

*
محمد الدريج

هندسة التكوين الأساسي للمدرسين و تمهين التعليم



منشورات
كراسات تربوية

الجزء الأول - يوليو 2020

محمد الدريج

هندسة التكوين الأساسي للمدرسين
و تمهين التعليم

الجزء الأول



+212664906365

<http://korasate.blogspot.com/>

الحقوق محفوظة للمؤلف

mderrij@hotmail.fr

ردمك: ISBN : 978-9920-39-852-7

هذا الكتاب

مع التطور العلمي والانفجار المعرفي ودخول العالم الثورة الصناعية الرابعة بتطورات سريعة في مجال المعلوماتية والرقمنة والوجود الافتراضي والذكاء الاصطناعي... ومع تعقد مظاهر الحياة والانفجار الديموغرافي ومشاكل الغذاء والماء والطاقة والبيئة و الجوائح و النزاعات والهجرة... أصبحت هناك ضرورة ملحة لتأهيل مدرس :

- مهني محترف، متطور بشكل مستمر ليوكب روح العصر ويتهيأ في نفس الآن للمستجدات؛ متشبع بالقيم الروحية والاجتماعية وقيم المواطنة.
- منفتح على العالم ومتطلع نحو المستقبل، يمتلك كفايات ناعمة ، بقدر امتلاكه لكفايات تقنية ومهارات الحياة.

في هذا الاطار ، يندرج هذا المؤلف الذي يسعى، بعد عرض وتحليل المرجعيات النظرية لخطط التكوين الأساسي للمدرسين ، إلى التعرف على مكامن الخلل في هذه الخطط وما ارتبط بها من برامج وتدابير، وتقويمها ووضع اليد بالتالي ، على مشكلات تأهيل المدرسين علميا و مهنيا وتنظيميا ، بمراكز ومدارس وكليات التربية... ، واقتراح الحلول المناسبة لها.

ذلك أن الإعداد الجيد للمدرسين وفق هندسة محكمة ، تراعي تحسين أوضاعهم وظروف عملهم و تراعي الاختراق الكبير الذي أحدثته جائحة كورونا في جسم منظومة التربية والتكوين ، يكتسي أهمية قصوى في تمهين التعليم وإنتاج مخرجات بكفايات ومعايير عالية الجودة ، ووفق نموذج بيداغوجي تناوبي ومندمج، مخرجات متهيأة للمستقبل ومواكبة لكل التطورات.

المحتويات

فصول الجزء الاول

تقديم و تساؤلات

الفصل الأول 8

هندسة التكوين و تمهين التعليم : أسس و مفاهيم

الفصل الثاني 19

المرجعية البارديكمية العامة لبرامج ومؤسسات تكوين المدرسين

الفصل الثالث 53

مرجعية المعايير

الفصل الرابع 68_

مرجعية الكفايات

الفصل الخامس 90

واقع هندسة تكوين المدرسين: معيقات وإشكالات

خلاصات ومقترحات أولية

تقديم و تساؤلات

لا أحد يشك في أن المدرس أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية ، فبدون مدرس مهني مؤهل أكاديمياً و متدرب تربوياً وفق معايير هندسة محكمة ، يعي دوره الكبير و ملتزم بميثاق أخلاقي ، لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه .

- فمع التطور العلمي و الانفجار المعرفي الهائل؛
- ودخول العالم الثورة الصناعية الرابعة بالتطورات السريعة في مجالات المعلوماتية و الرقمنة و الوجود الافتراضي و الذكاء الاصطناعي و الاتمته و البيانات الضخمة و الطباعة ثلاثية الأبعاد و تكنولوجيا النانو و تقنيات الاتصال العالية ...؛
و تعقد مظاهر الحياة و الانفجار الديموغرافي و مشاكل الغذاء و الماء و الطاقة و البيئة و الأوبئة و الجوائح العالمية الكبرى مثل جائحة فيروس كورونا و الحروب و الهجرة و الإرهاب ... أصبحت هناك ضرورة ملحة لوجود مدرس:

- مهني محترف؛ متطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر و يتهيأ في نفس الآن للمستجدات؛ متشبع بالقيم الروحية و الاجتماعية و قيم المواطنة؛

- منفتح على العالم و متطلع نحو المستقبل؛ يمتلك كفايات ناعمة غير أكاديمية ، بمقدار امتلاكه لكفايات تقنية أكاديمية (كفايات صلبة و ناعمة) ؛

لذلك فالحاجة ماسة لتكوين المدرس تكويناً أساسياً متيناً وفق كفايات و معايير الجودة. و تدريبه على مواجهة المشكلات و مواكبة التغيرات و المستجدات المتلاحقة مدى الحياة ، حتى يصبح مهنياً منتجاً ، و مطوراً لقدراته في نفس الآن.

لذلك ، فالتعرف على مكامن الخلل في التكوين الأساسي و وضع اليد على مشكلات التأهيل المهني بمراكز و مدارس و كليات التربية ، و اقتراح الحلول المناسبة لها و التي تأخذ بعين الاعتبار هندسة محكمة، هندسة تراعي الاختراق الكبير الذي أحدثته جائحة فيروس كورونا في جسم منظومة التربية و التكوين ...، سوف يساعد على تخريج ذاك الصنف من المدرسين الناجحين في مهنتهم. لأن الإعداد الجيد للمدرسين ، يكتسي أهمية قصوى في إنتاج مخرجات جيدة من التعليم.

"إن نوعية أية أمة و مستواها الحضاري تعتمد علي نوعية مواطنيها، وإن نوعية مواطنيها تعتمد علي نوعية تعليمهم، وإن نوعية تعليمهم، تعتمد علي نوعية مدرسيهم أكثر مما تعتمد علي أي عامل آخر بمفرده."¹

¹ ننصح على سبيل الاستئناس بمراجعة المقالة التالية (بقلم سالا كوربيلا، مايو 2012) عن نموذج يطبق فعلاً هذه المقولة: " سر نجاح الأمة، المدارس في فنلندا " ، (تعرف على نقاط القوة و أبرز السمات التي تميز نظام التعليم في فنلندا، المشهور عالمياً و الحاصل على تقدير دولي)،

<https://finland.fi/ar/alheatt-walmjmtma/sr-njah-alamtt-almtdars-fe-fnlnda/>

والأسئلة التي تطرح نفسها بهذا الصدد والتي سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة، هي :

- ما هو واقع التكوين الأساسي للمدرسين وما واقع هندسة وتمهين التدريس في بلدنا؟

- وما هي الاسباب وراء الضعف الذي أصبح السمة المميزة لمخرجات تكوين المدرسين عندنا، رغم الامكانيات الكبيرة التي ترصد والجهود التي تبذل في صياغة مناهج التكوين وبرامجه؟

- وماهي ملامح المدرس المهني المنشود و الذي نطمح إليه في مدارسنا، وما هي أهم الكفايات/المعايير المهنية ذات الأولوية والتي ينبغي أن يتحلى بها؟

- وأي نموذج بيداغوجي كبديل تكويني للمدرسين ،سيكون أكثر استجابة لمتطلبات التنمية ولحاجيات مجتمعاتنا التواقاة للسلم والوحدة والتقدم والرخاء، نموذج يراعي الوضعية الجديدة كليا وغير المتوقعة والتي أحدثتها جائحة كورونا في منظومة التكوين و في منظومة التعليم بأسرها ؟

- وهل تتوفر فلسفات وتصورات واضحة و نماذج بيداغوجية واستراتيجيات مضبوطة ، يتبلور من خلالها العمل في البرامج و الممارسات السائدة في كليات التربية ومراكز ومعاهد تكوين المدرسين و ما مدى الالتزام الفعلي بها ، سواء في المقررات الأكاديمية أو التربوية أو التربية العملية أو عند تخطيط الوضعيات المهنية ؟

وهل تستجيب لوائح الكفايات والقيم السائدة في مؤسسات التكوين للحاجيات المهنية و لمعايير سوق العمل التربوي والتعليمي ؟ وهل ننطلق في وضعها من تحليل العمل ومتطلبات المهن والمهنة ؟ وهل تساير المستجدات ؟ وما مدى ملاءمتها في نفس الآن ، للخصوصيات وللثقافات السائدة في مجتمعاتنا؟

- وما دور البحث العلمي /التربوي في التنمية المهنية للمدرسين؟
وما الدور الذي يمكن ان تلعبه التكنولوجيا الرقمية في تطوير التعليم عموما والتعليم عن بعد على وجه الخصوص وتوظيف الفصول الافتراضية والواقع المعزز وانترنت الاشياء والذكاء الاصطناعي... في التكوين المهني للمدرسين لمواجهة خطر الجوائح وغيرها من الأخطار؟

للجواب عن تلك الأسئلة سنقدم ضمن هذا الجزء الأول ،ذي الطابع المفاهيمي والنظري والتأسيسي، من دراستنا التي تعنى بواقع هندسة الإعداد المهني للمدرسين، عرضا شاملا بأهم المرجعيات النظرية والتي يمكن أن تشكل منطلقا لأي نموذج إصلاح، قبل أن ننتقل للحديث عن مشكلات وصعوبات تعرقل عمل برامج التكوين ومؤسساته. خاصة وأن أنظمة إعداد المدرسين في المغرب وفي الدول المغاربية عموما، عرفت تجارب متعددة واستندت على مرجعيات نظرية مختلفة ، سواء من حيث مضامين التكوين ونماذج التطبيق أو من حيث الجهات الموكل إليها هذا الإعداد والإشراف عليه، وإذا كانت جميع هذه الدول ، تهتم

اهتماما كبيرا بتطوير مهنة التدريس لقناعتها بأنه المدخل الرئيسي من مداخل أي إصلاح تربوي.

وبعدها وفي الجزء الثاني، سنعتمد إلى التعريف ببرامج التكوين و مؤسساته ، و تحليلها ومناقشتها باعتماد ما اطلعنا عليه من وثائق وبحوث وما راكمناه من تجربة علمية وميدانية ، تساعدنا في استنباط الحمولة الفلسفية لتلك البرامج وما تضمنته من أهداف وتوجهات وآليات و أساليب العمل، قبل تقييمها واستعراض جوانب القوة والضعف فيها ، واقتراح ما نراه ملائما من حلول.

وسنختم بتقديم نموذج بيداغوجي أصيل أسميناه "النموذج التناوبي المندمج"، كمبادرة منا للمساهمة في تطوير منظومة تكوين المدرسين وإرساء دعائم مهنة التعليم.

الفصل الأول

هندسة التكوين و تمهين التعليم : أسس و مفاهيم

1- تعريف تمهين التعليم

التمهين أو المهنة professionalisation عملية اجتماعية تنال من خلالها وظيفة ما ، خصوصية وموقعا مهنيا واجتماعيا محددًا. وهي اجتماعية لأنها تتأثر وتتأثر في التحولات الاجتماعية والتوجهات نحو الأعمال وعالم الشغل ودينامية تساير حركية الاقتصاد ومتطلباته. فقد يرقى عمل ما ليصبح مهنة، وقد يحدث العكس نتيجة للمستجدات والتحولات الاجتماعية ، فتضعف المهنة أو تنقرض.

ويعتقد ج.ب. ساباتيبي "أن المهنة عملية متحركة، لأنها تنحو في أي مجال ، نحو إيجاد نوع من مهارات و معايير الاعداد والكفاءة والنجاح والتفوق فيه. وتتأثر عملية التمهين بالثقافة وبالخبرة الناتجة عن تطور المجتمعات وهذا ما قد يقود أحيانا للمغوض في تحديد معنى (المهنة/المهنية) بل وإلى تعدد معانيها ²."

وعلى الرغم من هذا التحفظ ، فإن المهنة تكمن عموما ، في عملية انتقال عمل ما من مجرد عمل حرفي بسيط، إلى مهنة منظمة تخضع لضوابط وأسس وكفايات ومعايير.

وفي هذا السياق يندرج تعريف فيليب بيرينو Philippe Perrenoud للتمهين باعتباره "مستوى متقدم في التحول البنيوي من الحرفة إلى المهنة".

إن المهني على خلاف الحرفي، يعمل وفق قاعدة من المعارف العقلانية، ووفق أعراف المهنة ، ويستجيب للطلب الذي يقدم له، ويتكيف مع سياق المشكلات المستجدة؛ بحيث يجيد استخدام كفاياته في كل الوضعيات المعقدة والمستجدة. كما يكون المهني قادرا أيضا على التفكير والتأمل في ذاته وفي أدائه ، ليس فقط قبل فعل التدريس وبعده، بل أثناءه أيضا ، وفي هذه الحالة يكون المدرس قادرا على القيام بتعديل أدائه كلما اقتضى الأمر ذلك.

ويقدم بيرينو مقارنة متميزة توضح معنى تمهين التعليم بشكل إجرائي ، فعند معالجته لإشكالية رهانات تطور مهنة التعليم ، يعتقد في وجود بعدين ممكنين: فمن جهة هناك ما يسميه بالتبعية ، ومن جهة أخرى هناك التمهين.

ينطبق البعد الأول (أي التبعية) على الوضعية الحالية للتعليم، حيث نجد أن المدرسين يوجدون في وضعية يفتقدون فيها تملك مهنتهم وبالتالي الاستقلالية

² ج.ب. ساباتيبي وزملاؤه .JP . Sabatini, et al. (2002) عن عبد الجواد نور الدين: "معايير تمهين التعليم". مجلة رسالة الخليج العربي. عدد 43 السنة 13، 1992، الرياض.

والمبادرة في تدريسهم ، وذلك بفعل تدخل جهات أخرى تقوم بتخطيط وصياغة المناهج والاستراتيجيات ووسائل التعليم والكتب المدرسية ونماذج التقويم...، بل غالباً ما يواكب ذلك إصدار تعليمات ودلائل رسمية تحدد كيفية تطبيق كل ذلك. وبكلمة واحدة، فإن الهندسة التربوية تصمم وتوضع بدون مشاركة المدرسين. لذلك فإن افتقاد المبادرة المهنية والاستقلالية والاكتفاء بتنفيذ برامج وإستراتيجيات تم وضعها من طرف آخرين، يؤدي إلى حالة التبعية والاستيلاء المفضية إلى اختزال المدرس في موظف منفذ ليس إلا.

أما البعد الثاني حسب بيرينو ، فيتعلق بالوضعية المستهدفة التي تتيح للمدرسين أن يصبحوا فعلاً مهنيين حقيقيين، ويتم ذلك في مرحلة أولى بواسطة استرجاعهم ما افتقدوه، أو ما لم يتعودوا على القيام به، رغم أنه يدخل في صميم مهنتهم؛ كالمشاركة في الهندسة التربوية الخاصة بمجال عملهم، وخصوصاً ما يتعلق بتفعيل الحق في المبادرة لديهم و التي ستمكنهم من تصميم الاستراتيجيات التدريسية التي سيتبعونها وفق حاجيات التلاميذ المتواجدين في سياق القسم وفي سياق الوضعيات التعليمية التي يعملون فيها، ولا يكتفون بتنفيذ التعليمات الرسمية التي توضع في مستويات وطنية علياً. مع مراعاة ما قد يترتب عن ذلك من تحمل مسؤولية النتائج والسؤال والمحاسبة عليها عند الاقتضاء.

على أن تجاوز مستوى التنفيذ والتبعية إلى مستوى التمهين، لابد أن يستدعي إحداث تغييرات عميقة في سياسة وأهداف الأنظمة التعليمية. وأن تدمج برامج التكوين الأساسي للمدرسين و هندستها ، مقاربة التمهين ضمن تلك التغييرات، مما يتيح تكويناً مهنيًا مثمراً للمدرسين و يؤدي بالضرورة إلى إحداث تجويد على مستوى الأنظمة المدرسية والإستراتيجيات التربوية السائدة.³

ويذكر كل من هارجريفز D.Hargraves و جودسون Goodson . I من جهتهما، أربع خصائص أساسية للمهنية (المهنة) وهي:⁴

1- المهنية المرنة والمنفتحة: وهي المهنية التي يفتح فيها المدرسون على زملائهم، وعلى الجماعات المهنية الأخرى في المدارس و النقابات و في منظمات

³ بتصرف عن كل من :

- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF (5e éd. 2010).

-Paquay, L., Altet, M., Charlier, & Perrenoud, Ph. (dir.) (1996). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck

(4e éd. 2012).

⁴ Goodson, I., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996) Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press.

- أوردته : رفعه دخيل الله (2019) في كتابها: " معلم القرن الحادي والعشرين : الرؤى التربوية والمهنية التدريسية" ، دار "الآن ناشرون وموزعون"، الأردن، ص 33 وما بعدها.

المجتمع المدني . وقيموا معهم حوارا لتحسين التدريس وتحسين الاكتساب، لأن تلك الجماعات وهؤلاء الزملاء بمثابة القوى الكامنة تصبح محركا إيجابيا نحو التطوير والجودة.

2-المهنية الممارسة: أي المهنة التي تهتم بتأمل الممارسات والتفكر فيها والوعي بها، والتي يتدرب فيها المدرسون على تقويم أداءاتهم في ضوء ما يقف وراءها من معارف نظرية، ويتأملون في ممارساتهم، ويتحروا ربطها بما يترتب عنها من نتائج سواء في تعلم تلاميذهم أو في تعلمهم هم أنفسهم و تدربهم على تشخيص المشكلات التي تواجه ممارساتهم المهنية.

3-المهنية الممتدة: هي التي لا ينشغل المدرسون فيها بأمرهم البيداغوجية الضيقة أو ينصب جل اهتمامهم على المواد الدراسية وكيفية تنفيذ المنهاج، بل هي التي تمتد خلالها اهتماماتهم إلى ما هو أوسع ، إلى تتبع السياسات التعليمية وفلسفتها وغاياتها، وإلى تفعيل الشراكة المجتمعية والانخراط في مشاريع المؤسسة والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الأنشطة الموازية وأنشطة التنمية المهنية.

4-المهنية المركبة: وهي المهنة القائمة على الاعتقاد بأن مدى تعقيد المهنة وما تتصف به من تركيب إنما ينبع من طبيعة وسياق العمل ذاته، فالمدرسة منظمة معقدة للغاية، وما تقوم به من أدوار ، إنما هو استجابة للمطالب والتوقعات المجتمعية المتضاربة ، وبالتالي فإن الأدوار المهنية المتوقعة من المدرسين تزداد تعقيدا بشكل مطرد، الأمر الذي يفرض على أصحاب المهنة ضرورة تنمية أنفسهم مهنيا وبشكل مستمر.

