأنسب لهذه الدراسة، ذلك أنّنا نروم الوقوف على الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها ثم استخلاص النتائج منها. واستخدمنا لذلك النظرية المجدّرة (Grounded Theory)، في تحليلنا لمحتوى المدوّنة الناتجة عن إجراء المقابلات مع الطلبة المستجوبين. ونشير هنا إلى أن استخدام

النظرية المجدّرة التي تقوم على ستّ مراحل غير خطية، أي بإمكان مستخدميها العودة في كل وقت إلى المراحل السابقة انطلاقاً من أي مرحلة. وتحليل الإجابات الواردة في المدونة وجب المرور عبر المراحل الستة: الترميز والتفئة والربط بين الفئات والإدماج والنمذجة ثم التنظير. كما نشير أيضاً إلى أن استخدام النظرية المجدّرة لا يتطلّب وضع فرضيات قبلية، ذلك أن فرضيات بعدية ستنبثق في مرحلة النمذجة وصولاً إلى مرحلة التنظير، أي عند الإجابة بشكل منهجي عن أسئلة الدراسة. (الجملي، 2022)

2.3 أداة الدراسة:

استخدمنا في دراستنا تقنية المقابلة. حيث تضمن دليلها 21 سؤالاً وُجّهت لعينة من طلبة السنة النهائية للإجازة الوطنية في التربية والتعليم، في المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتوزر.

3.3 حدود الدراسة:

رغم أهمية هذه الدراسة، وأهمية الموضوع الذي تمّ التطرق إليه، إلا أننا نشير إلى جملة من الحدود. فقد وقعنا تحت ضاغطة الزمن المخصّص لها. فقد تم إجراؤها خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2022/2021، الذي تزامن مع فترة التربصات والامتحانات، وهو ما صعب علينا إجراء المقابلات مع الطلبة. كما اقتصرَت الدراسة على عيّنة من الطلبة بلغ عددها 11، وصلنا إليه بعد تحقّق الإشباع النظري. كما اكتفت الدراسة بمعرفة تمثّلات عينة من الطلبة لتربصاتهم الميدانية في المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بمدينة توزر. وبالتالي فإننا نقرّ بأن نتائج هذه الدراسة نسبية، ويمكن أن تتغير إذا ما تغير مكانها ومجتمع بحثها.

4. الدراسات السابقة

قمنا بالإطلاع على جملة من الدراسات السابقة في هذا الغرض والتي تتمحور حول التربص الميداني والتمثّلات واكتساب الهوية المهنية.

فقد أجرى (بوعروري وميهوب، 2020) دراسة بعنوان دور التربص الميداني في اكتساب المهارات التدريسية لدى طلبة سنة ثانية ماستر. تهدف إلى الوقوف على دور التربص الميداني في اكتساب المهارات التدريسية وانتهج الباحثان المنهج الوصفي للتحقق من الفرضيات، واستخدما أداة الاستبيان لتقصي إجابات عينة الدراسة التي تمثّلت في (90) طالبا من طلبة السنة ثانية ماستر تخصص تربية حركية في معهد علوم

وتقنيات النشاطات البدنية والبدنية جامعة بسكرة وتوصل الباحثان إلى أن التربص الميداني يساهم في اكتساب مهارات التدريس من خلال ثلاثة جوانب رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وأجرى (بروسي، 2019) دراسة بعنوان مساهمة التربص الميداني في تحسين الكفاءة المهنية لطلبة السنة ثانية ماستر جامعي من وجهة نظر طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وتهدف إلى التعرف على مساهمة التربص الميداني في تحسين الكفاءة التدريسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والبدنية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمد استبياناً وزّع على عينة تمثّلت في (56) طالبا وطالبة، وقد استخدم الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، النسب المئوية لتكرار الإجابة، حساب اختبار كا²، حساب معامل بيرسون. وتوصل الباحث إلى أن التربص الميداني ساهم في اكتساب الطلبة المتربصين لمهارات التدريس وأن هذه الفترة تلعب دوراً هاماً في تطوير مستوياتهم.

كما قامت (كربوسة، 2017) بدراسة بعنوان الهوية المهنية لدى بعض أساتذة قاصدي مرباح ورقلة وتهدف إلى التعرف على مستوى الهوية المهنية لدى أساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر، واختارت الباحثة المنهج الوصفي وقد تمثّلت عينة البحث في 85 أستاذاً وأستاذة تم توزيع الاستبيان عليهم. وبعد استعمال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي، تمّ التوصل إلى أنّ مستوى الهوية المهنية لدى أساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة مرتفع وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات: الجنس، السن، الأقدمية.

وتناول (beijaard & al, 1999) دراسة بعنوان Teacher's perceptions of professional identity : an exploratory study from a personal knowledge perspective تهدف إلى التعرف على تمثّلات أساتذة الثانوي لهويتهم المهنية. واعتمد الباحثون منهجاً مختلطاً (كمي وكيفي). وقد أظهرت النتائج أن الهوية المهنية لدى أساتذة المرحلة الثانوية تتشكل نتيجة للخبرات التي يمتلكها الأستاذ، وأنّ الهوية المهنية في بداية مشوارهم التعليمي تختلف عن الهوية المهنية بعد سنوات من الخبرة.

وأجرى (عجوة، 2017) دراسة بعنوان الهوية الوظيفية لدى طلبة جامعة الخليل تهدف إلى التعرف على مستوى الهوية الوظيفية أو ما يُعرف أيضاً بالهوية المهنية لدى طلبة جامعة الخليل وقد اعتمد الباحث في هذا الغرض استبانة مكونة من 5 مجالات :

التعليم والتعلم ، نمو الطلبة ، التطور المدرسي ، العلاقات والخدمات المهنية، وُزعت هذه الاستبانة بشكل عشوائي على 258 طالبا من السنة الرابعة واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الهوية المهنية بين طلبة كلية التربية من جهة وبين كلية الآداب من جهة أخرى.

5 الإطار النظري

1.5 التمثّلات:

تعتبر التمثّلات أو ما تعرف أيضا بالتصورات الاجتماعية، من المفاهيم المتداولة في شتى الحقول المعرفية والاجتماعية. وقد عُرفَ هذا المفهوم بأهميته البالغة باعتباره نشاطا ذهنيا يمكّن الفرد أو الجماعة من إعادة بناء الواقع، وإعطائه معنى. فقد حظي لذلك ومازال، بأهمية كبرى خاصة في البحوث والدراسات الاجتماعية. وأصبح بذلك حقلا قائما بذاته متعدّد التخصصات. (بوطاجين وبومدين، 2014).

1.1.5 لمحة تاريخية عن ظهور التمثّلات:

ظهر مفهوم التمثّلات مع الفلسفة الإغريقية حيث عرف التمثّل على أنه فعل ذهني لإدراك العالم الخارجي، وتم استعماله من قبل ثلة من الفلاسفة لأغراض إبستمولوجية. ولعلّ أهمهم هو إيمانول كانط Emmanuel Kant الذي رأى أن: المعارف تتشكل من مواضيع ماهي في الحقيقة إلا تصورات. (طاھري، 2013).