5- المهنة الخلقية: وهي التي تستمد من قيم المجتمع وأخلاقه وتشكل قدرة المدرسين على التواصل مع أفرادهم والاهتمام بمشكلاتهم، كما تستمد منها القدرة على تشخيص أوجاع المجتمع المزمنا والتعامل معها بمتابرة في سبيل الارتقاء به، وتحسين نوعية الحياة فيه .⁵

وحتى ينتقل العمل إلى طور المهنة يطرح بعض الباحثين كفايات ومعايير لا بد من توفرها، خاصة فيما يتعلق بالتدريس ، حيث ضرورة الربط بين نموذجي الكفايات والمعايير في السعي نحو تمهينه ، ذلك لأن التمهين لا يمكن أن يتحقق دون ان تتوفر المستويات الدنيا من معايير الجودة الشاملة وفي مقدمتها المعايير التالية⁶ :

- معايير الاختيار للالتحاق بمؤسسات الإعداد المهني للمدرسين.

- معايير الإعداد لمهنة التعليم.

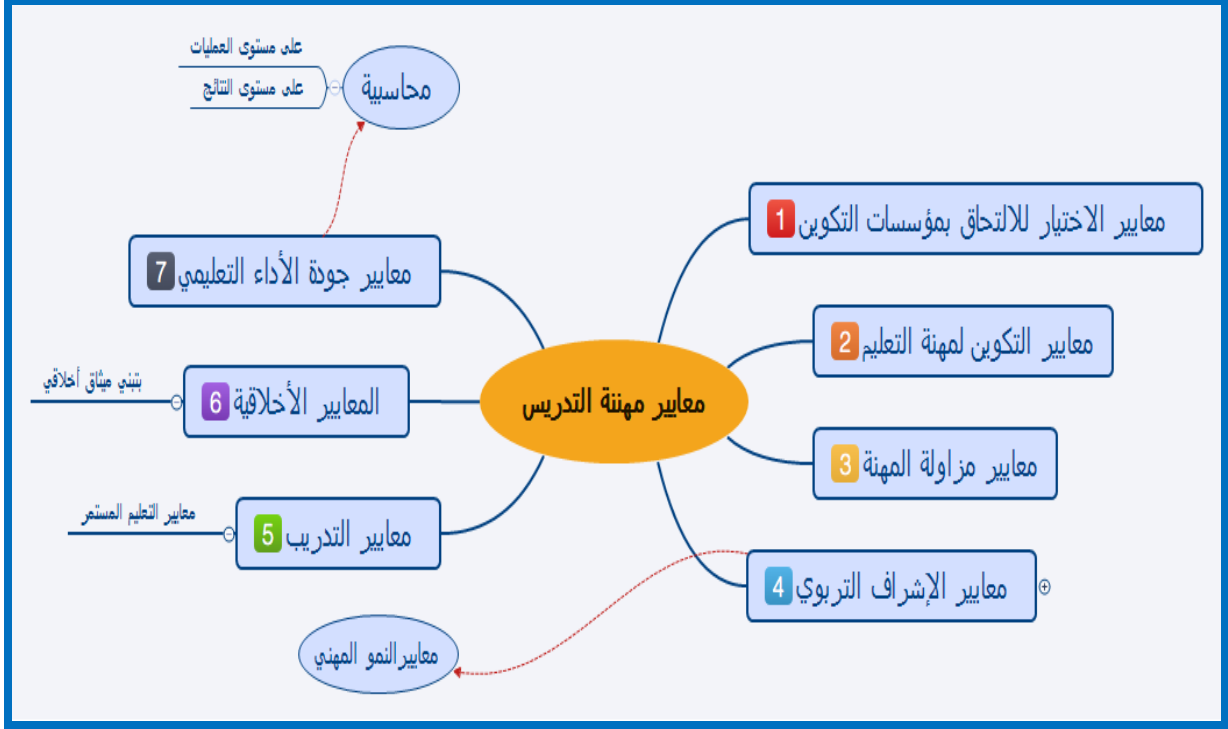
- معايير مزاولة المهنة.

⁵ دراسة : "التدريب أثناء الخدمة" ، 28 يونيو 2014 عن موقع EDUCAPSY ، على الرابط :

<https://educapsy.com/services/stage-cours-emploi-142>

⁶ محمد الدريج (2006): "المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم"،(ص.52) منشورات رمسيس، الرباط.

- معايير الإشراف التربوي [النمو المهني]
- معايير التدريب والتكوين الذاتي والتعليم المستمر.
- معايير التطور واستشراف المستقبل.



خريطة ذهنية {رقم 1} بالمستويات المعيارية

Socles des compétences

لتمهين التدريس

وهي اجتهاد من المؤلف لبيان أهم المستويات التي ينبغي أن تتوزع عليها كفايات/معايير الجودة في مؤسسات التكوين المهني للمدرسين.

- كما نقترح إضافة القيم و المعايير الأخلاقية ،حيث لا يكتمل تعريف المهنة ، دون ربطه بتبني ميثاق أخلاقي داخلي .
- ولعل من المهم كذلك ، إضافة معايير تتعلق بضبط جودة الأداء التعليمي سواء على مستوى العمليات أو النتائج، مما يؤسس لإيجاد محاسبية في التدريس ولما يمنح هندسة التكوين معناها الحقيقي كما سنرى لاحقا.
- وأخيرا لا بد أن يتوفر المقدار الكافي والضروري لممارسة مهنة التدريس في زمن الثورة الصناعية الرابعة ، من الخصائص الاجتماعية وسمات الشخصية والتي تسمى في العادة بالكفايات الناعمة ، كفايات المستقبل.

وفي نفس السياق الذي يهدف إلى ضبط معنى مهنية التدريس وشروطها ، تنبه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي مؤخرًا، إلى أهمية مهنية التدريس وضرورته في أي إصلاح للتعليم، وركز في وثيقة "الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء" ، على ضرورة "تجديد مهن التربية والتكوين والتدبير كمدخل أساسي لجودة أداء المنظومة التربوية، وذلك من خلال⁷ :

- إعادة تحديد المهام و الأدوار والموصفات المرتبطة بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، في انسجام مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات ذات الصلة على الصعيدين الوطني والدولي ؛
- جعل التكوين الأساس إلزاميا و مُمَهِنًا بحسب خصوصيات كل مهنة، والحرص على تطويره في اتجاه دعم التخصص، ولاسيما في الابتدائي؛
- تنويع أشكال التكوين المستمر والتنمية المهنية، بما يضمن الحافزية للاجتهد والمبادرة والابتكار في الأساليب التربوية؛
- إرساء تكوين وتأهيل مدى الحياة المهنية؛
- نهج حكمة جيدة في تدبير المسار المهني للهيئات العاملة بالتربية والتكوين والبحث، وإعادة تثمين أدوارها ومهامها، ومواكبتها والارتقاء بظروف عملها وبأدائها المهني وبمردوديتها، من خلال تدبير لا ممرکز، يتم على المستوى الجهوي، بالتدرج وبالتشاور مع الفاعلين وممثليهم في النقابات التعليمية؛
- إرساء تقييم مأسسي ضمن ترقية مهنية مرتكزة على الاستحقاق والمردودية، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وربط المسؤولية بالمحاسبة."

2- معنى هندسة التكوين الأساسي

التكوين الأساسي عموما يُتيح اكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات الضرورية لتعميقها و اكتساب معارف جديدة و تنمية مهارات وقدرات واتجاهات وسمات في مجال معين... كما يتيح اكتساب أدوات أساسية وضرورية للتلاميذ والطلاب قصد مزاولة أدوارهم أو متابعة دراستهم.

⁷ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم. 2015-2030". الرباط.(ص 10 من ملخص التقرير).

- وانظر كذلك وعلى سبيل الاستئناس، تقرير المجلس عدد 4/20 الصادر بالرباط في مارس 2019 ،تحت عنوان : "التكوين المهني الأساس مفاتيح من أجل إعادة البناء"، وخاصة الصفحات 15 إلى 25.

أما هندسة التكوين فهي عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية ، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

وتحدد هندسة التكوين مجموع الإجراءات المنهجية، في تفصل منسجم مع معايير محددة، قصد تطبيقها لتصور عدة تكوين المدرسين ، تمكن من بلوغ الأهداف المنشودة بشكل ناجح. إنها مجموع إجراءات منسقة منهجيا تسعى لتحقيق أهداف التكوين، فضلا عن تقويمها. وهذه الإجراءات هي :

- دراسة وتحليل الحاجيات.
- إعداد أهداف التكوين.
- إعداد دفتر التحملات.
- تصور لمشروع التكوين واختيار النموذج الملائم .
- اختيار الطرق ووسائل التنفيذ.
- التطبيق والتنسيق ومراقبة الإنجاز.
- تقويم مدى تحقيق الأهداف وأثار التكوين.



خريطة ذهنية {رقم 2} بأهم عناصر هندسة التكوين الاساسي للمدرسين
(من إقتراح المؤلف)

وللإشارة ، هناك من الباحثين وخاصة في البلدان الفرنكفونية ، من يربط في تعريف هندسة التكوين ، بينها وبين تنمية الكفايات⁸ compétences ، في حين يفضل آخرون ربطها بالمعايير standards أما نحن فنفضل تركيبة أصيلة تجمع وتدمج بينهما ، دون أن يكون هناك بالضرورة تناقض بين المقاربتين، وقد بينا ذلك في العديد من المناسبات وخاصة في كتابنا "المعايير في التعليم" (2006). إننا نعتقد أن أي هندسة للتكوين لا بد أن تروم وتستتير بالكفايات وبمعايير الجودة الشاملة في نفس الآن ، لأن المعايير بدون كفايات تبقى جوفاء والكفايات بدون معايير تبقى عمياء.

ولا بأس أن نذكر بأن أنظمتنا التعليمية المغاربية في كل من المغرب والجزائر وتونس وموريطانيا ، اعتمدت منذ مدة مرجعية الكفايات في جميع أنشطة التربية والتعليم والتكوين. وسنعود إلى تفصيل الحديث عن هذه المرجعية لاحقا ، علما بأنه سبق لنا أن تطرقنا لها بالدرس والتحليل ، بل كنا من أوائل من كتب عنها واهتم بالتعريف بها منذ أزيد من 20 سنة . (محمد الدريج، 2000 ص 47)⁹. على أن هناك دولا عربية أخرى مثل مصر والسعودية وقطر والأردن، اعتمدت مرجعية المعايير في أنظمتها التعليمية. وكانت الأردن من الدول السباقة للانخراط في شبكة الإيني INEE وعملت منذ أواسط سنة 2015 على الالتزام بمعاييرها الدنيا في التعليم وخاصة الموجه منه إلى أبناء المهاجرين والأسر والأطفال في وضعية صعبة.¹⁰

⁸ انظر على سبيل المثال ياسمين بلحو Yasmine Belho ، (2016) والتي تربط بين هندسة التكوين وبين تنمية الكفايات . عن وفاء محمد الربيعان: "التدريس القائم على المعايير"، بحث دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود، مجلة آفاق ، العدد 58 (2017)، صفحة 43.

⁹ محمد الدريج (2000): "الكفايات في التعليم" ، سلسلة المعرفة للجميع ، رقم 16، منشورات رمسيس، الرباط. (ص.47).

¹⁰ راجع كتاب "الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهوية، الاستجابة، التعافي" (2014) إصدار الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE آيني) وهي شبكة عالمية مفتوحة ، مؤلفة من مهنيين وصانعي سياسات يعملون معاً لضمان حق جميع الناس بتعليم نوعي وبيئة تعلم آمنة في حالات الطوارئ ومرحلة التعافي بعد الأزمات. نذكر بأن منسق "آيني" للحد الأدنى لمعايير التعليم هي اليونيسيف -قسم التعليم www.ineesite.org ، ومما ورد في تقديم الكتاب:

يُعرب الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهوية، الاستجابة، التعافي عن التزام بأنه لكل الأفراد – الأطفال، الشباب والبالغين – الحق في الحصول على التعليم. وتوضح المعايير الحد الأدنى لمستوى جودة التعليم وإمكانية الحصول عليه في حالات الطوارئ. يمكن استخدامه كأداة لبناء القدرات وللتدريب للوكالات الإنسانية، والحكومات، والسكان المحليين لتعزيز فعالية وجودة مساعدتهم التعليمية. كذلك يساعد في تعزيز المساءلة والتنبؤات بين الجهات الإنسانية الفاعلة ويحسن التنسيق بين الشركاء، ومن ضمنهم السلطات التعليمية".

3-أسس اعتماد هندسة التكوين و ظهور تمهين التدريس

لعل من أهم التطورات والمستجدات التي حدثت في المجال التربوي والتعليمي، على الصعيد العالمي والتي انعكست تأثيراتها في التكوين الأساسي للمدرسين بل وشكلت خلفيات ساعدت على تجويده، وساعدت على ظهور مهنة التدريس، نذكر :

1.3 - التغييرات المتلاحقة على مستوى الهياكل التربوية والتنظيمية والمناهج والأساليب والأدوات والكتب المدرسية...، والتي أصبحت تستدعي خبرات ومهارات جديدة.

2.3 - التغييرات التي طالت العملية التعليمية والحياة المدرسية وأدت إلى بروز أدوار جديدة للمدرس، أهمها كونه أصبح وسيطاً بين المتعلمين ومصادر المعرفة لا ملقناً لها فقط، يهيئ لهم البيئة التعليمية الملائمة، ويخلق فيما بينهم وبين المعرفة تفاعلاً إيجابياً.

3.3- تطوير دور المدرس والارتقاء بأدائه إلى مكانة المهني القادر على تنمية نفسه باستمرار وعلى التكيف مع المستجدات المتلاحقة.

3.4- العناية بالتخطيط القائم على نتائج البحث العلمي و النظرة المستقبلية: حيث أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمدرس، والتي تتضمن تزويد المدرس بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها.

3.5- كما أن تطور التربية حالياً، يتميز بعودة الاهتمام بالعنصر البشري وبروز دوره.

3.6- كما ظهرت عناية كبيرة بالمدرسة كمؤسسة و نشطت البحوث التي تهتم بشروط تحويل المدارس إلى مؤسسات، لها نوع من الاستقلال في اتخاذ القرار على مستوى التجديد التربوي و المساهمة الفعلية في إرساء دعائمه و المبادرة في تنظيم مشروع المؤسسة و المنهاج المندمج للمؤسسة ، وعقد اتفاقيات التعاون و الشراكة مع فعاليات المجتمع المحلي وإشراك أولياء التلاميذ و المهنيين من حرفيين وتجار وفلاحين وموظفين و غيرهم ، في الرفع من مستوى الأداء التربوي- التعليمي والمساهمة بالتالي في تنمية المحيط الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي .

3.7- و نشطت بموازاة التقدم التكنولوجي والذي يتمثل فيما أصبح يعرف بالثورة الصناعية الثالثة وربما الرابعة ، دراسات تتناول مختلف أوجه الاستفادة من التكنولوجيا في مجال التربية والتعليم والتكوين وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين.¹¹

¹¹ تستند الثورة الصناعية الرابعة ، على الثورة الرقمية ، حيث تصبح التكنولوجيا جزء لا يتجزأ من المجتمع، و تخترق عدداً من المجالات ، بما في ذلك الروبوتات والذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا النانو والحوسبة الكمومية ، والتكنولوجيا الحيوية وإنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد .. المستقلة ... وفي كتابه "الثورة الصناعية الرابعة" ، يصف كلاوس شواب Klaus Schwab ، المؤسس والرئيس التنفيذي للمنتدى الاقتصادي العالمي ، كيف أن هذه الثورة تختلف اختلافاً جوهرياً عن السابقة، و

فاكتسحت تكنولوجيا الاتصال و المعلومات مجالات التعليم و التكوين، ليس كوسائل فحسب بل كأسلوب في التفكير وتنظيم العمل، فظهر المنهاج التكنولوجي. 3.8- ثم ما أصبح يميز المشهد التربوي الحاضر، هو ميلاد جديد أو عودة للاهتمام على مستوى الدراسة و البحث ، بقيم التربية و بعدها الأخلاقي " مدرسة القيم " ، بعدما سادت منذ الثمانينات من القرن الماضي ، النزعة التقنية والنموذج التكنولوجي في التعليم، فظهر ما يعرف بالمنهاج الإنساني و المنهاج الأخلاقي .

4-هندسة ومهنة التدريس ودور برامج التكوين

كان للتطورات والمستجدات على الصعيد العالمي ، تأثيراتها الايجابية في برامج تكوين المدرسين وفي مهنة التدريس بشكل عام، في أنظمة العديد من الدول. تأثيرات كان من المفروض أن تجد صدى لها في معاهد التكوين وكليات التربية في بلداننا المغاربية، وبالفعل تجلت في ظهور الاتجاهات والنماذج التالية:

أولاً : اتجاهات عالمية معاصرة حول سياسة قبول الطلبة في معاهد التكوين وكليات التربية.

ثانياً : اتجاهات حول التكامل بين برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة وبرامج تدريبهم وتنميتهم مهنيًا أثناء الخدمة (التكوين الأساسي والتكوين المستمر).

ثالثاً: اتجاهات في نظام الدراسة ونماذجها وبرامجها و مرجعياتها في مؤسسات التكوين.

رابعاً : اتجاهات فيما يتعلق بالتربية العملية والوضعيات المهنية .

خامساً: اتجاهات فيما يتعلق بتطوير الهيئة التدريسية في المعاهد وكليات التربية .

كما كان لتلك المستجدات بالغ الأثر في ظهور نماذج و بارديكمات موجهة لتطوير التكوين وتجويده وبخاصة التكوين الأساسي للمدرسين ولعل من أهمها :

-نموذج تنمية المدرسين مهنيًا على أساس المهارات والكفايات.

-نموذج تنمية المدرسين وتكوينهم على اساس معايير الجودة الشاملة في معاهد التكوين وكليات التربية.

-نموذج تنمية المدرسين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم .

-نموذج التربية على القيم والاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمدرس.

-نموذج تفريد التعليم بمؤسسات التكوين والأخذ بأسلوب التعلم الذاتي والتكوين المستمر.