ويعدّ إيميل دوركايم أول من استعمل هذا المفهوم في القرن 19. حيث اعتبرت مساهمته تلك هامة وتاريخية ساعدت في تطوّر هذا المفهوم من خلال طرح فكرة التصورات الجماعية ومقارنتها بالتصورات الفردية. ليستنتج في النهاية أنّ التصورات الجماعية فكرة جديدة ونوعية، وموضوعا قائما بذاته للدراسة. وقد أعطى بذلك للتمثّلات بعدا اجتماعيا. واهتم دوركايم بنشأة التمثّلات وبنيتها مرورا بالتصورات الفردية وصولا إلى التصورات الجماعية (التمثّلات) الذي أبرز أهميتها من خلال الحياة الاجتماعية.

وتكمن أهمية التصورات الجماعية حسب "لوفي ستروس Lévi-Strauss"، في التصورات الفردية التي تتسم بسهولة التعامل معها خاصة في دراسة كل ما هو عنصري في موضوع ما.

وبالتالي فإن التصورات الفردية حسب الانتروبولوجيين هي العنصر الأساسي والفعال للتصورات الجماعية فهي التي تسمح لها بالظهور. (بوطاجين وبومدين، 2014).

ومع أن فكرة التصورات الجماعية مثلت حدثاً هاماً خاصة في علم الاجتماع خلال القرن 19 فقد شهدت غياباً عن الدراسات الاجتماعية دام لنصف قرن من الزمن.

يرى كانط أن التمثّلات التي تتصل بمواضيع المعرفة ليست إلا تصورات. أما معرفة الواقع النهائي فهي مستحيلة، وبالتالي فإن معرفتنا تتمثل في إنتاج بنية عقلية (فضاء ثلاثي الأبعاد ووجود تلاحق خطي زمني). وهذه البنية لا تتطابق بالضرورة مع بنية أو مع عرض الواقع في حد ذاته (أوزي، 1988).

وتتميز التمثّلات حسب دوركايم عن بقية الظواهر بميزاتها الخاصة ذلك أن التمثّلات ليست نتيجة للأفكار التي تثير انتباه الأفراد ولكنها امتداد للماضي أي أنها تشمل العادات المكتسبة والميول التي تحركنا بطريقة لا واعية. (أوزي، 1988)

2.1.5 أنواع التمثّلات:

تعدّ التمثّلات مفهوماً ذا أهمية بالغة لقدرته على فهم سلوك الفرد وموقفه إزاء موضوع ما لذلك رأينا أنه من الضروري التطرق إلى أنواع التمثّلات ولعل من أهمها:

التمثّلات الذاتية: هي تمثّلات فردية شخصية مرتبطة بالفرد تمكنه من التواصل مع نفسه لفهم وإعطاء صورة لذاته باعتبارها حاجة ماسة تمكنه من التكيف مع ظروف الحياة التي تواجهه. تتأثر التمثّلات الذاتية بالعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد وفي هذا السياق تعرف التمثّلات الفردية على أنها الطريقة التي يتصوّر بها الفرد ذاته، فهي متعلقة بالشخص لأنه محتاج لأن يعطي صورة كافية نسبياً عن ذاته. وتكون هذه التمثّلات الذاتية للفرد مستوحاة من الوضعية الاجتماعية التي يعيشها (طاهري، 2013: 35).

تمثّلات الغير: وهي تمثّلات ذات مستويين، أحدهما داخلي يتمثل في الأنأ، حيث يفضّل الشخص إعطاء قيمة لنفسه وإبرازها محاولاً بعد ذلك فرض رأيه على الآخرين في موضوع معين. والآخر خارجي وهو موضوعي أي لا يصبح الفرد محور الموضوع بل مجرد ذاته من الموضوع.

تمثّلات اجتماعية: هي تفاعل بين الفرد والآخرين، وهو ما يمثل أهمية الجماعة بالنسبة للفرد التي تؤثر في تمثّلاته الفردية. تعدّ التمثّلات الاجتماعية حاجة ماسة للفرد تساعد على التعايش والتفاعل مع الجماعة استناداً إلى تجاربه ومرجعياته الاجتماعية والثقافية بهدف إعادة بناء الواقع وتجديده مع المجموعة وهو ما يساهم في إنتاج التفكير الاجتماعي المشترك لذلك المجتمع (سويسي، 2016).

3.1.5 بنية التمثّلات:

تعد التمثّلات مجموعة من العناصر التي تتفاعل فيما بينها بطريقة متناسقة بهدف تحقيق الوحدة والاستقرار لبنية الموضوع. ويعود ذلك إلى حسن تنظيمها بالاعتماد على نظرية النواة المركزية، لصاحبها أبريتش Abric الذي يعتبر أن التمثّل يشغل كوحدة ولكن بمكونين اثنين: النواة المركزية والمنظومة المحيطة، حيث أن كل مكوّن يقوم بدور مميز ومختلف عن الآخر لكن كل منهما مكمل للآخر. هذان المكونان هما النواة المركزيّة والجهاز المحيطي:

النواة المركزية (المنظومة المركزية): تعدّ العنصر الرئيسي والأساسي التي تنظم التمثّلات يقوم بتنظيمها وتحديد معناها ودلالاتها فهي تشكل بنية ثابتة، وصامدة أمام أي تغيير يحصل. وهو ما يعطي للتمثّلات دلالة ثابتة حيث أن غيابها يؤدي إلى تدمير التمثّلات. وتؤدي النواة المركزية وظيفتين هما:

- الوظيفة المولدة (Fonction génératrice) : وهي الوظيفة التي تمكّن من نشأة وتغيير دلالة العناصر المكونة للتمثّل.

-الوظيفة المنظمة: وهي التي تحدد طبيعة الصلات والروابط بين عناصر التمثّلات فهي التي تقوم بتنظيم وتوحيد وإثبات عناصرها.

-الجهاز المحيطي: يقوم الجهاز المحيطي بدور الواجهة بين النواة المركزية والوضعيات الملموسة للموضوع، حيث تقوم بفك رموز عناصر النواة المركزية وترجمتها على أرض الواقع، فهي تسمح للأفراد بالتعايش والتكيف رغم اختلافهم وعدم تجانسهم.

4.1.5 تقنيات رصد التمثّلات:

لدراسة التمثّلات وجب إتباع منهجية قادرة على كشف العناصر المكونة لها. وحسب مدور ومرخي (2020)، فإنّ أبريتش Abric يعتمد على وجود طريقتين لرصد محتوى التمثّلات والذي اعتبرهما من أهم المناهج المعتمدة وهما: الطريقة الاستفهامية وطريقة التداعي.

أ. الطريقة الاستفهامية: تقوم على جمع تمثّلات الأفراد حول الموضوع المدروس بطريقة شفاهية أو كتابية وتتكون هذه الطريقة بدورها من تقنيات للكشف عن التمثّلات لعل أهمها:

*المقابلة: تستخدم كثيرا في البحوث حول التمثّلات وهي تبادل لفظي بين

الباحث والمبحوث.

*الاستبيان: يتميز بدوره الهام في المنهج الكمي، وهو مجموعة من الأسئلة تصاغ حسب معايير مضبوطة.

ب. طريقة التداعي (الارتباطية): تقوم على جمع تمثّلات الأفراد حول الموضوع المدروس بطريقة شفاهية فقط وبصورة عفوية بدون أي توجيه أو رقابة، ولعل أهم تقنياتها هي:

*التداعي الحرّ: تقوم هذه الطريقة على الإنتاج الكلامي حيث يقوم المبحوث بإنتاج عبارات بصفة حرة أي قول كل ما يتبادر في ذهنه حول الموضوع، ويكون ذلك انطلاقاً من كلمة من قبل الباحث.

2.5 الهوية المهنية

يُعدّ مفهوم الهوية موضوعاً مركزياً شكّل محور اهتمام العديد من الباحثين، حيث تنوعت الدراسات بخصوص هذا المفهوم وشملت عدّة مجالات، منها الاجتماعي والسياسي، نظراً إلى أنّ الهوية المهنية تُعد شكلاً من أشكال الهوية، وأنّ هذا المفهوم قد حظي باهتمام كبير من قبل العديد من العلماء والباحثين. ويُعد وعي الفرد بهويته المهنية أمراً هاماً لإدراك متطلبات مهنته، بما في ذلك المعلم. ونظراً إلى أهمية التعليم ودوره في الارتقاء بالمجتمعات، ولاعتبارها مهنة متجددة ومتطورة باستمرار، ونظراً لوجود آليات متنوعة لتشكل الهوية المهنية لدى المعلم، أصبح من الضروري اليوم دراسة موضوع الهوية المهنية لديه. وقد تناولنا في هذا الفصل عرضاً لمفهوم الهوية المهنية وإلى خصائصها ومعاييرها وأبعادها وإدارتها كما تطرقنا إلى بناء الهوية المهنية لدى المعلم وآليات تشكيلها ومن ثم دور التمثّلات وأهميتها في بناء الهوية المهنية.

1.2.5 مفهوم الهوية المهنية:

يُعدّ رونو سانسوليو Renaud Sainsaulieu أول من استخدم مفهوم الهوية المهنية في مجال علم اجتماع العمل خلال الثمانينات وقد أورد سانسوليو هذا المفهوم في كتابه المعنون بـ "الهوية في العمل" على أنه يتمثل في تعريف الفرد لذاته وتعريف الآخر له وذلك انطلاقاً من خصائصه المهنية. (مرابط، 2020).

كما يُعتبر كلود دوبار Claud Dubar كذلك من أبرز الباحثين الذين درسوا موضوع الهوية في علاقتها بالعمل وقد اعتبر دوبار أنّ الهوية المهنية هي نتيجة تنشئة اجتماعية داخل المؤسسة وهو ما يجعل هذه الهوية غير مستقرة وقابلة للتغير باستمرار، وهي تركز على شعور الفرد بالانتماء. (مرابط، 2020).

2.2.5 بناء الهوية المهنية لدى المعلم:

إن تطور المجتمعات وتقدمها يتأثر بمدى تطوّر الأنظمة التعليمية فيها وبدرجة الاهتمام بالتعليم والحرص على تكوين المعلم تكويناً جيّداً وإعداده بالشكل السليم. ومن هذا المنظور، اهتمت الأنظمة التربوية الحديثة بإصلاح التعليم والعمل على تطويره وإعادة هيكلته باستمرار. وفي ظل هذه الإصلاحات يُعد إدراك المعلم لهويته المهنية أمراً مُلحاً لفهم واقعه المهني وإدراك مقتضيات العملية التربوية. كما أنه أصبح متطلباً تقتضيه العملية التعليمية ومعيّاراً لتحقيق جودة التعليم، باعتبار أن الهوية المهنية تتمثل في وعي المعلم بمختلف أدواره التعليمية وكيفية تأدية هذه الأدوار، إضافة إلى وعيه بمعارفه ومهاراته وكفاياته التعليمية، والعمل على تطويرها وتعزيزها باستمرار في ظل التغيرات المستمرة التي تشهدها العملية التعليمية. ذلك أنّ التعليم يُعد مهنة متجددة وهو ما يُجبر المعلم على التأقلم مع هذه المتغيرات عبر تطوير معارفه وخبراته باستمرار مما يساهم في تعزيز الهوية المهنية لديه والتحسين من أدائه وتعزيز دوره داخل المؤسسة التربوية. كما يساهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها وتنظيمها. كما تحدد الهوية المهنية للمعلم من خلال نظرة الآخر إليه من مُشرفين تربويين وزملاء في العمل وأفراد المجتمع وذلك انطلاقاً من خصائصه المهنية ومدى التزامه بمعايير وقيم مهنته، وفي هذا الصدد عرّف البقيعي الهوية المهنية لدى المدرس كالتالي:

"كيان مركب، ويتمثل في تداخل نظرة المعلم لنفسه، ونظرة الآخرين له مختلف

الأدوار التي يقوم بها". (البقيعي، 2014: 3)

3.2.5 آليات تشكل الهوية المهنية لدى المعلم:

1.3.2.5 التربص الميداني:

يُعد التربص الميداني أول خطوة في التطبيق الفعلي للنظريات المكتسبة في التعلم الأكاديمي وممارسة فعل التدريس داخل المدارس، كما يعد الخطوة الأولى لبداية تشكل الهوية المهنية باعتباره فرصة لتأهيل الطالب المتربص وإعداده للحياة العملية، فيكتسب من خلاله مهارات التدريس والاتجاهات المهنية اللازمة. وهو يزيد في حظوظ معلم المستقبل في الوعي بأدوار المعلم التعليمية وتحمل المسؤولية بحيث يكون قادراً على التعامل مع المتعلمين ومراعاة الفروقات الفردية بينهم واكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، مما يساعده على فهم متطلبات العملية التعليمية وزيادة الوعي بها. كما يساعده على اكتشاف نقاط القوة فيه ومعرفة قدراته والتعرف كذلك على نقاط الضعف

والنقائص التي وجب تداركها. وفي هذا الصدد اعتبر يخلف أن هذا التكوين يمثل المرحلة الأولى والأساسية في تعزيز الانتماء إلى المهنة وترسيخ الهوية المهنية وتحقيق الانسجام المهني والإبداع (يخلف، 2004)

كما يلعب التربص الميداني دوراً هاماً في بناء المتربص لعلاقات مع مختلف الفاعلين التربويين والاحتكاك مع من لهم دراية بتقنيات العمل مما يساهم في تعزيز العلاقات مع مختلف أفراد المؤسسة التربوية. وهوما يلعب دورا كبيرا في تشكل الهوية المهنية.

وقد أقرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بخصوص التربص الميداني للإجازة التطبيقية في التربية والتعليم بأنه:

تربص ميداني بالمدارس الابتدائية تحت إشراف متفقدي المدارس الابتدائية وتأطير مدرسي التعليم الابتدائي.

يتمثل هذا التربص في حضور عدد من الدروس وإنجاز أخرى من قبل المتربص بالفصل.

يهدف إلى إكساب الطالب الكفايات البيداغوجية والتواصلية والمهنية الضرورية للتدريس بالمدارس الابتدائية. ويخضع التقييم إلى شبكة من المعايير يعتمدها المتفقد البيداغوجي لإسناد عدد نهائي للمتربص.