تتميز بشكل رئيسي بالتقدم التكنولوجي الرقمي وتتمتع بإمكانيات كبيرة للاستمرار في توصيل مليارات الأشخاص إلى الويب ، وتحسين كفاءة الأعمال والمؤسسات بشكل جذري، انظر :

Klaus Schwab " :La quatrième révolution industrielle ". Edition Dunod, 2017.

Traduction : Laurence Coutrot . Jean-Louis Clauzier

-اتجاه الاعتماد الأكاديمي لمعاهد و كليات التربية و تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه فيها وتوظيف التكنولوجيا الحديثة.

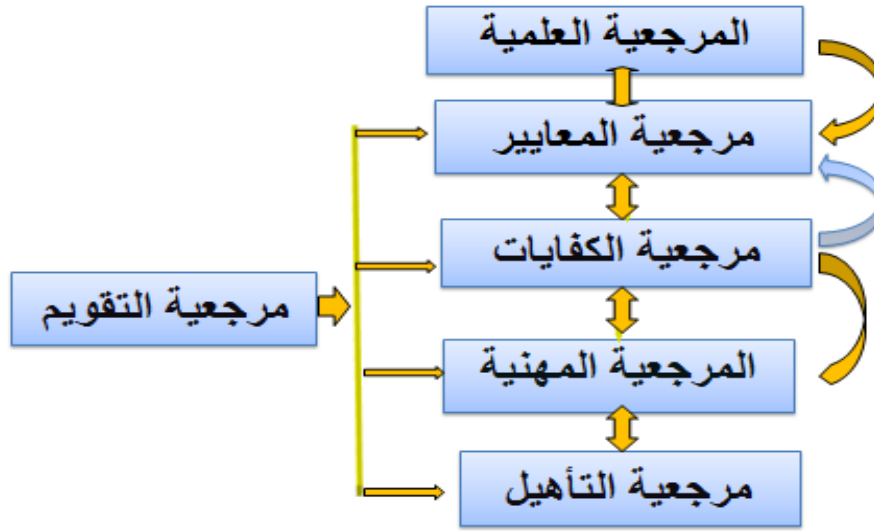
تلك كانت بعض أهم التطورات و المستجدات و التي كان لها بالغ الأثر في تطوير الأنظمة التعليمية وأنظمة التكوين على الصعيدين الإقليمي و العالمي ، سنعمل على التعريف ببعضها وبخاصة نموذجي المعايير و الكفايات باعتبارهما من أبرز مرجعيات هندسة التكوين ومن أشهر نماذج تنمية المدرسين وإعدادهم في مراكز التكوين وكليات التربية، وفق مبادئ الجودة الشاملة و الاعتماد الأكاديمي ، نقول ،سنعمل على التعريف بها و مناقشتها في ارتباطها بالتكوين الاساسي للمدرسين، و في إطار واقعنا التعليمي واحتياجات مجتمعاتنا المغاربية الحقيقية و ما نصبوا إليه من تعليم للمستقبل.

على أننا لا ينبغي أن نتحمس بشكل أعمى ينسينا ما يمكن أن نسقط فيه جراء الهندسة والمهنة المفرطتين، من نزعة تقناوية، فننغمس في المهنة المفرطة والمعيارية والكفايات بمؤشراتهما "التجزئية" ،إلى حد نسيان أن التدريس هو قبل كل شيء ممارسة اجتماعية انسانية لها أبعاد روحية وأخلاقية تؤثر بكل ثقلها في ملايين الأشخاص. لذلك يتوجب تنزيل النقاش حول مهنة التعليم وحول هندسة التكوين ضمن تفكير نقدي أوسع حول المدرسة والتربية ودورهما في المجتمع . فالنظم المدرسية تتبلور مولدة أشكالاً جديدة للعمل المدرسي، إذ لا يمكن لبرامج ومؤسسات التكوين استبعاد هذه الرهانات بدعوى ان عليها تكوين مهنيين ناجحين متأملين مدعويين للعمل في "تنظيمات للتعلم" كما لو كانوا ربوتات.

5- هندسة التكوين ومهنة التعليم وبناء المرجعيات

بعد دراستنا ومناقشتنا لمختلف المستجدات والنظريات المستحدثة على الصعيد العالمي في مجال التكوين الاساسي للمدرسين وخاصة ما يستند منه على هندسة التكوين ، خلصنا إلى بعض المرجعيات والتي أصبحت تشكل الخلفية النظرية للبرامج وأنشطة التكوين ،وفي مقدمتها :

هندسة التكوين الاساسي وبناء المرجعيات



خريطة ذهنية {رقم 3} بالخلفيات النظرية و بمرجعيات هندسة التكوين

وتقدم وزارة التربية الوطنية المغربية مرجعيات مغايرة لتلك التي نقدمها نحن لهندسة التكوين ومهنة التعليم في عماناء، فحسب وثيقة : "التدابير ذات الأولوية" (التدبير 19)، هندسة ومضامين مشروع النظام الأساسي لمهن التربية والتكوين" (الرباط ، 2015) تحدد الوزارة مرجعيات التكوين المعتمدة ، كالتالي: ¹²

■ مرجعية السياق : تتضمن:

- دواعي إرساء مشروع نظام أساسي جديد؛
- خصوصيات قطاع التربية والتكوين؛

¹² وزارة التربية الوطنية (مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر) : "التدابير ذات الأولوية : (التدبير 19)، هندسة ومضامين مشروع النظام الأساسي لمهن التربية والتكوين" (الرباط، 16 دجنبر 2015). كما اعتمدت هذه الوثيقة بمرجعياتها الأساسية حول هندسة مهن التعليم ، على المصادر التالية :

- الخطابان الملكيَّان بمناسبة 20 غشت 2012 و 20 غشت 2013؛
- التجارب الدولية الناجحة في ما يتعلق بأنظمة مهن التربية والتكوين؛
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000) ؛
- الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015 – 2030) : من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي – 2015) ؛
- التقرير التحليلي : تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000 – 2013) المكتسبات والمعوقات والتحديات (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي - دجنبر 2014) ؛
- التدابير ذات الأولوية (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني - 2015) .

- الغايات الكبرى؛
- المبادئ المؤطرة والموجهة؛
- المداخل الأساسية.
- **مرجعية منهجية التنفيذ وتتضمن :**
- مراحل الإنجاز؛
- الهندسة العامة لمشروع النظام الأساسي الجديد؛
- **مرجعية الحقوق والواجبات: وتتضمن بالاساس: ميثاق الأخلاقيات.**

وسنكتفي الآن في هذا الجزء من دراستنا ، بتفصيل الحديث عن المرجعيات الثلاث الأولى من نموذجنا وهي :

1- المرجعية البارديكمية..... { الفصل الثاني.

2- مرجعية المعايير..... { الفصل الثالث.

3- مرجعية الكفايات..... { الفصل الرابع.

باعتبارها من أبرز الأسس العلمية والنظرية في أية هندسة لبناء برامج ومشاريع التكوين وباعتبارها مصدرا لاستلهام النماذج البيدغوجية و دعامة لبقية المرجعيات بل و لمهنة التدريس عموما و هندسة برامجها، واللذان ترومان في نهاية المطاف، الجودة الشاملة. وخاصة إذا حرص المسئولون عن وضع برامج التكوين الأساسي على التوليف بينها في نماذج مندمجة ، مثلما ندعوا إليه نحن في نموذجنا إلى التوليف بين مرجعية المعايير ومرجعية الكفايات وكما نقول دائما :

" إن المعايير بدون كفايات تبقى جوفاء والكفايات بدون معايير تبقى عمياء".

وسنؤجل تفصيل الحديث عن المرجعيات الثلاث الأخرى : المرجعية المهنية ومرجعية التأهيل و مرجعية التقويم ، إلى الجزء الثاني.

الفصل الثاني

المرجعية البارديكمية العامة لبرامج تكوين المدرسين

1- ملاحظات تمهيدية

للبحث التربوي الفضل الكبير في إنشاء مفاهيم واتجاهات ونماذج جديدة أثرت وتوثر في التعليم عامة وفي تخطيط برامج إعداد المدرسين على وجه الخصوص، توجه هذه البرامج نحو تجريب واعتماد العديد من المقاربات كمرجعيات مثل المفاهيم أو الكفايات أو المعايير أو القيم... وعموما فالأفكار التربوية التي تتضمنها مختلف الاتجاهات التي ظهرت في العقود الأخيرة بفضل نتائج البحث العلمي، تهدف في حقيقة الأمر إلى تحسين جودة الأداء لدى المدرسين ، خاصة في ظل بروز تيار الجودة الشاملة وتيار المحاسبة ومساءلة المدرسين على أدائهم ومردودهم وأدوارهم المختلفة في مجال التدريس والإرشاد والتقويم والدعم وغيرها. لكن ولعل من أهم الملاحظات التي نبديها بخصوص البحث العلمي والمرجعية العلمية/النظرية والتي من المفروض أن يستند عليها بالضرورة، التكوين الأساسي للمدرسين في أنظمتنا التعليمية ، نذكر:

- ملاحظة القطيعة في النشاط التربوي، كتعبير عن مشكل الهوية التي تفصل بين نتائج البحوث والنظريات وبين ممارساتنا خاصة على مستوى تكوين المدرسين. كما نجد من يتحدث بمرارة عن القطيعة بين المجتمعات العلمية نفسها والتي من المفروض أن تنضج النظريات وتنشأ النماذج في أحضانها . الامر الذي ينتج عنه تشويش وعدم الاستقرار العلمي وقد لا نغالي إذا قلنا بأن القطيعة يعاني منها الباحث الواحد نفسه والذي يتيه بين العديد من الاختصاصات والمقاربات.

والسؤال الآن ، والذي يحتاج إلى إجابة واضحة قبل أية محاولة لوضع مخطط لهندسة التكوين الأساسي ووضع لائحة لمعايير، هو، ما هي أسباب هذه القطاعات وما أسباب التشرذم وحالة انعدام الاستقرار العلمي ؟

- كما نلاحظ تزايد معضلة "الخلفية النظرية" للبحوث التربوية وللأداء البيداغوجي بشكل عام، الأمر الذي يزيد أسباب ما سميناه بوضعية التشويش والتشرذم البارديكمي؟ والمتمثلة سواء في تعدد المشارب والنظريات بتعدد الأساتذة وبتعدد الجامعات الأجنبية التي نهلوا منها في أطروحاتهم... أو في انعدام الوضوح أصلا في مفهوم الباراديكيم لديهم وما قد ينتج عن ذلك من اختلاط في الخلفية النظرية للبحث وللعمل التربوي بشكل عام.

- كما نلاحظ عيوباً في استيراد النماذج وإنزالها في سياق غير سياقها... و دور الجهات الأجنبية الممولة للبحث والتكوين، من منظمات دولية ومكاتب للدراسات و جامعات، والتي قد تفرض على الباحثين المحليين والمسؤولين عن الشأن التربوي وأصحاب القرار، نماذج معينة، تلائم أجندتها ولا تساير بالضرورة الأولويات الوطنية والحاجيات الحقيقية لمجتمعنا؟

2- تعريف الخلفية النظرية ووظائفها

نقصد بالخلفية النظرية ما يسمى عادة في مجال البحث العلمي ، "بالدراسات السابقة" و ما قد تتضمنه من نتائج البحوث السابقة في مجال تخصص البحث، من معطيات وقوانين ونماذج ونظريات... و التي يستفيد منها الباحث في اختيار وصياغة إشكاليات بحثه وفرضياته و أدوات جمع البيانات والمنحى الذي سيسير فيه البحث و الإطار العام الذي سيطبع بحثه وستظهر فيه النتائج و تتميز. إنها بكلمة واحدة "المدرسة العلمية" التي سيتموقع فيها الباحث والمهني في القطاع بشكل عام. للخلفية النظرية، وظائف متعددة لعل من أهمها :

وظيفة الإيحاء للفاعلين التربويين سواء في مجال البحث أو في مجال التكوين وإرشادهم . إنها تحدد للباحثين مجالاً للتوجيه يستطيعون في ضوءه أن يختاروا من المعلومات و البيانات والمفاهيم ما يصلح للتوظيف. كما أنها نافعة في الإيحاء بالإشكاليات ومجالات الأبحاث و تقديم النماذج التي تسترشد بها .¹³ كما تفيد الخلفية النظرية ، المراكز البحثية بالكليات و مؤسسات التكوين من مثل المدارس العليا للإساتذة ، بتفصيل مناهجها وبرامجها ومشاريعها وتحديد مواضيع البحث ومواضيع التكوين و بناء الوضعيات المهنية انطلاقاً من تلك المحتويات. فكثيراً ما تعكس وحدات التكوين والبحث و مقررات الماستر و الدكتوراه، القضايا و الإشكالات العلمية التي تسود في فترة معينة من تطور العلم. وعليه فإن العلاقة الجدلية بين النظرية و البحث العلمي والنشاط المهني عموماً بما فيه نشاط تكوين أطر التعليم ، على قدر كبير من الأهمية و يجب مراعاتها من طرف الباحثين والفاعلين التربويين . و تقدم النظرية عدداً كبيراً من المفاهيم التي تثري العلوم ، وذلك لأن كل " مفهوم " يتضمن خبرة اجتماعية و علمية مميزة ، إضافة إلى أنه يعد تلخيصاً لكثير من الحقائق التي تتشكل منها النظرية.

¹³ نشير إلى وجود العديد من الأدبيات التربوية تستعمل مصطلح "المقاربة" Approche للدلالة على ما نحن بصده أي على "الخلفية النظرية" ، ونحن لا نرى مانعاً في ذلك ، فقط على أساس استعمال المقاربة للدلالة على المرجعية النظرية التي يمكن أن ينطلق منها الباحث باعتبارها مدرسة أي مجموعة من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ والإشكالات... التي تشكل منظورا (براديكم)، وعليه فالمقاربة ستكون الخلفية النظرية التي يتناول ويباشر بها الباحث في مختلف العلوم ، موضوع بحثه .

3- عناصر الخلفية النظرية

على اعتبار ان الخلفية النظرية التي نتحدث عنها الان في موضوع هندسة التكوين الأساسي للمدرسين، تندرج في إطار علم التدريس، فسنعمل في البداية على تعريف هذا العلم قبل الانتقال إلى تعريف مكوناتها وعناصرها الأساسية وهي :- المنظور (البارديكم) - النموذج - النظرية .

نقصد بعلم التدريس (الديداكتيك أو التدريسية)، الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف ووضعيات التعلم التي يخضع لها التلميذ والطالب والمتدرب في المؤسسة التعليمية ، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا ، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-حركي ، وتحقيق لديه مستويات معيارية مقبولة في المعارف و الكفايات و الاتجاهات.

إن علم التدريس، يجعل من التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم . لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طبيعة انشغالاته . ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية ، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس و المؤطر والمشرف التربوي (المتفقد) وغيرهم ...على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم ، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية- التعليمية على أحسن وجه وبمهنية عالية. (محمد الدريج، 2000، ص.10 وما بعدها)¹⁴.

- **المنظور Paradigme**: يشكل المنظور ، نظرة خاصة للواقع (الطبيعة والمجتمع) مثل المنظور الميكانيكي -الآلي للكون أو المنظور السلوكي للإنسان، إنه مجموعة من الحقائق التي تلعب وظيفة المسلمات و المنطلقات والتي تمثل نظرة عامة حول مجال أو حقل من الحقول، تسهل التواصل والتطوير، وتسهل موضعة دراسة ظواهر معينة. وتكون هذه الحقائق الممثلة للمنظور، موجهة لوضع الفرضيات واستخلاص القوانين وإنشاء النماذج والنظريات وموحية بالتطبيقات الملائمة. ويعود الفضل إلى كوهن T.S.Kuhn في شيوع استعمال هذا المصطلح على نطاق واسع، مما سيجعله يحتل مكانة خاصة بين المفاهيم الأساسية في حقل المعرفة العلمية . بالنسبة لكوهن فإن البحث العلمي لا بد وأن يستتير بنماذج نظرية في إطار منظور شامل. كما يكون من الضروري الحديث عن المنظور كلما تعلق الأمر بتتبع تاريخ

¹⁴ محمد الدريج (2000): "الكفايات في التعليم" - سلسلة المعرفة للجميع، رقم 16، منشورات رمسيس.الرباط. (ص.10 وما بعدها).

الأفكار العلمية وتطورها بل وفي أي نقاش علمي يدور حول نشأة النظريات أو اختفائها.

إن العلماء والباحثين ينشأون في مجال علمي معين، وعلى الرغم من تباعدهم وربما عدم تعارفهم، "مدرسة ضمنية وغير مرئية" أي يكونون منظوراً.. بمعنى أنهم يتفوقون على عدد من الإشكاليات التي تتطلب حلاً، ويقبلونها كإشكاليات صالحة للدراسة و البحث. كما يتفوقون في الوقت ذاته على الشكل العام الذي ستظهر فيه الحلول في حقل معين.

هذا وسيعرف المنظور بتعاريف تجعل معناه قريباً من معنى التيار أو المدرسة أو المذهب الفلسفي أو "النظرة العامة إلى العالم والحياة".

وهكذا يعني المنظور، توجهات عامة تتضمن حصيلة من الفرضيات والحقائق والحلول المتوفرة في حقبة معينة وفي مجال معين لعدد من الإشكاليات، حقائق وحلول تكون شبه مدرسة ضمنية ينتمي إليها العلماء.

هذا وعند الانتقال من مجال البحث العلمي إلى مجال تكوين المدرسين نجد أن مفهوم الباراديكم يتخذ معاني كثيرة وأنواع متعددة منها على سبيل المثال :

فمن أجل تطوير برامج اعداد المدرس خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، تم استخدام منظور التعليم المصغر Micro-teaching وكذلك منظور تحليل التفاعل اللفظي Interaction-Analysis، وبعدها في الستينات من القرن العشرين ظهر باراديكم واتجاه في برامج إعداد المدرسين، عُرف باسم تربية المدرس على أساس الكفاية Competency-Based Teacher Education والذي سنفصل الحديث عنه في عناوين لاحقة، باعتباره مرجعية أساسية من مرجعيات بناء هندسة التكوين .

وكان المقصود بهذا الاتجاه وقت ظهوره ، تلك البرامج التي تتخذ الكفايات ومستوياتها كأهداف لتدريب المدرسين، بعد تحديدها بشكل واضح ، ثم تُلزم المدرسين بالمسؤولية عن بلوغ تلك المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين بدورهم ، عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة¹⁵.