فقد جاء بالقانون عدد 21 لسنة 2009 وتحديدًا في الفصل الثالث: يرمي التكوين التطبيقي إلى تحقيق أهداف مشتركة بين مؤسسة التعليم العالي والبحث والإدارات أو المؤسسات أو المنشآت العمومية أو الخاصة وبين الطالب وتمكينه من:

*الاطلاع على واقعها ومعايشة ظروف عملها.

*اكتساب معارف ومهارات وكفاءات مرتبطة ببرنامج التكوين المتعلق بالمسلك الذي يتابعه.

*صقل مهارات التواصل لديه وتدريبه على العمل الفردي والجماعي.

*وضع معارفه النظرية حيز التطبيق.

*اكتساب ثقافة تكنولوجية وتقنية مواكبة لتطور نُظم العمل والإنتاج.

*المساهمة في نحت مساره التكويني وتنمية روح المبادرة لديه.

*بناء مشروعه المهني وترشيد اختياره لمهنته وتيسير اندماجه في سوق الشغل.

وقد جاء بالفصل السادس من الأمر الحكومي عدد 929 لسنة 2018: أن التربص يهدف إلى وضع المعارف والمهارات والكفاءات المكتسبة خلال فترة التكوين الجامعي حيز التطبيق. كما يُمكن من اكتساب المعارف التطبيقية الضرورية لإعداد أفضل للمهن المستقبلية. (الرأئد الرسمي للجمهورية التونسية)

2.3.2.5 سنوات الخبرة:

لا شك أن خبرة التدريس لدى المعلمين مكانة هامة فهي تمكن المدرّس من اكتشاف أسرار مهنته من خلال التجارب التي يمر بها، كما تزداد معرفته بأساليب العمل وتتطور مهاراته ومعارفه باستمرار ممّا يُعزز دوره داخل المؤسسة التربوية ويزداد وعيه بمتطلبات العملية التعليمية. فيزداد بذلك شعوره بالانتماء، وأنه جزء من هذه المؤسسة التربوية مما يعزز الهوية المهنية لديه. كما تُمكن سنوات الخبرة المدرس من تملك قيم ومعايير مهنته والتي تُعد عنصرا أساسيا من العناصر المشكّلة للهوية المهنية. فالهوية المهنية لدى المعلمين تُبنى وتتطور باستمرار عن طريق التجارب التي يمر بها المعلم وسنوات من الممارسة وتتطور خبراته ومعارفه عبر الزمن، وبالتالي لا يمكن اعتبار الهوية المهنية كيانا مستقرّا ذلك أنه يتطلب من المعلم تكوينا مستمرا لا يتوقف بمجرد دخوله إلى المهنة، فلتحسين وتطوير معارفه دور هام في فاعليته داخل المدرسة.

4.2.5 دور التمثّلات وأهميتها في بناء الهوية المهنية:

تعدّ التمثّلات عنصرا أساسيا في حياة الفرد فهي التي تمكنه من فهم الواقع الذي ينتمي إليه في شتى الجوانب، ويرى Moliner و Deschamps أنّ تمثّلات الهوية هي مجموع المعارف والمعلومات التي يمتلكها الأفراد عن أنفسهم وعن أعضاء المجموعة التي ينتمون إليها والذين هم في تفاعل معهم (سويسي، 2016). وكذا الشأن بالنسبة لتمثّلات المهنة، باعتبارها محدّدا أساسيا للفرد حيث أن التمثّلات تتدخل في تشكّل الهوية المهنية. فالفرد مثلا، وقبل امتحانه لمهنته، تكون له نظرة مسبقة استشرافية، فيتمثل ما سيواجهه أثناء مهنته حيث يحدّد فيها مختلف أدواره.

وتساهم التمثّلات في إضفاء ميزة إيجابية للهوية المهنية فكلما ازداد وعي الفرد بالدور الهام التي تكتسيه تمثّلاته، باعتبارها متطلبا لتحقيق المنشود داخل مهنته، ساعد ذلك في الارتقاء بهويته المهنية وتطويرها مما يضيف مردودا جيّدا داخل المؤسسة المهنية. إنّ تمثّل الفرد لمهنته ينمي لديه الشعور بالانتماء إلى الجماعة المهنية التي ينتمي إليها عبر العلاقات الإيجابية التي تربطه بالجماعة، في هذا السياق يقر أبريك Abrik بأن

تمثل الفرد لجماعته العضوية الداخلية تجري دائماً بعملية مغالاة لبعض من خصائص هذه العضوية التي هدفها بالأساس تلبية الحاجة إلى تقدير الذات والحفاظ على صورة إيجابية للمجموعة العضوية (سويسي، 2016: 8).

6 إجراءات الدراسة

1.6 بناء أداة البحث:

للقيام بالمقابلات مع الطلبة، أعدنا دليل المقابلة الذي تكوّن في نسخته الأولى من ثلاثين سؤالاً. تم اختيار الأسئلة استناداً إلى ثلاث مكونات: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي. كما حرصنا على وضع أسئلة واضحة غير قابلة للتأويل. ثم تم عرض دليل المقابلة على محكمين من خبراء في التربية، ومن أعضاء الإشراف البيداغوجي لإبداء الرأي حول مدى وضوح الأسئلة من الناحيتين التربوية واللغوية، واقتراح تعديلات في حال لزم الأمر. وإثر ذلك قمنا بإجراء التعديلات المقترحة، حيث تم استبعاد (9) أسئلة، ليصبح دليل المقابلة جاهزاً ومكوّناً من (21) سؤالاً.

2.6 إجراء المقابلة الأولى:

على إثر ذلك قمنا بإجراء أول مقابلة مع طالب من جنس الذكور، حيث استعملنا فيها جهازاً رقمياً لتسجيل ما دار فيها بكلّ التفاصيل. دامت المقابلة 30 دقيقة، واستعملنا فيها اللسان العربي الفصيح. وعند الانتهاء منها عمدنا إلى تفريغ محتواها الرقمي على حامل ورقي، ثم قمنا بإسناد عدد رتبي للمقابلة. أعدنا قراءة المقابلة مكتوبة، وقمنا بالاشتغال على ترتيب الأسئلة، وإعادة ضبط بعضها من ناحية الوضوح. وبعد ذلك اصلنا إجراء بقية المقابلات مع الحرص على تنويع المتغيرات المتعلقة بالنوع الاجتماعي للطلبة، والأماكن التي أجروا فيها الترتيبات. ولم نتوقّف عن إجراء المقابلات إلا بعد وصولنا إلى مرحلة التشبع النظري. في النهاية أصبحت بين أيدينا مدوّنة تتكوّن من 11 مقابلة. فعكفنا على الاشتغال على تلك المدوّنة بتطبيق مراحل النظرية المجذرة (الترميز والتفئة والربط بين الفئات والإدماج والنمذجة ثم التنظير).