كما اتخذ مفهوم الباراديكم معاني فضفاضة وسنقدم كمثال على ذلك ما ينتشر في بعض مؤسسات تكوين المدرسين في بلادنا من أفكار وممارسات. فقد ذهب عزيز بوستا على سبيل المثال، في محاولة منه لوصف أنواع الباراديكمات السائدة في مؤسسات التكوين وخاصة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى ما يلي :

" يمكننا اختزال باراديكمات تكوين المدرسين السائدة والتي اعتمدت في تأطير المدرسين – وطنياً وعالمياً – وتوجيه الممارسات المهنية لدى الفاعلين في هذا المجال، في ثلاثة أنواع وهي :

¹⁵ الفتلاوي سهيلة محسن (2003) : "الكفايات التدريسية / المفهوم – التدريب – الاداء" . دار الشروق عمان . الاردن. (ص.116) - كما يمكن مراجعتها على الرابط :

1- النموذج الأكاديمي الكلاسيكي ويختزل في صيغة (نظري - عملي) ، ويعطي الأولوية للجانب النظري- الأكاديمي، وهمه الأساسي هو تكوين مُدرّس ذي دراية جيدة بالمضامين التخصصية والبيداغوجية ونماذج البحث التطبيقي.

2- النموذج التقليدي، ويعطي الأولوية للممارسة العملية، ليتم تكوين المدرسين بالممارسة الميدانية، عبر تقليد ممارسات المدرسين المتمرسين وإعادة إنتاجها ؛ ويمكننا اختزاله في الصيغة (عملي- عملي).

"وإذا كان النموذج الأول (البارديكم: نظري - عملي) ظل سائداً، ولا يزال، في أغلب مؤسسات تكوين المدرسين، حيث تختص هذه الأخيرة بالتكوين النظري المتين للطلبة الأساتذة، وتزويدهم بالنماذج النظرية قبل الشروع في تطبيقها في مؤسسات التداريب العملية التي كانت تسمى بمؤسسات التطبيق؛ فإن النموذج الثاني (البارديكم: عملي - عملي) يولي الأولوية لجانب الممارسة العملية، مثل ردة فعل ضد الباراديكم الأول، وتشبث به المدرسون الممارسون في الميدان، بحجة أن أهم ممارساتهم الجيدة في التدريس اكتسبوها من خلال عملية التدريس نفسها".

3- أما النوع الثالث لبارديكم التكوين ، فهو الذي يعبر عنه، ب(عملي - نظري - عملي)، والذي أصبح ، على ما يبدو وحسب عبد العزيز بوستا، سائداً بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ويعتمد على صيغة ذات أقطاب ثلاثية، ترتبط بعلاقة جدلية: " من الممارسة إلى الممارسة، مروراً بالتحليل النظري، المفسر والمهيكل لخطاطات العمل". وبذلك تقوم مراكز التكوين - التي تحولت إلى مراكز للتأهيل المهني- بتجاوز مهامها التقليدية التي تجلت سابقاً في تدريس المعارف المدرسية؛ إلى التركيز على تعبئة معارف للتدريس، ومعارف بكيفية التدريس وطرقه ؛ أما مؤسسات التداريب فتساهم بفعالية في ترسيخ معارف حول الممارسة، ومعارف ناتجة عن الممارسة.

وتتم عملية بناء الكفايات المهنية للأساتذة المتدربين عبر تطور جدلي ولولبي الاتجاه، من ممارسة أقل احترافاً إلى فعل نظري متأمل في تلك الممارسة ومحل لها، من أجل عودة ثانية لتلك الممارسة بأداء أفضل، ومنها ننتقل للنظري لنعود للممارسة بإتقان واحترافية أكبر . " 16

- **تعريف النموذج Model :** النموذج من المكونات الرئيسة للخلفية النظرية، ليس فقط للبحوث العلمية بل كذلك لأنشطة التعليم والتكوين والتدريب و تخطيط المناهج

¹⁶ عزيز بوستا (2015): "الباراديكم عملي - نظري - عملي، بين خصوبة المفهوم وصعوبات الممارسة العملية"، 1 مايو ، موقع عزيز بوستا /<http://www.aziz-boussetta.com/> هذه المقالة في أصلها مداخلة قدمت في اليوم الدراسي المنعقد بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بطنجة، في 29 نونبر 2014 حول موضوع "الباراديكم عملي- نظري- عملي؛ إشكالات وحلول"، وتم نشرها بالعدد الأول من مجلة "معارف تربوية"، 1 ماي 2015 التي يصدرها المركز. لكن لا يفوتنا هنا أن نلاحظ أن استعمال مصطلح بارديكم للدلالة على تلك الأساليب أو الاستراتيجيات الثلاث في التكوين، استعمال غير ملائم تماماً ويدل على قصور واضح في فهم وتحديد معناه.

وتأليف الكتب المدرسية وغيرها. هو عبارة عن مجموعة من التمثلات الانتقائية للعناصر المهمة في ظاهرة ما. إنه "تمثل مبسط للواقع واختزال ومحاكاة له"، يمكننا من وصف الظاهرة وتفسيرها بعمق. فيصير النموذج بذلك أداة ضرورية في تمثيل وتشخيص العناصر والعلاقات الأساسية في الظاهرة، من أجل فهمها في إطار السياق النظري الذي تنموضع فيه.

كما تكون صياغة النموذج باعتباره "بنية مبسطة تستعمل للبحث في طبيعة الظواهر"، وهو بذلك يكون خطوة أولى تمهد لصياغة النظرية، بحيث يكون النموذج نظرية في طريق التشكل، إنه نظرية لم تنضج بعد¹⁷.

و يذهب أحمد إبراهيم خضر، إلى كون "النموذج بنية فكرية تصورية، يُجردها العقل الإنساني من كمّ هائل من العلاقات والتفاصيل، فيختار بعضها ثم يُرتبها ترتيباً خاصاً، أو يُنسقها تنسيقاً خاصاً؛ بحيث تصبح مترابطة بعضها ببعض، ترابطاً يتميز بالاعتماد المتبادل وتشكل وحدة متماسكة"¹⁸.

ويضيف خضر بأن طريقة التنسيق والترتيب هي التي تعطي النموذج هويته المحددة، "وقد يتصور البعض أن النموذج يُشاكل الواقع، ولكنه في حقيقة الأمر لا يتطابق معه، فهناك فرق بين النموذج من ناحية والمعلومات والحقائق من ناحية أخرى".

- **تعريف النظرية Théorie** : يمكن أن تشكل النظرية بدورها عنصراً من عناصر الخلفية النظرية للبحوث وللتكوين في المجال التربوي، بالإضافة إلى كل من النموذج و البارديكم. والنظرية عبارة عن مجموعة مترابطة من المفاهيم و التعريفات و القضايا التي تكون رؤية منظمة للظواهر في موضوع أو مجال علمي محدد، عن طريق تحديدها للعلاقات بين المتغيرات بهدف تفسيرها و التنبؤ بها. وتشكل تلك المجموعة نظاماً فكرياً متسقاً حول ظاهرة أو عدد من الظواهر المتجانسة.

¹⁷ محمد الدريج (2003) : " مدخل إلى علم التدريس " (تحليل العملية التعليمية) ط3، دار الكتاب الجامعي ، العين.الامارات.

¹⁸ أحمد إبراهيم خضر، مقالة: "النظرية والنموذج"، عن شبكة الألوكة،

1/6/2013، الرابط : <http://www.alukah.net/web/khedr/0/55385/#ixzz6N1dJT091>

كما تعرف النظرية بأنها " تفسير لظاهرة معينة من خلال نسق استنباطي و يتضمن هذا النسق إطاراً تصورياً و مجموعة مفاهيم و قضايا نظرية توضح العلاقة بين الوقائع و تنظمها بشكل له معنى " (نيقولاس تيماشيف، 1978)¹⁹ . إضافة إلى أنها ذات بعد إمبيريقى يستند إلى الواقع و معطياته و قابل للاختبار . كما أنها تنبؤية تساعد على تفهم مستقبل الظواهر من خلال التعميم .

4 - مقارنة بين مكونات المرجعية النظرية (المنظور-النموذج-النظرية)

كثيراً ما يحدث الخلط بين المفاهيم التي تشكل المرجعية النظرية للعملية التعليمية ولمناهج التدريس بما فيها مناهج تكوين المدرسين ، لذا ينبغي الحرص على التمييز وتوضيح ما بينها من فروق مما يساعد على بيان طبيعة وآليات تأثيرها في برامج ومؤسسات تأهيل أطر التعليم، وذلك من خلال أمثلة حية .

هذا وإذا كنا نعتقد مثلاً ، في وجود فرق بين النموذج والنظرية كما أسلفنا، على اعتبار أن النموذج يشكل مدخلاً لإنشاء النظرية ، "إنه نظرية لم تنضج بعد" ، فإن هناك من الباحثين من يرى أن النموذج مرادف للنظرية، فهو إطار تصوري، و خطة نظرية؛ حيث يبدأ بناء النموذج بجمع المفاهيم المرتبطة ذات الأهمية في الموقف المراد بحثه، وينتهي عندما ينتج نظاماً أو نموذجاً ذا أفكار متصلة ومتكاملة . ذلك أن النموذج مثله مثل النظرية ، إطار ذهني مجرد يتكون من مجموعة مفاهيم متشابكة ومتفاعلة، له القدرة على تفسير اتجاهات يمكن تعميمها، وعلاقات متبادلة تسود في العالم الواقعي.

كما تطرح إشكالية اختلاف النظرية عن المنظور (البارديكم) وتوضيح ذلك نقدم مثلاً عما درجت الأدبيات التربوية على تسميته بالنظرية السلوكية ، وهي في حقيقة الأمر أكثر من نظرية ، إنها مدرسة أو بالأحرى منظور، ونفس الأمر ينطبق على غيرها من المدارس ، إذ لا توجد نظرية سلوكية واحدة، بل مجموعة من النظريات تشترك في اعتمادها على التجريب والموضوعية وعلى التركيز على السلوك القابل للملاحظة والقياس، كما أنها ورغم أن لكلٍ منها صفات تميزها عن الأخرى، تولى كلها أهمية للإقتران في تكوين الارتباط بين المثير(المنبه) والاستجابة (السلوك) و حيث يتم التعلم فيها بوجود رابطة جديدة بين مثير واستجابة ويصبح المثير الجديد بديلاً للقديم، وما إلى ذلك من مبادئ أساسية مشتركة ، ومن أهم روادها :

□ إيفان بافلوف

□ جون واطسن

¹⁹ نيقولاس تيماشيف (1978) : "نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها"، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر- بيروت (ص ص. 144)

إدوارد ثوريندايك

كلارك هل

إدوارد تولمان

ألبرت باندورا

فريديريك سكينر (... وغيرهم)

إننا نتحدث في العادة عن النظرية السلوكية *béaviorisme* في علم النفس ولكنها في الحقيقة ليست نظرية واحدة بل نظريات مختلفة تنتمي كلها إلى نفس التيار وتتشترك في العديد من الاسس والمبادئ مما يجعلنا نطلق عليها النعت سلوكية. إنها تشكل في نظرنا منظورا (بارديكم) في علم النفس ونفس الشيء يقال عن المدرسة العرفانية والمدرسة الجشططتية والمدرسة النمائية والتحليل النفسي وغيرها. إنها منظورات (بارديكمات) بالمعنى الدقيق ، لها خصائص المنظور ويشمل كل واحد منها ، عددا من النماذج والنظريات .

ظهر بارديكم السلوكية منذ اوائل القرن الماضي (حوالي 1913) مع عالم النفس الامريكي جون واطسن ، (1878-1958) John Broadus Watson والذي يقول في تعريفه لعلم النفس ، "إن علم النفس من منظور السلوكيين عبارة عن فرع تجريبي حقيقي من العلوم الطبيعية، هدفه النظري هو التنبؤ ومراقبة السلوك. ولا يمثل الإستبطان (التأمل الباطني كمنهج علم نفس الشعوري) أي جانب من مناهجه، ولا تتمثل قيمته العلمية في قبول معلومات الإستبطان في تفسير الوعي".

يلاحظ من هذا التعريف أن واطسن حدد موضوع علم النفس ومنهجه بطريقة تختلف عن المدارس والبارديكمات السابقة عنه.²⁰

ونفس الأمر ينطبق كذلك على النظرية النمائية *constructivisme*، فهي اكبر واشمل من أن تكون نظرية واحدة ، انها مجموعة من النماذج والنظريات . هي رؤية في موضوع التعلم و نمو الطفل، قوامها أن الطفل/المتعلم يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، ومن روادها :

جون ديوى

يوهان بستالوزي

ماريا مونتيسوري

ليف فيجوتسكي

جون بياجى

جورج كيلي

هينز فور فورستر

²⁰ مصطفى ناصف (1983): " نظريات التعلم"، سلسلة عالم المعرفة العدد 70 اكتوبر 1983 المجلي الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت. (ص.ص. 15 إلى 127).

□ روبرت مارزانو

و إذا كان البعض يؤكد أن البنائية نظرية في التعلم و ليست مجرد مدخل تدريسي حيث يتمكن المعلمون من تدريس تلاميذهم بطرق توصف بأنها بنائية، شرط أن يكانوا على وعي ودراية بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء التلاميذ؛ فإننا نؤكد بدورنا أنها ليست مدخلا فقط ، لكنها اتسعت لتتحول إلى تيار ومدرسة بل إلى بارديكم، أصبح مهيمنا الآن على كل البارديكمات الأخرى في مجال التربية والتعليم وفي مجال إعداد المدرسين.

ويعبر الموالون لبارديكم البنائية في أبسط صورها ، "عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم و لا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة".

وعليه فإن التحول إلى البيداغوجيا البنائية في المدارس، يستند إلى ضرورة أن يقدم المدرس مشكلات ملائمة للتلاميذ وبناء التعلّمات حول مفاهيم أساسية ترتبط بحياتهم، والعمل على اكتشاف مهاراتهم وتنميتها. كما يستند على ضرورة بناء المنهاج التعليمي والتكويني ليستجيب لانتظارات التلاميذ والطلاب في نفس الآن واحتياجات المجتمع . كما أنه يقوى لبنات المجتمع المدرسي من خلال العمل بروح الفريق والمشاركة الواعية في الأنشطة المدرسية، فضلا عن مراعاة التنوع بين التلاميذ وتشجيعهم على المبادرة والحوار والتعلم التعاوني وغيره من الأنشطة الداعمة، كما سنرى على سبيل المثال ، عند استعراضنا لنموذج مانزانو "أبعاد التعلم" في عنوان لاحق .

ويلخص كل من زيتون حسن وزيتون كمال واللذان كان لهما فضل كبير في التعريف بهذا المنظور البنائي ونشره في العالم العربي ، أهم المبادئ التي ينبني عليها ، كما يلي:

1. البنائية عبارة عن رؤية ترى أن الواقع يبني بواسطة الذات العارفة الأمر الذي يعني أن المعرفة ليست مجرد صور مطابقة للواقع ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة. ذلك أن نشاط الذات العارفة يعد أمرا جوهريا في بناء المعرفة.

2. كما أن معيار الحكم على حصول المعرفة لدى البنائين، ليس في كونها مطابقة للواقع ولكن في كونها عملية، بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية . فالمعرفة لدى البنائين وسيلة، إنها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات.

3 . وأخيرا من أهم المبادئ المؤسسة للبنائية كمنظور وليس كمجرد نظرية ، هو النظرة إلى المعرفة والتي " لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنها سياقية. وهذا يعني أيضا أن البنائية تنطلق من مبدأ مفاده أن المدرس لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له فقط توجيهات مرشدة.

كما أن المتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة²¹.
وبناء على ما سبق نرى أن المنظور البنائي هو عبارة عن فلسفة تربوية يقوم فيها المتعلم ببناء وتكوين معرفته بنفسه، بناء على معرفته الحالية و خبراته السابقة، ويؤكد على الدور النشط للمتعلم في وجود المدرس الميسر والمسهل والموجه والمساعد والداعم على بناء المعنى بصورة صحيحة في بيئة تساعد على التعلم.

5- أمثلة عن نماذج تؤثر في مجال تكوين المدرسين

سنقدم فيما يلي أمثلة حية من نماذج ممثلة قدر الامكان لمختلف التيارات والبارديكمات، والتي يمكن توظيفها كمقاربات Approches، لغاية توضيح المفاهيم والمكونات التي تشكل المرجعية النظرية لبرامج التكوين الأساسي للمدرسين، وذلك حسب الترتيب التالي :

- 1- نموذج "أبعاد التعلم" لروبرت مارزانو؛
- 2- نموذج "تمهين التعليم" لعبد الله الخياري؛
- 3- نموذج تيباك؛
- 4- نموذج "الطلاقة الرقمية في التعليم"؛
- 5- النموذج التناوبي المندمج .

²¹ زيتون حسن وزيتون كمال (1992) : "البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي"، الإسكندرية، منشأة المعارف، (ص. 25) .
وأيضاً : زيتون حسن وزيتون كمال (2003): "التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية"، ط1: عالم الكتب، القاهرة.

1- نموذج روبرت مارزانو Marzano لأبعاد التعلم

يمثل نموذج "أبعاد التعلم" تطويراً للإطار الشامل الذي قدمته الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج (ASCD) Association for Supervision and Curriculum Development وهو إطار تكاملي لتخطيط التدريس يزود المدرسين بما يمكنهم من تحديد أنواع التعلم المطلوبة. كما أنه إطار عمل يحقق التكامل بين المنهج والإنجاز والتقييم وهو تكاملي بمعنى أنه يتضمن استخدام استراتيجيات التدريس المطبقة بالفعل في عدد من البرامج الشائعة.²²

فالتعلم كما يراه مارزانو والذي بلور هذا النموذج ونشره، نشاط مستمر يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته فتولد فيه قوة دفع ذاتية تجعله مثابراً في سبيل حل هذه المشكلة و إنجاز تلك المهمة، و يرى مارزانو تكامل خبرات الفرد و اتساقها مع البناء المعرفي.

ومما يستهدفه هذا النموذج الرفع من مستوى استيعاب التلاميذ، وفهمهم للمواد التعليمية وإدراكهم لأهدافها، مما يؤدي إلى تحسين عمليات التعلم لديهم وتسريعها وتنمية قدراتهم الذهنية واكتسابهم المهارات والعادات العقلية التي تجعل منهم تلاميذ مفكرين ومنتجين وتعليمهم كيفية البحث عن المعرفة واكتسابها. تلاميذ متطورين يواكبون تقنيات العصر ويتصفون بالقدرة على التعلم الذاتي وتغيير نظرتهم تجاه التعليم من مجرد الحفظ والتلقين والدراسة للامتحانات إلى الاستمتاع بالدراسة وتقبل التحديات العلمية والتعلم للحياة، يكتسبون مهارات الاتصال بأشكاله المختلفة، ذوي مستوى دافعية عالية وثقة كبيرة بالنفس.

ويذكر مارزانو " أن عملية التعلم تتطلب تفاعل خمسة أنماط من التفكير أسماها "أبعاد التعلم" ، وهذه الأبعاد الخمسة هي نواتج أبعاد التفكير التي توضح كيف يعمل العقل خلال التعلم، وهذه الأبعاد الخمسة هي:²³

البعد الأول: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم: حيث يرى أن اتجاهات المتعلم وإدراكاته هي التي تكون كل خبرة من خبراته فبعض الاتجاهات تؤثر في التعلم بطريقة إيجابية والبعض الآخر يزيد من صعوبة التعلم، فقد وجدوا أن إدراك المتعلمين لقدراتهم على حل المسائل يعد عاملاً أولياً وأساسياً في أدائهم، وإذا أدرك

²² محمد العريان (2011): "برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتنمية مهارات التفكير العلمي

لدى طلاب الصف التاسع الأساسي" ، الجامعة الإسلامية، بغزة .

²³ محمد خير محمود السلامة (2010): "نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في العملية التدريسية وتنمية التفكير الناقد" ،إشراف طلال الزعبي ، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.(ص.66 وما بعدها).

التلاميذ أنهم ضعفاء في حل المسائل الرياضية فإن هذا الإدراك يتغلب على معظم العوامل الأخرى، بما في ذلك القدرات والمهارات الخاصة بالتعلم السابق. و هناك عاملين أساسيين يجب مراعاتهما في تنمية الاتجاهات و الإدراكات الإيجابية نحو التعلم وهما :

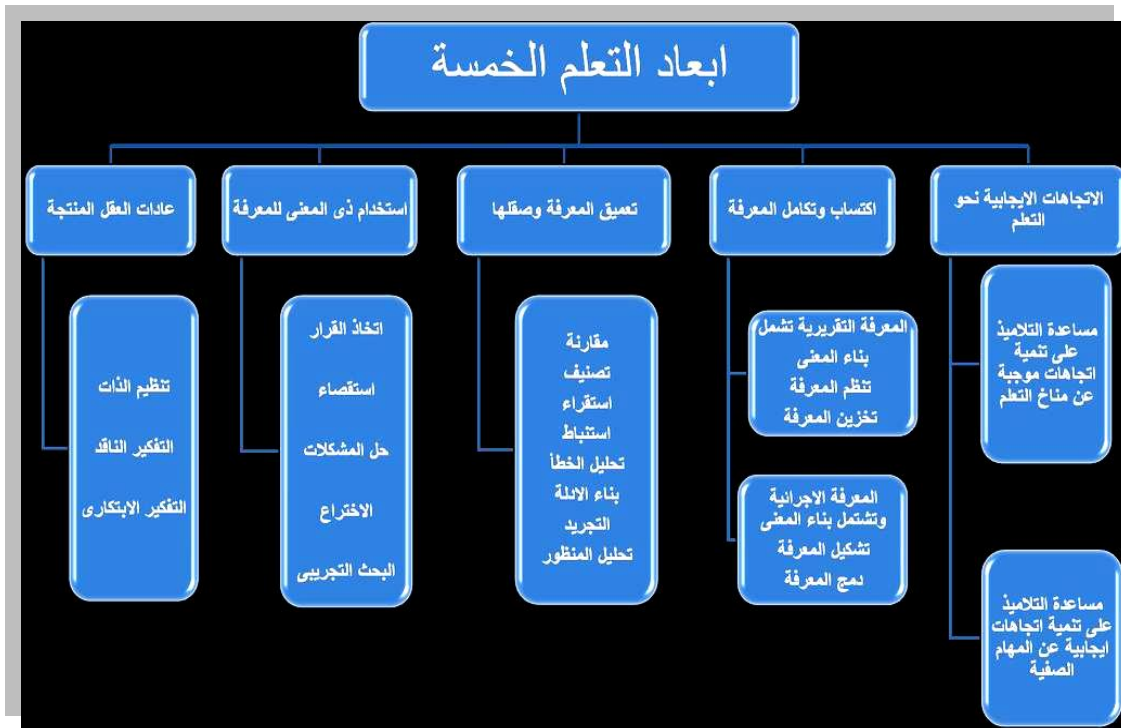
- مناخ التعلم ؛

- و المهام الصفية.

كما يشير مارزانو إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تؤدي إلى زيادة التقبل والتفاهم بين التلاميذ وتقبل وجهات النظر الأخرى ، وهو ما يمكن أن يولد اتجاهها إيجابيا نحو التعلم.

البعد الثاني: اكتساب المعرفة وادماجها:

حيث أن اكتساب المعرفة بشكل تكاملي مندمج يتضمن استخدام المعلومات والمعارف السابقة لإضفاء معنى على المعلومات الجديدة، والتغلب على ما فيها من غموض، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في بناء المعنى منها العصف الذهني والمماثلة والتدريس التبادلي وإستراتيجية تكوين المعنى.



خطاطة {رقم 4} بنموذج روبرت مارزانو "بأبعاد التعلم الخمسة"

البعد الثالث: يكمن هذا البعد في تعميق المعرفة وصلها بتوظيفها من خلال الأنشطة التي يمكن استخدامها كالمقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنباط وتحليل الأخطاء والتجريد وبناء الدليل المدعم.

البعد الرابع: في نموذج مارزيانو يكمن في الاستخدام ذي المعنى للمعرفة و فيه يتم استخدام إستراتيجية المهام التعليمية لتدريب التلاميذ على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة ، و من المهام التي تشجع على ذلك اتخاذ القرار والاستقصاء وحل المشكلات والاختراع والبحث التجريبي .

كما أكد مارزانو ضرورة مراعاة المدرس لبعض الأداءات التالية عند استخدامه هذه الاستراتيجية مثل:

- تقديم وصف دقيق لخطوات أداء المهمة.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لإجراء التجارب والأنشطة في مجموعات متعاونة.
- مناقشة المتعلمين في مراحل المهمة و نتائجها.
- المساهمة في تعديل طرق تنفيذ المهمة وقت الضرورة.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لإجراء التجارب والأنشطة مرة أخرى، والتفكير في نتائجها.

البعد الخامس: ترسيخ عادات العقل المنتجة :

وقد حدد في هذا البعد عدة عادات عقلية يرى ضرورة اكتسابها واستخدامها من قبل المتعلمين والمتدربين خلال العملية التعليمية/التدريبية مثل التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتنظيم الذاتي.

* * *

وقد استخدمت العديد من البحوث التربوية والأطاريح الجامعية، نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ذي المنحى النمائي، في التدريس وأظهرت نتائج بعض تلك الدراسات فاعلية نمودجه في تحقيق بعض أهداف التدريس والتكوين، كما أشارت ضمن توصياتها ومقترحاتها إلى ضرورة دراسة أثر هذا النموذج في بعض النواتج التعليمية في العلوم بفروعها المختلفة و كذا في المراحل التعليمية المختلفة وأيضا في مجال إعداد المدرسين²⁴

كما يطبق النموذج في العديد من الولايات الامريكية و الدول الأوروبية و الآسيوية وترجم إلى العديد من اللغات منها الفرنسية والإسبانية و العربية وغيرها. وهو

²⁴ مارزانو روبرت وآخرون (1999) : "أبعاد التعلم ، بناء مختلف للفصل الدراسي" ، ترجمة صفاء الأعر و آخرون ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع . القاهرة.

ونصح بمراجعة : الرحيلي مريم (2010) : "أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط" ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، الرياض.

نموذج اشتق من نتائج البحوث الشاملة في مجال التعلم المعرفي ويندرج ضمن المنظور البنائي و يستطيع أن يستخدمه المدرسون من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية و الهدف النهائي للنموذج هو أن يصبح التلاميذ متعلمين قادرين على تطوير أنفسهم و قدراتهم العقلية من خلال تنمية التفكير .

2- نموذج "تمهين التعليم" لعبد الله الخياري²⁵**1 التعريف بالعناصر الرئيسية في النموذج**

يعتقد عبد الله الخياري ، استنادا على واقع الاتجاهات الحالية للتكوين وعلى خصوصية الدور المتغير للمدرس، في ضوء التحولات المتسارعة التي يشهدها القطاع التربوي ؛ واستنادا أيضا على تجارب البلدان المتقدمة في مجال تكوين الموارد البشرية التربوية؛ واستلهاما لعناصر إستراتيجية التطوير المندمجة التي وضعتها اليونسكو والألكسو الخاصة بتمهين تكوين المدرسين؛ واستنادا على نتائج بحوث كشفت عن الإختلالات التي تعيق بلوغ التمهين المنشود والجودة المطلوبة في التكوين الحالي بمؤسسات إعداد المدرسين، نقول يعتقد، أنه حان الوقت لتغيير الوضعية الحالية والاقتراب ما أمكن من تمهين التعليم ، لذلك يقترح جملة من الإجراءات ذات الطابع الهيكلي والتنظيمي وجملة من التدابير التربوية والتي تنتظم جميعها في نموذج متكامل يساهم في "تمهين التعليم"، نموذج يتجسد في إستراتيجية لتطوير مناهج تكوين المدرسين ومؤسساته، لعل من أهم مكوناتها وألياتها:

1-الحرص على تأمين الجودة الشاملة للتكوين من خلال تطبيق معايير الملاءمة والفعالية، وتوفير عُدات للتدبير والتواصل والتنسيق وفحص للنتائج ولمردودية التكوين.

2 - التمهين من أجل التمكين: حيث يعتقد الخياري "أنه لا ينبغي النظر إلى التمهين في بعده التقني وحسب (النموذج القائم على ربط المهنية بالتحكم في الكفايات المهنية وبالمعايير الفنية للأداء الفعال)، بل ينبغي استحضار أبعاده الإنسانية أيضا (النموذج القائم على تنمية الكفايات المهنية والثقافية والأخلاقية). فرغم وجود اختلاف بين النموذجين في المرجعيات والمنطلقات، فهما يتكاملان في بعض مكوناتهما، وهو ما سوف يسمح بالطموح للوصول إلى تحقيق "التمهين من أجل التمكين". ويحيل هذا المفهوم على إطار مفاهيمي أكثر شمولية، يجمع بين التحفيز الخارجي لإستدماج معايير الأداء المهني (المكافآت و المحاسبية كتحفيز للتطوير)

²⁵ عبد الله الخياري (2008): "التمهين وتكوين المدرسين"، مجلة التدريس، العدد، 4، 2008، كلية علوم التربية، الرباط. (ص ص. 117-132).
وكذلك : عبد الله الخياري (2007) : "التخطيط الإستراتيجي في المجال التربوي"، مجلة الجامعة، الرباط ، العدد 5، 2007 (ص.ص.97-111).

وبين ربطها بالجهد الذاتي من قبل المدرس للارتقاء بنفسه مهنيا ومساءلة تجربته الذاتية لتطويرها (الأستاذ الممارس المتأمل).

والمقصود بالتمكين Autonomisation هو التحكم في القدرة التي تمكن المدرس من الاستعمال الجيد للموارد المهنية وتنمية الاستقلال الذاتي في العمل، أي أنه " اقتداره على تحقيق الجودة في أدائه وفق المعايير المحددة ". إنه عبارة عن عملية ديناميكية وتوليفية بين بعدين يتميز الأول بطابعه التقني، والذي يتأسس على فرض معايير الأداء بحوافز خارجية؛ أما الثاني فحوافزه ذاتية تتمثل أساسا في الجهد المبذول لتطوير الكفايات المهنية ومساءلة الذات.

يمثل التمهين من أجل التمكين إذن، نقلة نوعية في سيرورة تمهين التعليم، بحيث يتقلص دور المدرس المنفذ (التابع)، الذي يخضع لسلطة تراتبية خارجية، يختزل فيها في مجرد منفذ توجيهات ووصفات، لصالح مدرس مهني يخضع لسلطة نابغة من ذاته، تتأسس على المعرفة العلمية والتجربة الميدانية والمسؤولية الأخلاقية.

3- إعطاء أولوية في برامج التكوين للكفايات المهنية التي اتضح أن هناك نقصا فيها وهي : كفايات التدبير واستثمار الخبرة والتواصل والتقييم.

واعتبار تحليل الحاجات في مجال الكفايات سيرورة مستمرة ينبغي أن نقوم بها دوريا، لأن الواقع يتغير باستمرار، وكذلك الأمر بالنسبة لتقدير الحاجات والأولويات وإعداد حقيبة تتضمن قائمة بالقدرات والمهارات التي تشكل الكفايات المهنية ذات الأولوية، والتي تخضع بدورها للتحسين الدوري.

4- تحقيق تمفصل اندماجي بين فضاءات التكوين وأساسا بين فضاء التكوين النظري في المراكز والمدارس العليا وفضاء التكوين العملي في ميدان الممارسة (التربية العملية) في المدارس و مدارس التطبيق والتعليم المصغر والتعليم عن بعد وغيرها. وتطوير مهارات المتكويين في مجالات التتمفصل بين الجوانب النظرية والعملية في التاهيل المهني .

5- جعل فضاء الممارسة مختبرا لإنتاج الكفايات المهنية.

6- اعتماد البعد النفسي والبيداغوجي وتقنيات التحليل السوسولوجي لفهم السلوكات والأنشطة التي ينبغي أن يزاولها المتكون والمتهيا لمهنة التدريس ، قبل الخدمة وبعدها.

7- تصميم الدلائل والشبكات وغيرها من الوسائل التي تساعد على تعلم التأمل وتحليل التجربة الشخصية لدى الطالب المتكون وتحفيزه على التفكير فيها و تقويمها.

8- اعتماد التكوين التدخلي formation-action بواسطة دمج المشروع الشخصي للأستاذ والأستاذ المتدرب، في المشروع المهني ومشروع المؤسسة والمساهمة عموماً في مختلف مشاريع التجديد والإبداع التربوي في المنظومة²⁶.

* * *



خطاطة {رقم 5} بالمكونات الرئيسة في نموذج الخياري "تمهين التعليم"

²⁶ عبد الله الخياري (2004): "التمهين وتكوين المدرسين: مساهمة في تطوير برامج التكوين بالكفايات المهنية في المراكز التربوية الجهوية"، اطروحة لنيل دكتوراة الدولة من كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، (في 440 صفحة، غير منشورة).

2- مواصفات المدرس المهني

ولعل أهم ما استنتجه الخياري من دراساته وعموما مما راكمه من تجارب طيلة عقود من التدريس والبحث والتأطير والتكوين ، توليفة مندمجة لمهام المدرس وكفاياته والتي ستميز نموذج البيداغوجي "تمهين التعليم"، يقول: ²⁷ "إذا كان المعلم في أمس القريب القناة الوحيدة للمعرفة فإنه اليوم لم يعد كذلك، فهناك قنوات كثيرة مما يفرض عليه البحث عن قواعد إسناد أخرى ومرتكزات بديلة، يبني عليها سلطته التربوية لأجل بث الروح وإيقاظ الطاقة في المجموعة التي يعمل معها وهنا يمكن الحديث عن مجموعة من الأدوار والمهام والكفايات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- تدبير الفصل عبر إرساء إطار تعاقدى للعمل وذلك بهيكله التفاعلات بين الأفراد والمجموعات.
- تدبير المادة المدرسة من خلال تخطيط وتنفيذ وضعيات التعلم والتعليم انطلاقا من القيام بالنقل الديداكتيكي وتعليم محتويات المنهاج واستثمار مصادر أخرى.
- إدماج واستعمال تقنيات الإعلام والتواصل والتكنولوجيات الرقمية لتجويد التعلم.
- تحفيز المتعلمين للانخراط في أنشطة التعليم والتعلم.
- تشخيص الثغرات والعوائق وتقديم الدعم الملائم.
- العمل ضمن فريق الزملاء وباقي الأطر التربوية لتحسين تعلمات المتعلمين
- مواكبة المعلمين المبتدئين لتيسير اندماجهم المهني.
- التواصل مع أمهات وآباء المتعلمين لإشراكهم في تتبع مسار تعلمات أبنائهم.
- الانخراط طيلة الحياة المهنية في أنشطة التكوين المستمر والتنمية المهنية.
- القيام باقتحاص ذاتي للتجربة المهنية من خلال التوقف عند كل محطة لتحليلها ومساءلتها ونقدها بغية تطويرها وتجويدها (المعلم الممارس المتأمل).

²⁷ عبد الله الخياري (2013): " مهام المدرس وكفاياته"، مجلة المجلس الأعلى للتعليم: دفاتر التربية والتكوين ، عدد مزدوج 8 و9 يناير 2013، (ص 24-25).
 - كما ننصح بمراجعة : عبد الله الخياري (2012): "معارف المدرسين، أصنافها ومصادرها"، دراسة منشورة في مجلة المجلس الأعلى للتعليم، الرباط ، "المدرسة المغربية"، عدد 4-5 أكتوبر 2012، (ص.ص 122-141).

➤ المشاركة في الأنشطة الموازية والمندمجة (الثقافية والفنية والرياضية والاجتماعية و النوادي التربوية للمدرسة و في التدبير التربوي للمؤسسة (المجالس).

3 الخلفية النظرية للنموذج

شكلت المسألة التكوينية أحد أهم الحقول التي اهتم بها البحث التربوي في الغرب والشرق، على حد سواء، كما أن اتجاهات البحث المعاصر أصبحت تستحضر خطابات ومقاربات جديدة للمسألة التكوينية تعتمد على مداخل ورؤى جديدة للتكوين والتي يختزلها الخيار في المداخل المرجعية الرئيسية التالية :

أ – **مدخل تمهين التكوين** باعتباره استراتيجية شاملة للتكوين تعتمد على:

* مرجعية الواقع المهني، وربط التكوين بالممارسة في الوضعيات المهنية.