3.6 فئات التحليل:

بعد العمل على ترميز كلّ ما ورد في المدوّنة، حصلنا على الفئات التي سنستعملها في عملية التحليل. ويمكننا أن نورد هذه الفئات في الجدول التالي:

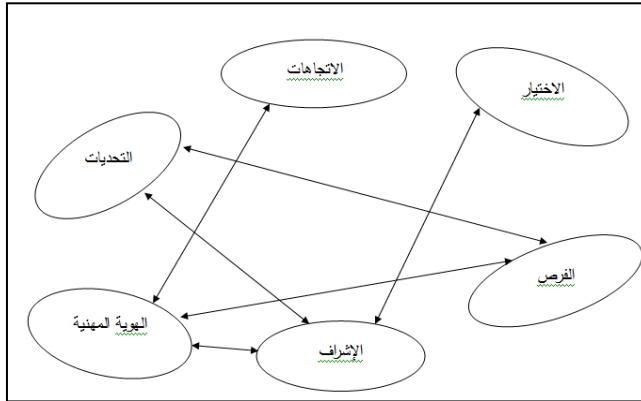
الجدول 1: فئات التحليل

الفئات	وحدات التسجيل	الدلالة
الاختيار		اختيار الطالب للمكان الذي سيجري فيه التربّص
الاتجاهات	-وجداني -سلوكي -معرفي	اتجاهات الطالب المتربص نحو التربّص الميداني.
التحديات		الصعوبات التي واجهها المتربص
الفرص		ما حققه واكتسبه الطالب المتربص
الإشراف	-كلي -جزئي -منعدم	تأطير المتفقد للطالب المتربص
التكوّن الذاتي		هي قدرة المتربص على اكتساب معارف وخبرات بنفسه
الهوية المهنية	-استشراف -قدرة -وعي	هي وعي الطالب المتربص بأدواره ونظرته لمهنته المستقبلية

4.6 الربط بين الفئات:

أعدنا قراءة محتوى المدونة انطلاقاً مما توفّر لدينا من فئات ووحدات تسجيل، فتبيّن لنا وجود روابط بين الفئات نجملها في الشكل التالي:

الشكل 1: الربط بين الفئات



وسهّل هذا الربط بين الفئات عملية المرور إلى مرحلة الإدماج، والتي أفضت بعد تطبيقها إلى المحافظة على نفس جهاز الفئات الذي كنّا قد حصلنا عليه في بداية تطبيق النظرية المجدّرة.

5.6 عرض النتائج وتحليلها

أفضت مرحلة النمذجة المرتكزة على أشكلة محتوى الفئات إلى النتائج التالية:

فئة الاختيار:

دارت آراء الطلبة المعلمين حول فكرة اختيار مكان التربصات الميدانية التي قاموا بها. حيث اختار جلّ الطلبة مكان التربصات بالقرب من أمكنة سكنهم، ولكن صعوبات خارجية تمثلت أساساً في صعوبة التنقل وبعد مكان التبرص، اعترضت البعض منهم فليجئوا إلى تغيير مكان التبرص. وهو ما أشارت إليه EE4: "اخترته في مكان السكني لكي أكون قريبة من المنزل... ثم غيرت مكان التبرص إلى حيث أدرس في مدينة توزر هكذا جذبت".

فئة الاتجاهات:

- أثناء القيام بالتربصات الميدانية تشكل لدى الطلبة المعلمين مواقف وآراء حوصلت في عدّة نقاط:

مكّن التربص الميداني الطلبة من بناء علاقات جيدة مع مختلف الفاعلين التربويين خاصة مع زملاء المستقبل حيث ساهم في بناء علاقات تعاون وتواصل كما أشار إلى ذلك TT: "ساعدتني التربصات الميدانية في بناء علاقات مع مختلف الفاعلين التربوية ذلك عن طريق التعرف عن جملّة من المعلمين وذوي الخبرة والمعلمين الذين تخرجوا من نفس الشعبة التي أنتمي إليها..."

كما صرح EE1 كذلك: "... تعرفنا على الكثير من المديرين وبنينا معهم العديد من العلاقات كما تعرفنا على معلمين ساعدونا...". كما شعر جلّ الطلبة بأن التربص هو تجربة مميزة مكنتهم من اكتشاف القسم بنظرة المعلم وليس التلميذ إلى جانب ذلك شعر البعض بالخوف والتوتر خاصة عند القيام بالتربص الأول، لكن هذا التوتر لم يدم طويلا حيث أشار TT2: "شعرت أول مرة بالخوف..." وأضاف TT في هذا السياق: "...عودة مرة أخرى للفصل الدراسي كمتربص ليس كتلميذ". وأقرّ جلّ الطلبة المتربصون أن فترة التربص هي فترة غير كافية باعتبارها لا تمكّن المتربص من اكتساب العديد من الخبرات والمهارات اللازمة للتدريس في المستقبل. وقدموا في هذا الصدد البعض منهم مقترحا في ضبط تكوين خاص أو إضافي أو أن تكون الفترة أطول، حيث أشار TT: "لا، فترة التربص غير كافية لأنها تدوم لأسبوعين وفي أسبوعين لا أظن أن أي إنسان يستطيع تملك خبرات خاصة في مهنة التدريس" كما أضاف EE2: "...أعتقد أنه من الواجب أن يقوموا بضبط تكوين خاص أو تكوين إضافي". وعبر الطلبة المعلمون على أن التربص الميداني هو تجربة تطبيقية شعروا فيها بالراحة والفرح عند التعامل مع التلاميذ وتدريبهم، كما أشار EE3: "من خلال التربصات الميدانية أحس بالفرح في التعامل مع الصغار..."

-معرفي: أثناء القيام بالتربصات الميدانية كان للطلبة المتربصون معارف قبلية تكونوا فيها نظريا، وأخرى تعلموها في الميدان. وتحوصل الجانب المعرفي في عدّة نقاط: أقرّ أغلب الطلبة بالمساهمة الضئيلة للجانب النظري الذين تلقوه في المعهد في التربص الميداني. حيث ساهم هذا الجانب النظري عن طريق معرفة البيداغوجيات والنظريات كما جاء في قول TT5: "ساهم بشكل جزئي، بعض المواد يعني ليس كل المواد ساهمت في مساعدتي على التربص". مكّن التربص الميداني المتربصين من التعرف عن الأساليب المناسبة للتعامل مع الفروقات الفردية لدى المتعلمين كما أشار إلى ذلك EE3: "...لاحظنا تعامل المعلمين مع التلاميذ من خلال مراعاة الفروقات الفردية مثل تلميذ متوحد كيفية التعامل معه..."

تمكن جلّ الطلبة من اكتساب بعض الخبرات الميدانية كإدارة الفصل والوقت والتخطيط كما أشار TT3: "تعلمت كيف أدير الفصل وكيف أفرض الأسلوب الذي أريده وكيف أفرض الاحترام."

سلوكي: تمكن الطلبة المعلمون أثناء التربصات الميدانية من تقديم دروس من خلال تطبيق واستعمال المعارف التي عرفوها وحصلنا جملة السلوكيات التي قاموا بها في النقاط التالية:

*تمكن الطلبة من توظيف بعض البيداغوجيات والنظريات التي تم التطرق إليها في المعهد، قد أشار TT: "توظيف بعض منها وليس كلها..." كذلك أفاد TT2: "...تطبيق النظريات والبيداغوجيا من مثل بيداغوجيا الخطأ..."