* بناء الكفايات المهنية بواسطة تعبئة المعارف والخطاطات والسلوكات الجاهزة.

* تنظيم للتفاعلات في الوضعية المهنية بكيفية تمكن من تعديل خطاطات المنطلق وتجريب خطاطات أخرى بديلة أثناء الممارسة.

ب – **مدخل هندسيات التكوين** باعتباره مقاربة عقلانية تسعى لترشيد خطط التكوين وإستراتيجيته ، وتوظيف الأساليب والمعايير التي تؤدي إلى تدبير خطط التكوين الخ.

ج- **مدخل معيار الجودة الشاملة** الذي يوظف مناهج الجودة في تخطيط وتنفيذ وتقويم التكوين، وذلك انطلاقاً من النظر إلى التكوين باعتباره علاقة بين طالب للخدمة وعارض لها. وهي علاقة تنبني على تعاقدات وشراكة وعلى افتحاص للمكونات والتفاعلات والسيرورات، مع الاعتماد على نهج الضبط الذاتي **Autorégulation** وحل المشكلات واعتماد النهج الوقائي ونهج تأمين الجودة الشاملة.

"وقد شكلت هذه المداخل النظرية والمنهجية، حسب الخيار، أحد المرجعيات الأساسية التي انطلق منها بحثنا وشكلت الأرضية التي استنار بها"²⁸ ...

* * *

لا بأس أن نشير بأن دراسة الخيار لنيل الدكتوراه، والتي تضمنت العناصر الأساسية في نمودجه، هدفت إلى معرفة مدى ملاءمة بنيات التكوين واستراتيجياته وعدته في المؤسسات التكوينية وخصوصاً في المراكز التربوية الجهوية، لمستجدات تمهين التدريس؛ ومدى قابليتها للانخراط في سيرورة تمهين التكوين؛ كما هدفت

²⁸ عبد الله الخياري (2008): "التمهين وتكوين المدرسين"، ملخص أطروحة الدكتوراه، منشور خاص، (الصفحات، 4 و5).

كما ننصح بمراجعة دراسته : عبدالله الخياري (1998)، "التعليم وتحديات العولمة"، مجلة فكر ونقد، العدد 12، الرباط – المغرب.

لضبط إلى أي حد يساهم تنفيذ عدة التكوين بالتناوب في إقدار الخريجين على بناء كفايات مهنية قادرة على تحقيق تأهيلهم كمدرسين، وفق متطلبات التمهين في مرجعياته العلمية ووفق رهانات ميثاق التربية والتكوين. واستخدم الخيارية منهجية متنوعة لتحقيق تلك الأهداف ، شملت جوانب نظرية وميدانية وجوانب أخرى مرتبطة بعملية التطوير. كما قام ببناء أداتين لدراسته: أداة لتقويم عدة التكوين بالتناوب، وأداة لتقويم الحاجة للكفايات المهنية في مجال تكوين أساتذة التعليم الثانوي.

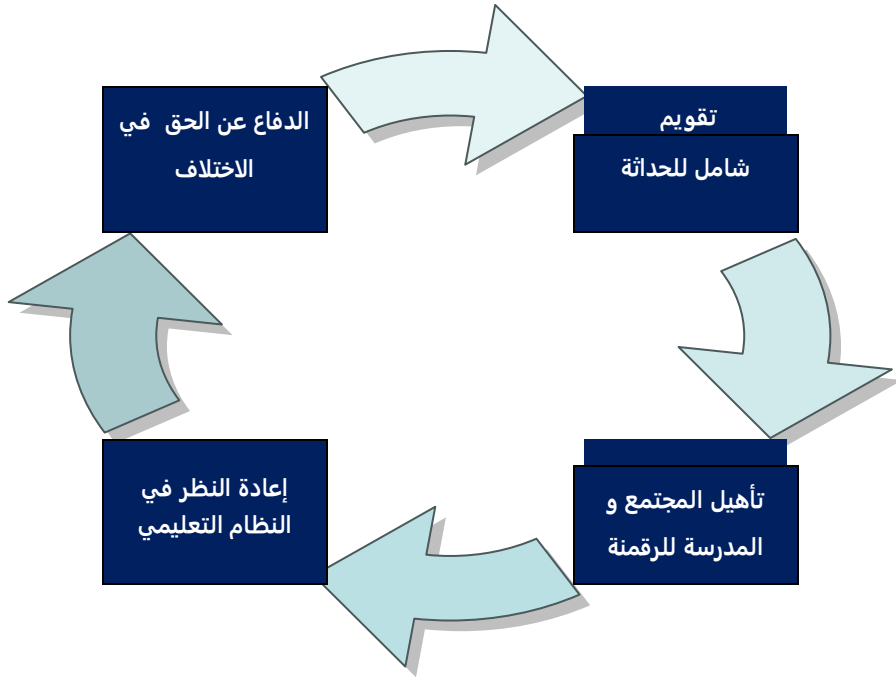
* * *

ولايفوتنا في الختام ، التذكير بالمبادئ والمرتكزات السوسيوثقافية والفلسفية الأساسية لنموذج الخيارية، والتي يستعرضها كالتالي :

"أود أن أطرح مهام أساسية، أراها ضرورية لبناء أرضية صلبة لمشروعنا الثقافي - التربوي والتكويني، ويمكن اختزالها في أربعة :

- 1- الاستماتة في الدفاع عن الحق في الاختلاف الثقافي، ووضع خطة عمل مستقبلية لإحياء وإنتاج ونشر الثقافة الوطنية العالمية والشعبية؛ مع ضرورة توفير إمكانية ولوج التقانة الحديثة في حقل وسائل الاتصال المتعدد الوسائط.
- 2- إعادة النظر في النظام التعليمي برمته، وإعادة صياغة غاياته وأهدافه ومناهجه وبنياته، على ضوء عولمة المعرفة التي أصبحت تفرض نفسها يوماً بعد يوم. ولا يمكن إنجاز ذلك إلا بعد تهيئ أرضية ملائمة تتمثل في القيام بنقد العقل التربوي السائد، ونقد الممارسة التربوية الحالية وطنياً وقومياً.
- 3- إجراء تقويم شامل للحدثة باعتبارها النموذج الفكري الغربي، الذي ساد منذ عصر التنوير إلى الآن، وبلغ أوجه مع العولمة. وإعادة فحص المكونات المركزية للحدثة كالفردية، والعقلانية، والعلم، والتكنولوجيا، وخطية التقدم الإنساني؛ وكذلك القيام بالتشريح النقدي لحقائقها وأوهامها؛ وتفعيل نقد إيديولوجي صارم لكل مكوناتها " ²⁹.

²⁹ عبد الله الخيارية (أبريل 2007): مقالة "التعليم وتحديات العولمة"، موقع أنفاس.نت، على الرابط :



خطاظة {رقم 6} بالمرتكزات السوسيوثقافية والفلسفية الرئيسة لنموذج الخياري "تمهين التعليم"

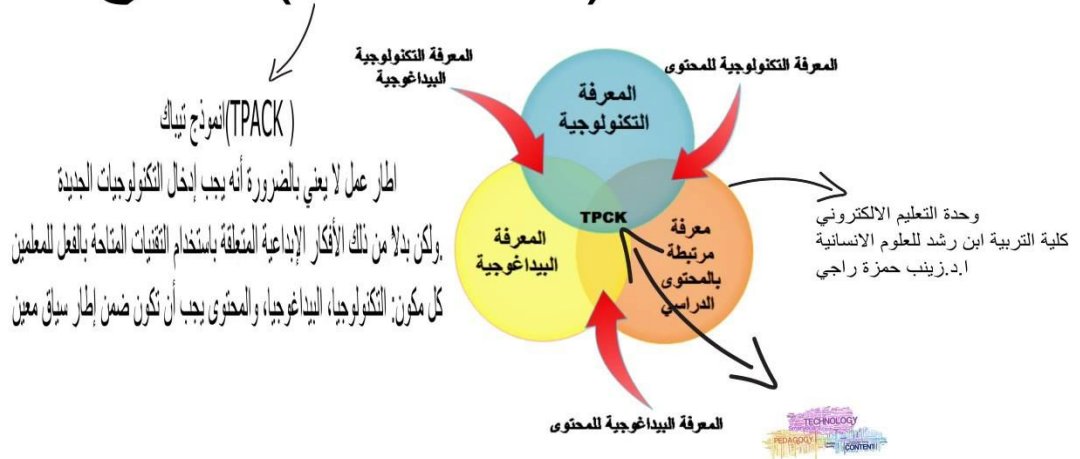
4 - تأهيل المدرسة بل المجتمع برمته ،لاستثمار مكتسبات المجال الرقمي، بما يخدم تثمين وتطوير الثقافة في المدرسة المغربية، ويعزز الوحدة الثقافية الوطنية في تنوعها، ويساهم في تفادي استهلاك ناشئتنا لثقافة تنتج كلها خارج أي تأطير مؤسسي للثقافة الرقمية ، الذي ساهم بدوره في خلخلة الوظيفة الثقافية للمدرسة، وأحدث بها شرخا كبيرا. يتعلق الأمر بالثورة الرقمية وبالتكنولوجيات الجديدة في الاتصال، التي كان تأثيرها عميقا، ومس كل جوانب الحياة المدرسية وغير المدرسية³⁰.

³⁰ عبد الله الخياري (2018) : مقالة "المدرسة والثقافة"، نشر في هسبريس يوم 18 - 02 - 2018 ، على الرابط : <https://www.hespress.com/writers/381608.html>

3- نموذج تيباك

نسوقه كذلك ، كمثل عن نماذج التكوين المهني للمدرسين³¹

(TPACK) انموذج تيباك



خريطة {رقم 7} بنموذج تيباك TPACK

Technological pedagogical content knowledge.
صيغة المعرفة للمحتوى التربوي التكنولوجي.

وهو أحد أهم النماذج المعاصرة في مجال هندسة التكوين وتمهين التعليم ، والذي يؤكد على التكامل ما بين المعرفة بالتكنولوجيا والمعرفة بمحتوى المادة الدراسية جنباً إلى جنب، مع المعرفة بطرق التدريس كمتطلبات رئيسة للتدريس الفعال باستخدام التكنولوجيات التعليمية.

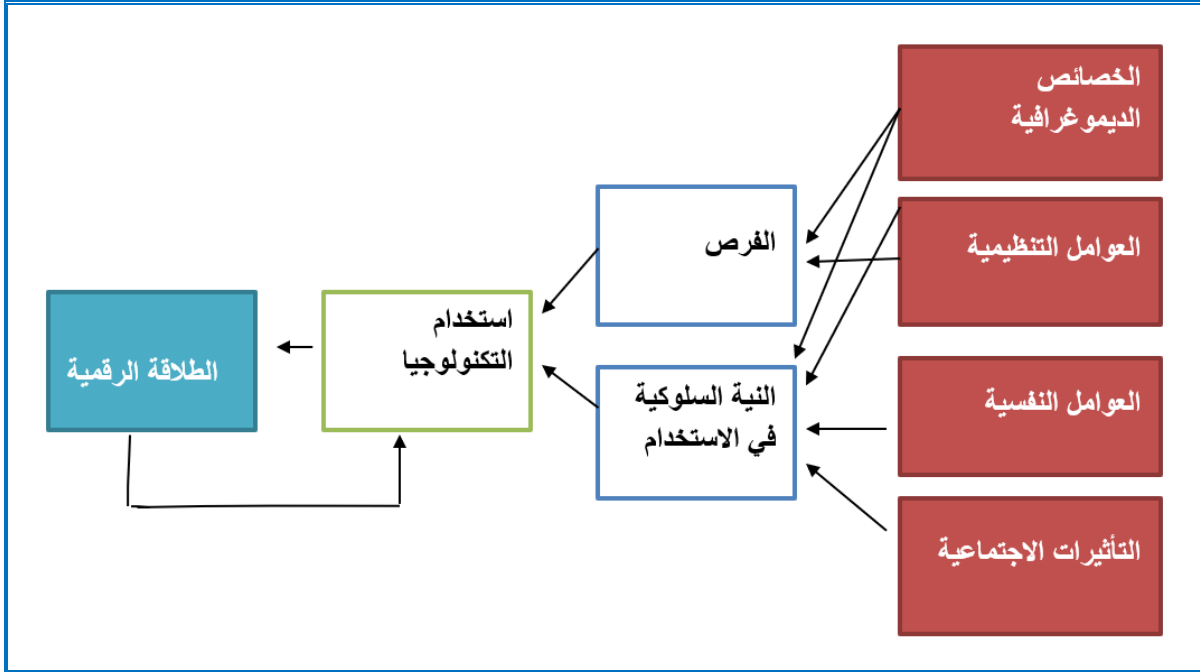
³¹ عزة علي آل كباس الغامدي (2017): "نموذج تيباك" كأحد النماذج المعاصرة لتحديد وتقويم خصائص التدريس الفعال"، الناشر: المجلة الالكترونية الشاملة، العدد السابع. وهي ورقة علمية مقدمة في ملتقى الإشراف التربوي الثامن عشر (معلم 2030)، انظر الرابطين:

<https://www.new-educ.com/> - <https://mothakirat-takharoj.com/>

وقد قام ميشرا وكوهلر ، الباحثان من جامعة ولاية ميشيغان ، بتطوير نموذج TPACK نظرا لغياب نظرية كافية أخرى لشرح أو توجيه التكامل الفعال للتكنولوجيا التعليمية . و منذ نشرهما لدراستهما في عام 2006 ، أصبحت TPACK واحدة من النظريات الرائدة فيما يتعلق بتكامل تكنولوجيا التعليم والبيداغوجيا: حيث تستمد أنشطة البحث والتطوير المهني للمدرسين، منها بشكل كبير.³²

³² كما نراجع بخصوص هذا النموذج: ميشرا بي ، وكوهلر إم جي (2006). "المعرفة بالمحتوى التربوي التكنولوجي: إطار لدمج التكنولوجيا في معرفة المعلمين. سجل كلية المعلمين" ، واللذان اوردتا تفاصيل هذا النموذج في Kurt S. "TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge Framework in Educational Technology" ، May 12 ، على الرابط: <https://educationtechnology.net/technological-pedagogical-content-knowledge-2018/tpack-framework>

4- نموذج "الطلاقة الرقمية في التعليم"



خريطة {رقم 8} بنموذج متطور نسوقه كمثال عن نماذج التعليم والتكوين الإلكتروني

33

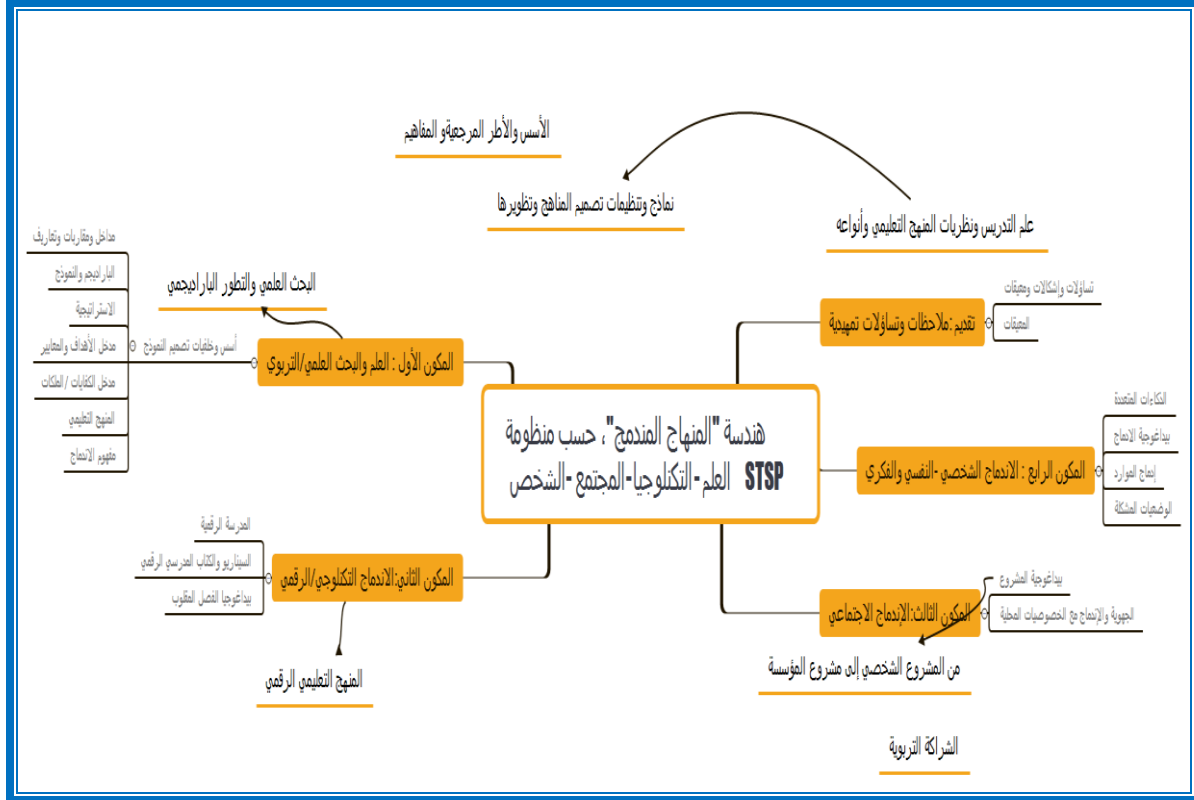
يبين هذا النموذج العوامل التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في الكفاءة التكنولوجية الرقمية في التعليم، من أهمها الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والعوامل النفسية. وتعني الكفاءة/الطلاقة الرقمية، القدرة على إعادة صياغة المعرفة لإنتاج معلومات من أجل التعبير بشكل إبداعي ومناسب في بيئة رقمية. وفي الآونة الأخيرة، تم اقتراح فكرة أن الجيل الذي ولد ونشأ في عصر الرقمنة وفي الأونة الأخيرة، هم بشكل أصيل متمكنون وبارعون في مهارات الرقمنة. وإذا كانت هذه الاقتراحات صحيحة، فسيكون لذلك آثار عميقة على أبحاث نظم المعلومات، والتي قامت على نحو تقليدي بإجراء أبحاث تجريبية على جيل ما قبل الرقمية Digital immigrants وهدفت إلى التحقق مما إذا كانت هناك اختلافات ذات دلالة بين الجيل الرقمي وجيل ما قبل الرقمنة. وأوضحت النتائج عموماً وخاصة تلك

33 عن دراسة "الرقمية بين جيل عصر الرقمية وجيل ما قبلها: نحو نموذج الطلاقة الرقمية"، ترجمة دانه الدريويش، رغد الدوسري، العنود الحبل (2019)، على موقع حكمة على الرابط: <https://hekma.org/>، على الرابط: مجلة حكمة، على الرابط: <https://hekma.org/>

التي تم التوصل إليها من طرف واضعي هذا النموذج ، أن الاختلاف و الفرق بين المجموعتين متغير باستمرار أكثر من كونه ثابت بينهما، الامر الذي مكنهم من وصف جيل الرقمنة بجيل الكفاءة والطلاقة الرقمية.