عمل بعض الطلبة المتربين على التنويع في تقنيات تقديم الدروس كما أشار EE2: "نوعت عند تقديمي للدروس واعتمدت العديد من التقنيات التفاعلية..." في حين اقتصر البعض على الاكتفاء باستعمال الأساليب التقليدية كما أفاد TT4: "...استعملت الطرائق القديمة". كما قام أغلب الطلبة بتقليد المعلمين في كيفية التعامل مع المتعلمين كما أفاد ذلك EE1: "فأخذنا فكرة وحاولنا تقليدهم وتحيين طريقة التعامل مع التلاميذ". لم تتح الفرصة لبعض الطلبة للقيام بتحليل تأملي كما صرح TT: "حقيقة لم أقم بتحليل تأملي لممارستي المهنية..." كذلك لم يكن للبعض الفرصة بتقديم حصة كاملة بل يتم الاكتفاء بتقديم نشاط واحد.

دارت جل آراء الطلبة حول فكرة الاتجاهات في جوانبها الثلاث: الوجدانية، المعرفية والسلوكية. حوصلت مجمل آرائهم في الجانب الوجداني حول المشاعر التي أحسوا بها عند التعامل مع التلاميذ وشعورهم بالانتماء من خلال حب التعرف على زملائهم في المستقبل وباعتبار أن التربص فرصة تمكنهم من ذلك، إلى جانب مشاعر الخوف والتوتر التي ظهرت لديهم في التربص الأول لكنها لم تدم طويلا فالتربص الميداني خاطب فيهم الجانب الوجداني كما كان فرصة لهم لتعلّم بعض الأساليب لإدارة القسم والتدريس لذلك نادوا بتمديد فترة التربص أو تمكينهم من تكوين إضافي.

حوصلت مجمل آراء الطلبة في الجانب المعرفي حول فكرة المساهمة الضئيلة التي ساهم بها الجانب المعرفي لديهم في تقديم الدروس وهو من شأنه أن يكون إحدى العوائق التي تمكنهم في التطور واكتساب خبرات خلال التربص. فدراسة الجانب النظري في

المعهد هو لغاية تطبيقه وربطه بالميدان، فحسب آرائهم فإن للتربصات الميدانية أهمية كبرى في اكتسابهم جل الخبرات والمعارف للعملية التعليمية.

التحديات:واجه الطلبة المتربصون أثناء إجراء التربصات الميدانية عدة صعوبات وقع التعامل معها في المدونة تحت فئة التحديات تلخصت إجمالاً في عدة نقاط:أولاً، واجه الطلبة المدرسون صعوبة في التعامل مع المتعلمين خاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة كما أشار إلى ذلك TT2: "خاصة عند التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فلقد اعترضنا العديد من التلاميذ الذين لديهم التوحد، فرط في الحركة..." ثانياً، كان التربص الميداني بنسبة للمتربصين مجرد ملامسة جزئية للمهنة: "...التربص الذي قمت به في العربية كان ملامسة جزئية للمهنة..." كما أشار إلى ذلك EE3: "...أحسن أنه ساهم بنسبة 10% تقريباً..."

ثالثاً، لم يتمكن أغلب الطلبة المدرسين من إدارة الفصل والوقت: "...مواجهة العقبات من خلال السيطرة على الفصل وضبط الوقت..." إلى جانب ذلك صعب على أغلب المتربصين التوفيق بين المعارف النظرية والميدانية: "...لم أتمكن خلال التربص من التوفيق بين المعارف الأكاديمية وما اكتسبه من معارف ميدانية..." رابعاً، لم يتمكن جل الطلبة المدرسون من اكتساب المهارات والخبرات الكافية خلال القيام بالتربصات الميدانية من خلال مواجهة صعوبات في إنجاز جذاذات لمختلف المواد: "...واجهتي عديد الصعوبات كالخطيطة خاصة في الجذاذات..." لذلك أشار كل الطلبة إلى إطالة فترة التربص أو التكتيف منها باعتبارها تساعدهم على اكتساب خبرات ومهارات جديدة تساعدهم على حل المشاكل التي تعترضهم.

الفرص:أتاحت التربصات الميدانية العديد من الفرص للطلبة، حوصلناها إجمالاً في عدة نقاط:

مثل التكوين الميداني فرصة للطلبة المعلمين من خلال اكتسابهم لبعض أساليب وخبرات التدريس التي ساعدتهم على إدارة الفصل و التعرف عن الفوارق بين التلاميذ وحسن التعامل معها مثلما أشار TT4: "...أهم شيء اكتسبته كيفية التعامل مع التلاميذ كيفية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ..." كما أضاف: "مكنتني ولها دور كبير من خلال إدارة الفصل"، كان التربص الميداني فرصة للطلبة لبناء روابط تربوية مع الفاعلين التربويين خاصة مع المعلمين الذين ساعدوا الطلبة في كل ما يخص تقديم الدروس أشار TT4: "...ساعدني المعلمون خلال التربص في كيفية إنجاز مذكرة والمراحل..." كما مكن

التربص الميداني الطلبة من اكتساب الثقة في النفس وقدرة على بناء أسلوب خاص لكل منهم، أشار TT5: "...أصبحت قادرة على الوقوف داخل الفصل بثقة في النفس..." تمكن الطلبة خلال القيام بالتربص الميداني من اكتساب معارف ميدانية وكفايات ظهرت أساسا في عملية التدريس في تقديم الدروس.

الإشراف: يشرف على التربصات الميدانية جملة من المتفقدين الذين يساهمون بدورهم في تمكين المتربصين من اكتساب خبرات وأساليب التدريس وفي هذا السياق تبين وجود أنواع للإشراف ألا وهي:

*كلي: كان إشراف المتفقد على بعض الطلبة المتربصين إشرافا كليّا، والذي ظهر أساسا في حضور المؤطر للطلبة كامل حصة الدرس كما أشار TT5: "...قام بهرافقتنا طيلة التربص الميداني في كل يوم كان معنا..." كذلك ظهر الإشراف الكلي من خلال عقد المتفقد لجلسات تكوينية للطلبة حسب EE2: "...قام المتفقد بعقد العديد من الجلسات التكوينية في محطة التخطيط الإعداد، التقييم..." يمكن الإشارة أيضا إلى أن حضور المتفقد يوميا ساعد الطلبة في تخطي الغموض في بعض الأشياء كما أشار إلى ذلك TT3: "...لولا المتفقد وحضوره كانت هنالك الكثير من الأسئلة المجهولة إجاباتها" وأخيرا مثل حضور المؤطر للطلبة فرصة حيث ساعدهم في تحليل الممارسة المهنية.

*جزئي: كان إشراف المتفقد لأكثر الطلبة إشرافا جزئيا. فحسب البعض يعود ذلك لوجود عدد كبير من المتربصين في الدائرة كما أشار TT3: "رغم العدد الكبير للمتربص فهو يحضر معنا" هذا يؤدي إلى إشراف المتفقد على بعض الأنشطة أو عدم الحضور يوميا كما أشار TT4: "...باعتبار أن عدد الطلبة كبيرا لا يحضر المشرف يوميا" وأضاف EE2: "...لم يقيم المتفقد بالحضور كل يوم حيث قام بالحضور مرة واحدة عندما قمنا بتقديم الدرس" وحاذ جل الطلبة حضور المؤطر يوميا لمواكبة أخطائهم لإصلاحها والتعلّم منها.

* منعدم: كان تأطير المتفقد لبعض الطلبة تأطيرا منعما حيث أن غياب المؤطر أثر سلبا في تملكهم لأساسيات التدريس باعتباره مصدر للخبرة، أشار EE1: "...لم يكن حاضرا معنا لذلك غياب مرافقته تؤثر سلبا على مدى تملكنا لأساسيات التدريس..." أيضا عند حضور درس شاهد مع المتفقد لا يتم تحليل الممارسة المهنية.

التكون الذاتي: لتحقيق نجاح التربصات الميدانية وخاصة نجاح حصة الدرس سعى أغلب الطلبة المتربصون إلى التكون الذاتي الذي برز في عدة نقاط.

- تمكن أغلب الطلبة من بناء أسلوب خاص بهم يساعدهم في التدريس من خلال ابتكار أساليب نشطة وألعاب إلى جانب استعمال التقنيات الحديثة كما أشار إلى ذلك TT1: "بنيت أسلوبي الخاص تمكنت من تطوير نفسي في هذا المجال" وأضاف EE2: "قمت بابتكار وجلب العديد من الألعاب والوسائل التي لم تكن معهودة من قبل".

- تمكن بعض الطلبة المتربصون من تعلم كيفية تحليل الممارسة المهنية وربطها بالنظريات التي تكون فيها ذاتيا كما أشار TT: "...تحليل ما قمت به ثم ربطه ببعض النظريات المعرفية التي أعرفها سواء في الجامعة التي درست بها أو بعض النظريات التي تعلمتها عن طريق التعلم الذاتي...".

دارت أغلب آراء الطلبة المتربصون حول التكون الذاتي الذين لجئوا إليه لتنوع أساليب تقديم الدروس والخروج عن المألوف في حين اقتصر البعض على الأساليب القديمة والطريقة التقديم التقليدية.

الهوية المهنية: أثناء القيام بالتربصات الميدانية كان يُفترض أن تبدأ الهوية المهنية في التشكل والظهور من خلال:- الاستشراق: الذي يتجسد في عدة نقاط: من خلال مساهمة التربصات الميدانية في مواجهة العقبات التي يمكن أن تواجههم في المستقبل والتي من شأنها أن تساعده على الاشتغال بيسر مستقبلا. كما تمكن الطالب من التعرف على نقاط القوة لتجويدها ونقاط الضعف لمعالجتها كما أشار TT: "التعرف إلى نقاط قوتي في بعض المواد أو اللغات أو نقاط ضعفي".

القدرة: حيث مكّن التربص الطلبة المعلمين من اكتساب القدرة على إصلاح الأخطاء والعقبات حيث أشار TT4: "...ألاحظ النواقص ثم أتصرف على أساسها". كما مكن التربص الميداني بعض الطلبة المتربصين على تحليل الممارسة المهنية بمساعدة المتفقد حيث أفاد TT5: "...كنت بعدما أقدم حصة درس أمارس التحليل سواء كان بمفردي أو رفقة الفريق أو المتفقد".

الوعي: كان للطلبة وعي بأن التربصات لها أهمية ومساهمة في بناء الهوية المهنية حيث أشار TT: "...كمتربص أمارس المهنة فان هذه الممارسة محددة للهوية. كما أن التربصات مكنت المتربص أن يكون له أسلوبا خاصا به. كما أشار EE2: "...أقوم بتطبيق ما درسته وتقديم الدروس يكون لي شخصية وهوية خاصة ومتفردة ...". كما أبدى بعض الطلبة

وعينهم لأهمية التحليل التأملي وهو ما أشار إليه EE2: "...أقوم بنقد نفسي وفي بعض الحالات أقوم بشكر نفسي والثناء على ما قمت به."

6.6 الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1.6.6 إلى أي مدى تتوافق الكفايات المكتسبة لدى الطلبة المتربين مع انتظارات الوزارة من هذه التربصات؟

* من خلال النتائج المتحصل عليها، يوجد توافق جزئي بين الكفايات المكتسبة لدى أغلب الطلبة المتربين وما تنتظره الوزارة من هذه التربصات، حيث أن أغلب الطلبة اعتبروا التربص تجربة لتحقيق بعض الكفايات وليس كلها، ولعل ذلك يعود إلى عدة أسباب:

- الإشراف الجزئي الذي يتلقاه أغلب المتربين الذي يمكن أن يعود إلى وجود عدد كبير من الطلبة في الدائرة أو إلى المتفقد المشرف في حد ذاته.

- التحديات والصعوبات التي واجهتهم خلال التربصات.

- عدم الوعي بالأدوار المهنية اللازمة وبالتالي ضعف الوعي بوجود هوية مهنية.

وهو ما يختلف مع دراساتي كل من (بوعروري وميهوب، 2020) و(بروسي، 2019) اللتان تقران بأن التربص الميداني يساهم في اكتساب مهارات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقييم.

2.6.6 ما أثر دراسة الطلبة المعلمين لمادة التحليل التأملي للممارسة المهنية في مخرجات التربصات الميدانية؟

* من خلال النتائج المتحصل عليها، تبين لنا عدم وجود أثر لهذه المادة المدروسة في تحليلهم التأملي ميدانياً. وتمكّن القليل من الطلبة المتربين من التحليل التأملي جزئي لممارستهم المهنية إلا أن ذلك كان بصفة سطحية إذ كان تحليلهم غير معمق لا يستند إلى مراحل التحليل التأملي القائمة على الملاحظة والتحليل والتعديل. ويعود ذلك لعدة أسباب نذكر منها:

- عدم وجود تكوين أكاديمي كاف ومعمق للمادة المدروسة.

- عدم قدرة الطالب على التوفيق بين ما تملكه أكاديمياً وما سيمارسه في الميدان.

- ضيق الوقت الذي يمكن أن يمنعهم من تحليل وتأمل ممارسته.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Pelini, 2013) التي تقر بأن النظام التعليمي لا علاقة له بأنشطة التدريس الملموسة في الواقع الميداني.

3.3.6 إلى أي مدى يمكن اعتبار التربص المهني منطلقا لتشكيل الهوية المهنية لدى الطلبة؟

* من خلال النتائج المتحصل عليها، تبين أنّ التربص الميداني لم يكن فرصة حقيقية لتشكيل الهوية المهنية لدى الطلبة وذلك لانعدام تملكهم لكافة مهارات التدريس والأدوار المهنية اللازمة خلال الممارسة العملية ويعود ذلك لعدة أسباب:

- اعتبار التربص مجرد فرصة للحصول على عدد تربص جيد كباقي المواد الأخرى.

- الدور المحدود للمشرف.

- عدم وعي المتربصين ببداية تشكل هويتهم المهنية من خلال التربصات.

وهو ما يتفق مع كل من دراسة (الفواعير والمقبالي، 2021) و(Paradal&al,2015)

و(Beijaard &al,1999) والتي تشير بأن الطلبة لم يتمكنوا من اكتساب هويتهم المهنية في التربصات الميدانية. فالهوية المهنية تتشكل بعد تملك خبرات وبعد عدة سنوات.