5- النموذج التناوبي المندمج

وهو من اقتراح المؤلف ضمن ما نسميه "بالمناهج المندمج" والذي وضعناه وفق هندسة للتكوين الأساسي للمدرسين ، رباعية الأعمدة (ع . ت . م . ش). STSP
العلم – التكنولوجيا- المجتمع- الشخص



خريطة ذهنية {رقم 9} – بالمكونات الاربعة الأساسية للنموذج التناوبي المندمج لجدج الدرج

عن أسس ومكونات هذا النموذج والذي أسميناه "النموذج التناوبي المندمج"، ومرجعياته النظرية، سنفصل الحديث عنها في الجزء الثاني من هذا المؤلف، عند استعراضنا له بنوع من التفصيل و التحليل و المناقشة في مختلف جوانبه وبيان سبل توظيفه كمقترح لتطوير منظومة تكوين أطر التربية والتعليم. على أن نكتفي الآن بتوضيح بعض مكوناته والإطار المرجعي العام الذي يندرج ضمنه ويتمثل في: منظور (بارديكم) التفاعل ما بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) والذي ينهل بدوره من أهم الحركات الإصلاحية التي سعت لتطوير مناهج التعليم على ضوء ربطها بالواقع وانشغالات المجتمع. هذا المنظور الذي يدعو لتطوير المناهج على ضوء مدخل التفاعل والتناوب المندمج بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

ويربط هذا المنظور الجديد لمناهج التعليم بين العلم والمعرفة عموماً، بالبيئة وبمحيطيها التكنولوجي والاجتماعي؛ حيث يتيح دراسة الظواهر الطبيعية والانسانية من منظور ثلاثي الأبعاد: البعد الأول يتناول الأسس العلمية للظاهرة، بينما يتناول البعد الثاني الجوانب التكنولوجية لها، في حين يركز البعد الثالث على النتائج، والانعكاسات الاجتماعية لتلك الظاهرة.

هذا وقد أضفنا نحن في نموذجنا التناوبي المندمج، بعداً سيكولوجياً رابعاً وهو الشخصية (بسماتها واستعداداتها والتي نعتبرها من المكونات النفسية الأساسية التي تتشكل منها الكفايات والكفايات الناعمة على وجه الخصوص) والذي سيأتي تفصيل الحديث عنه في الجزء الثاني من هذا الكتاب كما ذكرنا. لتصير المعادلة رباعية الأعمدة والأركان:

العلم – التكنولوجيا- المجتمع- الشخص

(ع . ت . م . ش . - STSP)

ويتأسس نموذجنا على ما تؤكدته التوجهات الحديثة في مجال مناهج التعليم، على ضرورة الانتقال من تعليم العلوم والمعارف عموماً بنظامه التقليدي المعتاد، إلى تعليمها وفقاً لاتجاه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والشخصية حسب رأينا؛ حيث يؤدي ذلك إلى الانتقال من مجرد تحصيل المعارف والخبرات إلى ربط تلك المعارف والخبرات بالظواهر والمشكلات الواقعية التي يتفاعل معها الفرد كشخص ثم كجماعة في حياته اليومية؛ ومن ثم مساعدته في استشراف المستقبل وتحديد الرؤى التي ستكون عليها هذه الظواهر وتلك المشكلات فيما بعد.

إن تطوير التعليم والتكوين المهني على ضوء مبدأ التفاعل والاندماج بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والفرد، يتطلب إعادة تفكير وإعادة بناء، وإعادة تنقيح كافة المواد والخبرات التعليمية المستخدمة في عملية التدريس من: مناهج ومجزوات وكتب وطرق ووسائل تعليمية وغيرها. بل إن هذا المدخل يتطلب إعادة النظر في نظم التعليم على جميع المستويات بداية من صانعي السياسات التعليمية وأولياء الأمور والمتعلمين وانتهاء بالمدرسين أنفسهم وتكوينهم.

وقد أوصت الدراسات التي أجريت في إطار هذا المنظور، بضرورة تضمين القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع واندماجها بمحتوى المناهج الدراسية عموماً بما فيها مناهج إعداد المدرسين.³⁴

كما أن هذا النموذج الذي نقترحه لتطوير منظومة تكوين المدرسين وأطر التربية والتعليم عموماً، فضلاً عن كونه مندمج، فهو نموذج **تناوبي**،³⁵ وقد سبق لنا عرض

³⁴ بخصوص هذا البارديكم STS نراجع: ماهر إسماعيل صبرى (2008): "مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (كلية التربية جامعة طيبة، المدينة المنورة السعودية)، المجلد الثاني، العدد الأول، يناير 2008، (ص ص 13-41).

هذا الجانب من نموذجنا بقدر من التفصيل في المداخلة التي شاركنا بها في الندوة التفاعلية التي نظمتها الايسيسكو يوم 10 ماي 2020 وبثت مباشرة على الانترنت، ينطلق من أن الإعداد الجيد للمدرسين وفق هندسة محكمة يكتسي أهمية قصوى في تمهين التعليم ، لكن ليس فقط لمواجهة الاختراق الكبير الذي أحدثته جائحة كورونا في جسم منظومة التربية والتكوين وجسم المجتمع ككل، بل لإنتاج مخرجات بكفايات عالية الجودة وفق معايير دولية، ووفق نموذج بيداغوجي تناوبي ومندمج، يوظف التعليم عن بعد والفصول الافتراضية وغيرها من التكنولوجيات للحصول على مخرجات تواكب كل التطورات التي يشهدها عالمنا المعاصر وقادرة على مواجهة التحديات.

إن هذا النموذج التربوي والذي سنقدم عنه المزيد من التفاصيل في الجزء الثاني من هذا المؤلف ، يقوم على أساس بسيط ولكنه مهم ، وهو المزج و الدمج بين التعليم/التكوين الافتراضي عن بعد والتعليم/التكوين التقليدي الحضوري، بشكل **تناوبي** (بنسبة 50 في المائة) وفي صيغتين (أو أكثر) وحسب امكانيات كل برنامج وكل مؤسسة من حيث البنيات وقدرتها الاستيعابية و التجهيزات والتنظيمات وخصوصيات السياق الذي تعمل فيه ، كالتالي:

1-الصيغة الأولى: تتمثل في أن يقسم البرنامج والمجزوءات و استعمال الزمن إلى نصفين (50 في المائة) بحيث يمكن أن تتم العملية التعليمية على الشكل التالي : إذا حضر التلاميذ أو الطلاب الى المدرسة أو مركز التكوين ...في الصباح مثلا ، فلا حاجة لهم للحضور في الزوال او العكس، وإذا استفادوا من الدروس والمحاضرات الحضورية التقليدية في الصباح فإنهم يستفيدون من الدروس والمحاضرات وغيرها من الأنشطة بشكل افتراضي في الزوال، وقد تطبق في هذه الحالة مثلا تقنية الفصل المعكوس flipped classroom³⁶.

³⁵ محمد الدريج : مداخلة حول: "أسس ومكونات الدمج بين الافتراضي والحضوري في الفصول الدراسية: في أفق بناء نموذج تناوبي مدمج" ، في الندوة التفاعلية عن بعد ، التي نظمتها الايسيسكو انطلاقا من مقرها بالرباط ، يوم 10 ماي 2020، حول موضوع :
"توظيف تكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي أساس للارتقاء بجودة التعليم"، انظر التغطية الكاملة للندوة على الرابطين :

<https://www.facebook.com/ICESCO.Ar/videos/1630702797104720/>

<https://www.icesco.org/blog/2020/06/10/>

³⁶ اكتسب مفهوم " الفصل المعكوس" انتشارا واسعا في العديد من الأنظمة ، مما جعلها تحدث تغييرا في " تنظيم الدراسة "، والانتقال إلى نموذج تعليمي عملي فعال، وأكثر اهتماما بالمتعلم. ويجعل هذا الفصل التلاميذ يهيأون ويراجعون دروسهم في بيوتهم حتى تكون الأنشطة التعليمية - التعليمية في فصول المدرسة واضحة وملموسة بالنسبة إليهم. وخلال وجودهم في الفصل " للتعلم" لن يقوموا سوى بإنجاز تمارين تطبيقية والاكتشافات المتعلقة بالموضوع ، أي العمل على تعميق الفهم. ولم يعد المدرس هو الذي يحضر المعلومات، ولكنه يقوم بمساعدة التلميذ على استيعاب المفاهيم الأساسية. وسيتاح للمدرس وقت أكبر، لمتابعة حالات كل تلميذ حسب خصوصياته. فالمدرس إذن يقوم بدور المرافق والمرشد. كما يرمي هذا النموذج إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بتوظيف مقاطع فيديو أو صور

2- الصيغة الثانية : إذا حضر نصف تلاميذ/طلاب إلى المدرسة أو مؤسسة التكوين للتحصيل ، يبقى النصف الآخر في المنزل أو في المكتبة ...أو في أي مكان آخر يمكنهم من التحصيل افتراضيا وعن بعد ؛ ويتناوبون على ذلك . ومن هنا أهمية استغلال الفصول بشكل مضاعف فنقضي على الاكتظاظ في الحواضر و الاقسام المشتركة في البوادي، ونغطي النقص في المخابر والزيارات الميدانية (وخاصة عند اللجوء لتقنية "الواقع المعزز" Augmented Reality سواء في الدروس الافتراضية أو الدروس الحضورية) والنقص في المدرسين و الاساتذة المحاضرين والمؤطرين ... فضلا عن كون المتعلمين سواء التلاميذ أو طلاب التعليم العالي أو المتدربين الذين يتهيأون لمهنة التدريس، ليسوا ملزمين بالانتقال إلى المدرسة أو المركز مرتين في اليوم وطيلة أيام الاسبوع، كما يمكننا هذا التنظيم التناوبي المندمج من تدبير المنهاج والمجزوءات ، باستخدام استراتيجية الفصل المعكوس.

وفي جميع الأحوال تترك للاكاديميات الجهوية وللمديريات الاقليمية والمدارس و المراكز التابعة لها ، حرية اختيار الصيغة التي تراها مناسبة لخصوصية المنطقة والسياق الذي تعمل فيه ونوعية التلاميذ /الطلاب والامكانيات المادية والبشرية ، ويترك لها قدر من الاستقلال والمبادرة في التعامل مع المنهاج واستعمالات الزمن وتنظيم الحياة المدرسية بشكل مندمج.

6-أهم الأحقاب البارديكية في المغرب³⁷

لا بد أن نذكر منذ البداية أن الحديث عن تطور النماذج و البارديكيات في نظامنا التعليمي هو اساسا لتوضيح آثارها ليس على المدرسة ومناهجها وطرقها فحسب، بل كذلك لفهم دورها و تأثيرها في مؤسسات التكوين المهني لأطر التربية والتعليم وتوجيهها لما يسود فيها من مناهج واستراتيجيات ، علما أن هذه المؤسسات (مثل كلية التربية بالرباط والمدارس العليا للأساتذة ومركز تكوين المفتشين ...)هي التي نشأت في أحضانها تلك النماذج و البارديكيات ،قبل أن تتبناها المدارس والدوائر المسؤولة عن قطاع التعليم.

وملفات صوتية وكتب الكترونية أو غيرها من الوسائط ، ليطلع عليها التلاميذ في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم ولوحاتهم الذكية قبل حضور الدرس. في حين يُخصص وقت الدرس الحضورى للتطبيقات و للمناقشات والمشاريع والتدريبات (ويمكن هنا الاستعانة بتقنيات الواقع المعزز Augmented Reality.

(راجع بهذا الخصوص الرابطين : <https://www.new-educ.com/la-classe-inversee>

<https://www.slideserve.com/caleb-holmes/6477708>

³⁷ : محمد الدريج : "المنهاج المندمج : أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين" ، منشورات مجلة علوم التربية - الرباط ، 2015.

-مرحلة ما قبل ظهور وانتشار النماذج و البارديكمات:

وهي مرحلة سابقة على العلم تتصف بعدم التمييز بين علوم التربية وعدم ظهور التدريس كعلم مستقل ، سادت في مدارس تكوين المعلمين والمعلمات وغيرها ، أوائل عهدنا بالاستقلال (أواخر الخمسينات وأوائل الستينات) مع تعميم التعليم وحملات محو الأمية .. وربما مازالت هذه المرحلة مستمرة بشكل أو بآخر ويغلب على الممارسات التربوية فيها الطابع التقليدي دون تحديد ، وهذه المرحلة يمكن أن نسميها بالمرحلة البوكماخية³⁸.

- مرحلة ظهور بعض النماذج ولكن بنوع من الخلط بالتزامن مع ظهور وازدهار المنشورات والمجلات المتخصصة وما عرفته كلية علوم التربية والمدارس العليا للأساتذة وغيرها من تطور، بفضل استقطابها لنخبة من الأطر التربوية من مشارب متعددة (بلجيكا ،فرنسا،إسبانيا، أمريكا،...) وفي مقدمتها نموذج الأستاذ الناجح كما سنرى.

هذا وسنقترح فيما يلي، تصنيفا خاصا للمناظير والنماذج في علم التدريس ، والتي أثرت في مراحل لاحقة ، في تطور البحث فيه و وجدت أصداء لها في مؤسسات البحث التربوي ومراكز التكوين من مثل كلية علوم التربية والمدارس العليا للأساتذة و المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمركز الوطني لتكوين المفتشين ومركز التوجيه والتخطيط التربوي...، عندنا في المغرب.

أولا بارديكم "المدرس الناجح"

كأبرز مثال على المنظور في مجال التدريس نجد منظور "المدرس الناجح"، وهو سليل المنظور التقليدي أو التربية التقليدية، و الذي ساد ابتداء من أواخر الثلاثينات ويمكن إدراج أبحاث والكر Walker (1935) ضمنه.

ينطلق هذا المنظور من أن فعالية التعليم و مردوديته هي من الآثار المباشرة لشخصية المدرس وخصائصه الجسمية والنفسية. لذا فقد تمركزت الأبحاث التي استلهمت هذا التصور، حول محاولة إيجاد مقياس للمدرس "الفعال" و للمدرس "الناجح"، مقياس يبني ليس انطلاقا من السلوك الفعلي والواقعي للمدرس داخل القسم وأثناء إنجازه للدروس، بل انطلاقا من الخصائص والقدرات التي تميز شخصيته.

³⁸ نسبة إلى أحمد بوكماخ ، أحد رواد العمل التربوي الفطري/التقليدي في المغرب أوائل عهدنا بالاستقلال، والذي يعود له الفضل والريادة في تأليف العديد من الكتب المدرسية في تعليم اللغة العربية، على أنه لم يلتزم بأية مقاربة علمية أو نموذج نظري في تعليمه و تأليفه للكتب المدرسية .

ثانياً بارديكم "تحليل العملية التعليمية"

تركزت البحوث في هذا المنظور حول فعالية طرق التعليم ، محاولة بذلك الخروج من العلبة السوداء والاهتمام ببعض المتغيرات الخاصة بالعملية التعليمية، التي تمارس تأثيراً وسيطياً بين إمكانيات المدرس و مردودية التلميذ والذي يفسر اختلاف النتائج التي يحصل عليها المدرسون على الرغم من تشابه قدراتهم وخصائصهم الشخصية.

وسينتشر هذا المنظور في أواخر الستينيات ،حيث سيزداد الوعي بضرورة تحليل العملية التي تدور داخل القسم وبالتالي إلقاء بعض الأضواء داخل العلبة السوداء. وكانت أهم الدراسات في هذا المنحنى ، تدور حول "الملاحظة المنظمة داخل القسم" و"تحليل التفاعلات" بين المدرس وتلاميذه و"إيجاد شبكات موضوعية لملاحظة وتحليل العملية التعليمية في جميع مكوناتها". ولعل ابرز نموذج ضمن هذا التوجه، نموذج Flanders وشبكته الشهيرة.³⁹

ثالثاً بارديكم التدريس الهادف

وهو منظور تكنولوجي يتأرجح بين السلوكية والعرفانية بشكل عام، بمختلف نماذجه : - الأهداف الإجرائية - الكفايات- بيداغوجيا الإدماج - المعايير في التعليم ... وكان من ابرز المشتغلين به رالف تيلر R.Tyler وتلميذه بنيامين بلوم B. Bloom، و ربير ماجر Mager Robert.⁴⁰

ينطلق هذا المنظور من الالاحاح على تحديد وصياغة الأهداف التربوية على شكل قدرات واتجاهات ومهارات سلوكية ترغب المدرسة في تحقيقها لدى المتعلمين. "إن

³⁹ للتعرف على شبكة فلاندرس لتحليل التفاعلات الصفية Flanders Interaction Analysis Categories ويشار إليها عادة ب(FIAC)، أي مراقبي فلاندرس لتحليل التفاعلات اللفظية بين المدرس والتلاميذ، راجع :

-N. A. Flanders , 1976. -M. Postic 1981. Jean-Paul Roux 1982

- أحمد أبو هلال (1983): "تحليل عملية التدريس : النظم المستخدمة في تحليل التفاعل اللفظي بين المدرس والتلاميذ داخل غرفة الصف " ، مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان، الأردن .
- محمد الدريج (2003) : " مدخل إلى علم التدريس " (تحليل العملية التعليمية) ط 3 ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات.

⁴⁰ Robert Frank Mager - Comment définir des objectifs pédagogiques
Collection Psycho sup 13/06/2005 :Dunod (2^{ème} édition)

الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرس وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس و تقويم".
 وظهر في إطار هذا البارديكم نموذج الكفايات والذي عمل على محاولة تجاوز المشكلات التي اعترضت تطبيق نموذج التدريس بالأهداف خاصة بمحاولة استلها مبادئ المدرسة المعرفية بدل المدرسة السلوكية ، التي يسجل ضمنها نموذج التدريس بالأهداف في العادة ، لكنه لم يشكل لوحده تصورا مستقلا، لكون نموذج الكفايات لا ينفى بالضرورة تحديد الأهداف، كما أنه لا يتناقض بالضرورة نموذج المعايير كما سنرى في عنوان لاحق.