4.6.6 إلى أي مدى يمكن للتربص الميداني أن يمثل فرصة حقيقية لتأهيل الطالب وإعداده لممارسة المهنة؟

* من خلال النتائج المتحصل عليها، تملك أغلب الطلبة بعض مهارات وأساليب التدريس ولكنها لم تكن فرصة كافية وفعلية لتملك كل كفايات التدريس، ويعود ذلك لعدة أسباب: - فترة التربص غير كافية لاكتساب المهارات اللازمة للتدريس في المستقبل.

- انعدام إشراف المتفقد وعدم القيام بحصص تأطيرية في الغرض.

- انعدام القدرة على السيطرة على القسم باعتبار الطالب عنصرا دخیلا على الوضعية التعليمية التعليمية.

وهو ما يتفق مع دراسة (Costaneda,2011) والتي تقر بأن فترة التربص غير كافية لتملك كل المهارات والخبرات. كما أشارت النتائج كذلك إلى التأثير السلبي للإطار المشرف في اكتساب المتربصين للكفايات.

أشارت النتائج إلى أن التربص الميداني لم يمثل للطلبة المتربصين فرصة فعلية لتملك واكتساب جميع الخبرات والكفايات، حيث أقر أغلب الطلبة أن الإشراف الجزئي لم يمكنهم من اكتساب المهارات اللازمة للتدريس وهو ما أدى في نظرنا، إلى عدم وعيهم بالهوية المهنية و عدم اكتسابهم لها. وإلى جانب ذلك لم يتمكن الطلبة من تحليل ممارستهم التأملية بصفة حقيقية. ومن هنا يمكن الاستنتاج أنّ انتظارات سلطة الإشراف

من التربصات الميدانية في اكساب الطلبة الكفايات المهنية اللازمة اختلفت مع تمثّلات الطلبة المتربصين المستجوبين لتربصاتهم الميدانية.

7 خاتمة وتوصيات

لقد تطرقنا في هذه الدراسة إلى دور التربص الميداني ومدى فاعليته في إكساب الطالب المتربص جملة من الكفايات والمهارات اللازمة للتدريس باعتباره أول فرصة تمكنه من التطبيق الفعلي للمهنة. لذلك حاولنا فيها التعرف على تمثّلات طلبة التربية والتعليم لتربصاتهم الميدانية وذلك بالاستناد إلى الجانب النظري. أما في الجانب التطبيقي فقد انتهجنا النظرية المجذرة بهراحلها الستة وتم تطبيق تقنية المقابلة على عينة مكونة من (11) طالبا وطالبة. ثم تم عرض النتائج التي توصلنا إليها في متن هذه الدراسة والتي أدت إلى وجود نواة مركزية تمحورت حول اعتبار التربصات الميدانية فرصة لدى الطلبة المعلمين للحصول على عدد جيد في حين أنّ للمؤسسة (وزارة التعليم العالي) نظرة أخرى تمثلت في اعتبار التربصات الميدانية فرصة لبداية تشكل الهوية المهنية للطالب المتربص. وانطلاقا من هذه النتائج التي تحصيلنا عليها تم اقتراح بعض التوصيات. وبعد العمل على هذا الموضوع نظريا وميدانيا وبناء على النتائج المتحصل عليها، تقدم الباحثان التوصيات التالية:

- ضرورة حرص المؤطر المشرف على العمل على مراجعة اختياراته التكوينية لتمكين الطلبة من اكتساب أكبر عدد ممكن من الخبرات والكفايات.
- ضرورة مراجعة فترة التربص باعتبار أن الفترة المخصصة غير كافية لاكتساب الكفايات اللازمة لمباشرة الميدان.
- دعوة إطار الإشراف البيداغوجي إلى توعية الطالب المتربص بأهمية التربص الميداني في علاقة بتشكيل الهوية المهنية.
- مزيد الاهتمام بالتربصات الميدانية واعتبارها فرصة حقيقية وفعالة لتأهيل الطالب واعداده للعمل.

8. قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. الإطار المرجعي التونسي لكفايات المدرسين، 2017. تونس.

2. أوزي، أحمد (1988). الطفل والمجتمع. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
3. بروسى، عماد الدين (2019). مساهمة التربص الميداني في تحسين الكفاءة المهنية لطلبة السنة ثانية ماستر جامعي من وجهة نظر طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
4. البقيعي، نافر (2014). الهوية الوظيفية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد العشرون، العدد 2. عمان الأردن.
5. بلهوشات، سعيد (2021). الهوية المهنية وعلاقتها بالفعالية التنظيمية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
6. بوطاجين، عادل وبومدين، سليمان. (2014). التصورات الاجتماعية مدخل نظري. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، العدد السادس.
7. الجملي، عمر (2020). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال بواسطة تصميمهم لألعابهم المحوسبة. رسالة دكتورا غير منشورة. جامعة قرطاج. تونس.
8. الجملي، عمر وزغبيني، شيماء ومحاري، منار (2021). اتجاهات مدرّسي الرياضيات بدائرة دقاش نحو التحليل التأملي لممارستهم المهنية وتأثيرها في تحصيل تلاميذهم في مادة الرياضيات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد (14).
9. سويسى، كوثر. (2016). التمثّلات الاجتماعية مقارنة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهوية. المجلة العربية لعلم النفس، العدد الأول (المجلد الأول).
10. طاهري، زينة. (2013). التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين حول العمل في القطاع الخاص: دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي (مذكرة نيل الماجستير). جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
11. العابد، حاتم (2021). الهوية المهنية لهريبات رياض الأطفال من خلال الحكاية الذاتية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قرطاج. تونس.
12. عثمانى مرابط، صوريا (2020). الهوية المهنية في المؤسسة بين المقاربة وعملية البناء، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 19.
13. عجوة، محمد عبد الفتاح (2017). الهوية الوظيفية لدى طلبة جامعة الخليل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد (17).
14. مدور، ليلي ومرخي، منى (2020). التصورات الاجتماعية نحو دروس الدعم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ النهائي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الأقسام الثالثة ثانوي (مذكرة نيل الماجستير). جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.

15. المقبالي، أحمد خلفان والفواعير، أحمد محمد جلال (2021). الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (12)، العدد (36).
16. يخلف، بلقاسم (2004). الطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة ومدى انسجامه مع مهنته المستقبلية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد 5. الجزائر.

المراجع الأجنبية:

1. Beijaard, D & Verloop, N & Vermunt, D (1999). Teacher's perceptions of professional identity : an exploratory study from a personal knowledge perspective, journal for teaching and teacher education ,(16), 749-764.
2. Castañeda,J (2011). Teacher identity construction : exploring the nature of becoming a primary school language teacher , Thesis Submitted in partial fulfilment of the Degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Humanities and social sciences school of education communication and language sciences,Angleterre.
3. Jodelet,D. (1989).Les représentations sociales. Les presses universitaires de France .1^{er} édition.
4. Paradal,L & al (2014). Identities and Structure of Teacher's Work: A Representation, Research Center for Didactics and Technology in Teacher Education, University of Aveiro,Portugal.
5. Pelini,E(2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. Recherche&Formation,(74).