رابعاً بارديكم الملكات (أو نحو بناء منظور أصيل).

ينطلق هذا المنظور من تراثنا ومن واقعنا وخصوصياتنا، وتطلعنا نحو التطور والتجديد والحدثة ، كما يتأسس على انخراطنا الفعلي والفعال في البحث العلمي الأساسي منه والتطبيقي وفي التطور التكنولوجي العالمي. وإنشاء نماذج تستجيب لخصوصياتنا وتلبي حاجياتنا الحقيقية و أولويات أمتنا الاسلامازيغوعربية، نماذج تخلصنا من عادات و سلوكات التبعية والاتكالية و الإدمان على استيراد الحلول والنظريات الجاهزة. "لقد حان الوقت لنؤسس لنا وبأنفسنا نماذج أصيلة في التربية والتعليم".

في هذا السياق يندرج النموذج الذي اسميناه "التدريس بالملكات" ، و هو اجتهاد شخصي لتطبيق منظور "تجديد التراث" ، في المجال التربوي التعليمي .
 يستند هذا المنظور على القراءة المتميزة للتراث والتي بلورها أستاذنا محمد عابد الجابري، وتهدف إلى إعادة النظر في ترتيب العلاقة الملتبسة بين الماضي والحاضر أو الحدثة والتراث أو الفهم التقليدي للتراث والفهم العلمي.
 على أساس أن نجعل من الحدثة منطلقنا ومنتهاها، ولا نتحقق تلك الحدثة إلا بالارتكاز على التراث شريطة تخليصه من طابعه العام والمطلق والمقدس، ووضعه في إطاره الحقيقي، أي إطار النسبية والتاريخية .

كما يعتمد هذا النموذج الأصيل الذي اقترحناه منذ سنة 2013 تحت مسمى "نموذج التدريس بالملكات"، على مفاهيم تراثية من أهمها مفهوم الملكات... مع العمل على تطويرها وجعلها أكثر غنى وأكثر استجابة لمتطلبات العصر. وهذه الملكات يمكن أن تشكل منطلقا لمعايير تنظيم المنهاج الدراسي بمعناه الواسع، بل يمكن أن تتحول هي نفسها إلى معايير تنظم العملية التعليمية برمتها وترفع من جودتها.⁴¹

وقد تنبه كثير من المفكرين عندنا، إلى خطورة دور التربية والفكر التربوي في صياغة الشخصية المتوازنة للفرد في المجتمع، بحيث تتحقق له هوية متميزة وواضحة، فنشرت في هذا المجال مئات الكتب والبحوث، وعقدت العديد من

⁴¹ جميل حمداوي: "جديد النظريات التربوية في المغرب: نظرية الملكات"، أكتوبر 2013، موقع مؤمنون

بدون حدود، على الرابط: <https://www.mominoun.com/articles/>

المؤتمرات في محاولة تحديث وإحياء الفكر التربوي التراثي. وكان لهذه الجهود آثارها في الكشف عما حققه فكرنا التربوي الاصيل من إنجازات كبيرة، في صياغة الفرد وبناء المجتمع وتشبيد الحضارة.

ولابأس أن نذكر هنا ببعض المبادرات التي عملت في إطار منظور تأصيل الفكر التربوي، منها على سبيل المثال، الأعمال المتميزة لمصدق الجليدي من جامعة تونس، والذي نجح في تطوير العديد من النظريات والمقاربات التربوية الأصيلة، منها على سبيل المثال، نظريته فيما يعرف بالمجالات الثلاثة في الشخصية والسائدة حالياً: المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحسي الحركي. والتي بنى عليها بنيامين بلوم . Bloom B وأعوانه نظريتهم الشهيرة في تصنيف الأهداف التربوية.⁴²

يقول مصدق الجليدي في إطار إنشاء نظريته الأصيلة والتي تتجاوز نظرية المجالات الثلاثة، "تنوزع المجالات التربوية الأساسية كما نستلهمها من كتاب التربية الأول القرآن الكريم، على مجالين أساسيين: مجال التيسير (الإيمان بالغيب) ومجال التسخير (التعامل الواعي مع عالم الشهادة). أما عن المجالات التربوية والتي يسمها بالمهذبة للنفس، فهي: التربية الروحية والتربية الإيمانية والتربية القيمية والتربية الوجدانية والتربية النفس-اجتماعية. ونحن نفترض وجود علاقة بينها وبين الإبداع والحرية اللذان هما شرطان مهمان من بين شروط الوظيفة الاستخلافية للإنسان في الأرض."⁴³

* * *

وللتنويه ، فإن الإشارة هنا إلى مثل هذه النظريات الأصيلة ، ليست بالضرورة دعوة للتحمس لها أو حتى تبنيها... هي أمثلة نسوقها للاستئناس، تتضمن دعوة للاجتهد والابتكار والتوقف عن الهرولة لاستيراد النماذج والنظريات الجاهزة والتبعية لنتائج

⁴² اكتسبت صنفاء بلوم Bloom للأهداف التربوية ولمجالات التعلم:

" La taxonomie des objectifs éducatifs"

شهرة عالمية في الدوائر التربوية، وقد وضع هذا التصنيف كدليل لمساعدة التربويين في تخطيط الأهداف، والخبرات التعليمية، وبنود الاختبارات، في شكل هرمي متدرج الصعوبة، يتألف من سبعة مراقي، (حسب التعديل الأخير) وهي:-المعرفة (التذكر) والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم والإنشاء . توجه صنفاء بلوم أنظار المربين إلى أهمية تقديم الخبرات التعليمية في مستويات متفاوتة الصعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلمين ونموهم وتراعي الفروق الفردية بينهم.

⁴³ مصدق الجليدي (2016): دراسة ملخصة في مقاليتين بعنوان "التكامل بين المجالات من منظور تربوية الأصالة المبدعة"، منشورة ضمن العدد السابع عشر والثامن عشر من مجلة "ذوات الثقافية الإلكترونية"، مارس 2016 على موقع مؤسسة مؤمنون بلا حدود و على الرابط :

<http://goo.gl/RalJLz>

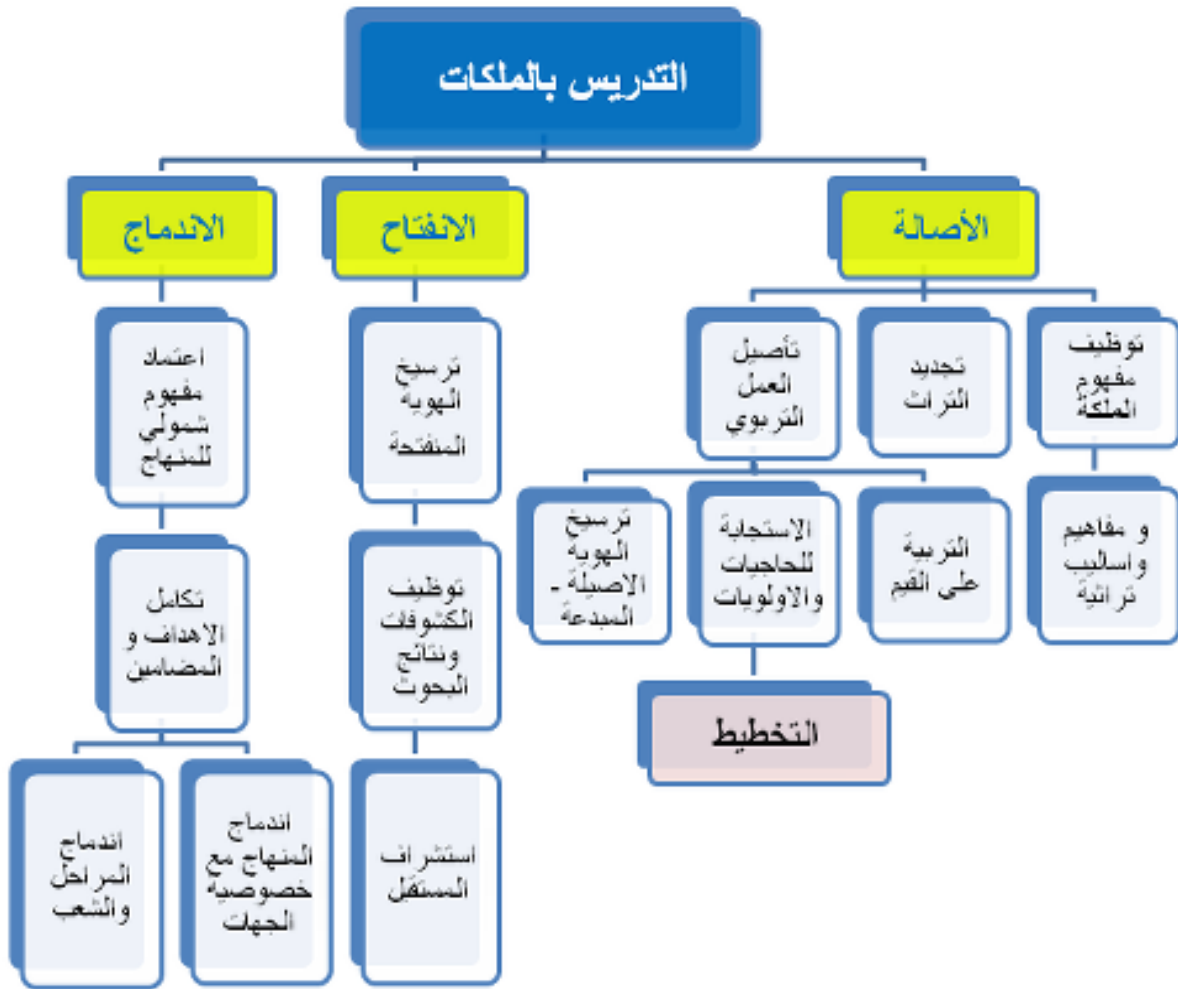
بحوث أجنبية تسجل في سياقات مختلفة وتستجيب لأولويات واحتياجات لا تلائمنا بالضرورة .

وقد لقي نموذج "التدريس بالملكات" الذي صغناه في شكل منسجم ونسبيا شبيه متكامل ، منذ سنة 2013 (انظر الخطاطة الذهنية رقم 10) ونشر على نطاق واسع قبولا من العديد من الأوساط العلمية الغيورة، لكنه مع ذلك يبقى في حاجة إلى المزيد من البحث والعمل الفردي والجماعي وإلى دعم وتبني مؤسسي من جهات إدارية وعلمية لتطويره وتوظيفه ، فضلا عن حاجته إلى إرادة سياسية تفتتج بجدواه. كما تعرض النموذج للنقد ومواقف التحفظ والشك ، الامر الذي اعتبرناه رد فعل عادي بل وضروري في مجال البحث العلمي . وكانت معظم الانتقادات تتمحور حول الادعاء بأن نموذج "التدريس بالملكات" ، نموذج "سلفي" يتضمن منظورا دعويا يجرنا إلى الوراء ويثبتنا في الماضي والتراث ... الأمر الذي رددنا عليه بشدة ورفضناه .⁴⁴

⁴⁴ انظر كمثل على انتقاد نموذج "التدريس بالملكات" ، مرشدي كريم : (مايو 2013) ، "التدريس بالملكات أصالة أم سلفية بيداغوجية ؟ - في موقع ديوان العرب على الرابط :

<https://www.diwanalarab.com/>

خطة ذهنية {رقم 10} من وضع المؤلف ، تبين العناصر الرئيسة وارتباطاتها في نموذج التدريس بالملكات⁴⁵



⁴⁵ محمد الدريج (2013): "التدريس بالملكات : نحو تاسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم"، دراسة نشرت بموقع نقابة مفتشي التعليم ، أبريل 2013 على الرابط : <https://synd-inspect.com/images/pdf/malakat.pdf>

الفصل الثالث مرجعية المعايير

" المعايير بدون كفايات تبقى جوفاء والكفايات بدون معايير تبقى عمياء "

(م.د.)

لا يمكن الحديث عن هندسة تكوين المدرسين دون استحضار مفهوم المعايير والتي لا بد أن تشكل مرجعية يتم بفضلها ضبط الجودة في مؤسسات التكوين ومراقبة مدى مطابقة مخرجاتها مع ما تم التخطيط له وهندسته من أنظمة ومناهج وأهداف واستراتيجيات وطرق ووسائل ... كما يتم تقويم مخرجاتها من جوانب متعددة منها ما يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتمالها على أبعاد مختلفة وعميقة ، فهي تتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية، لعل أبرزها المساواة والفاعلية والملاءمة والتعاون وخدمة الصالح العام وسهولة المنال والقبول وغيرها من الكفايات والقيم المطلوبة والتي لا تستقيم دون بنائها وفق معايير الجودة الشاملة ، معايير تسهل في نفس الآن ، تقويم وتقدير مدى تحقق الكفايات التدريسية الملائمة لدى الخريجين. هذا و سنعمل على تفصيل الحديث عن هذه المرجعية الهامة والضرورية لبناء أية هندسة لتأهيل مدرس الحاضر والمستقبل وفق العناوين التالية:

أولا : أسس توظيف نموذج المعايير كمرجعية في هندسة التكوين

1- معنى المعايير

عرفت المعايير بكونها "الحالات التي يتم الاتفاق عليها و يحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما. إن المعايير ، عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير ، أو التي نسعى إلى تحقيقها فيه. ويعتبر العديد من الباحثين المعايير ، دعامة رئيسية في هندسة التكوين الأساسي للمدرسين، بل ونموذجاً لقطاع التربية برمته ومنهاجا لتمهين التعليم.⁴⁶ وسنقدم فيما يلي جملة من المبررات وراء توظيف نموذج المعايير في المجال التربوي سواء في البحوث أو في ممارسة التعليم أو في تكوين المدرسين، مبررات

⁴⁶ محمد الدريج (2006): "المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم"، منشورات رمسيس، الرباط.

يمكن اعتبارها في نفس الآن ، من أهم خصائص المعايير ، نعرضها على النحو التالي:

2- التنافس المعياري العالمي

إن متطلبات سوق العمل حالياً ومستقبلاً، والمرتبطة بالعديد من العوامل في مقدمتها التقدم العلمي والتكنولوجي فائق النوعية ، تقتضي من النظم التربوية تبني شعار "التعليم والعلم المتميزين" تحقيقاً لجودة مخرجاتها ، والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديمياً أكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات وكفايات ناعمة ، بحيث يكونوا قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات العالمية ، وقادرين على المنافسة في السوق العالمية، بحيث يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية ، ويتفوقون في مجال الابتكار والإبداع.

3- تطبيق مبدأ المحاسبية

بمعنى أن يكون لدينا معايير جيدة لأداء التلاميذ ، وفي الجانب الآخر معايير لمعرفة مستوى أداء المؤسسات التعليمية وهيئة التدريس بخاصة. فوجود معايير لضبط العمل بالمؤسسة التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبية ، وهذا يفعل كثيراً عمل المؤسسات في تحقيق الأهداف المرجوة منها وفقاً لاستراتيجية محددة ، وهو ما يجعل الوصول إلى معيار قياس جودة العملية التعليمية، أمراً ممكناً .

4- التقويم التكويني المستمر

إن بناء وتطبيق المعايير التربوية يساعد كثيراً في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه المتعلم وما يكتسبه من كفايات ،وما يقدر على فعله. وهذا بخلاف ما كان سائداً ، وهو التركيز على المعلومات التي يحفظها فقط ، وهي في غالب الأحيان مهارات بسيطة مجزأة لا رابط بينها ومعلومات متقطعة لا انسجام بينها . ومن هنا مبرر الدعوة لأن يكون تقويم المتعلم تقويماً مبنياً على أسس معيارية تحدد مستوى أداء معين يجب على المتعلم الوصول إليه ، وكذلك مهام عملية معينة في شكل تكاليفات تطبيقية (مهام وواجبات) ينبغي إنجازها .

5-انتشار مفاهيم الجودة الشاملة

بموازاة كل تلك العوامل ، برز منتصف القرن الماضي في أمريكا وفي بعض الدول الغربية، مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مختلف مجالات الحياة و الإنتاج ؛ وانتقل إلى قطاع التعليم باعتبار التعليم أداة للتنمية ، فكان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم؛ والذي يمكن تشخيصه ، فيما يلي :

- تحديد "معايير" تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية والتكوينية، معايير تشكل أساساً للحكم على تحصيل التلاميذ والطلاب والمتدربين واكتسابهم الكفايات المستهدفة، الأمر الذي يدعم رأينا القائل بضرورة تكامل مدخل الكفايات مع مدخل المعايير. كما تشكل أساساً في تقويم أداء المدارس ومؤسسات

التكوين المختلفة، ومدى مشاركة المجتمعات المحلية والجهوية بل والوطنية كذلك، في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

- مراقبة الأداء في التعليم مراقبة "ذاتية"، سواء في ذلك المدرس والمتعلم والمدرسة والمعهد، أي وضع آلية للتقويم الداخلي للجودة . وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل انطلاقاً من الكفايات المستهدفة ، و مقاييس أداء تتسجم مع مدخل المعايير.⁴⁷

ثانياً : غايات تبني نموذج المعايير في إعداد المدرسين

توضع في العادة مجموعة من الأهداف لتوظيف المعايير ،سواء لاعتماد المؤسسات والمناهج، أو لمنح الشهادة للمتشحين أو لمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس، أو لمراجعة برنامج ما ، ويكون الغرض النهائي من كل ذلك منح المواثيق أو التأكيدات لمؤهلات الأفراد وكفاياتهم ، الذين سيمارسون التدريس .

وقد حدد كرونين Cronin بعض الأهداف العامة والغايات من توظيف المعايير:

-**الانضمام** : يعني به هنا تشجيع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس عندما يعلمون أنها مهنة تضم أفراداً أكفاء ومثقفين ومدربين تدريباً يؤهلهم للتدريس الجيد . وبالتالي فإن المعايير تعد مغرية للأفراد ؛ لأنها تدل على أن هذه المهنة مهنة يقدرها الآخرون وبها درجة محددة من الانتقاء.

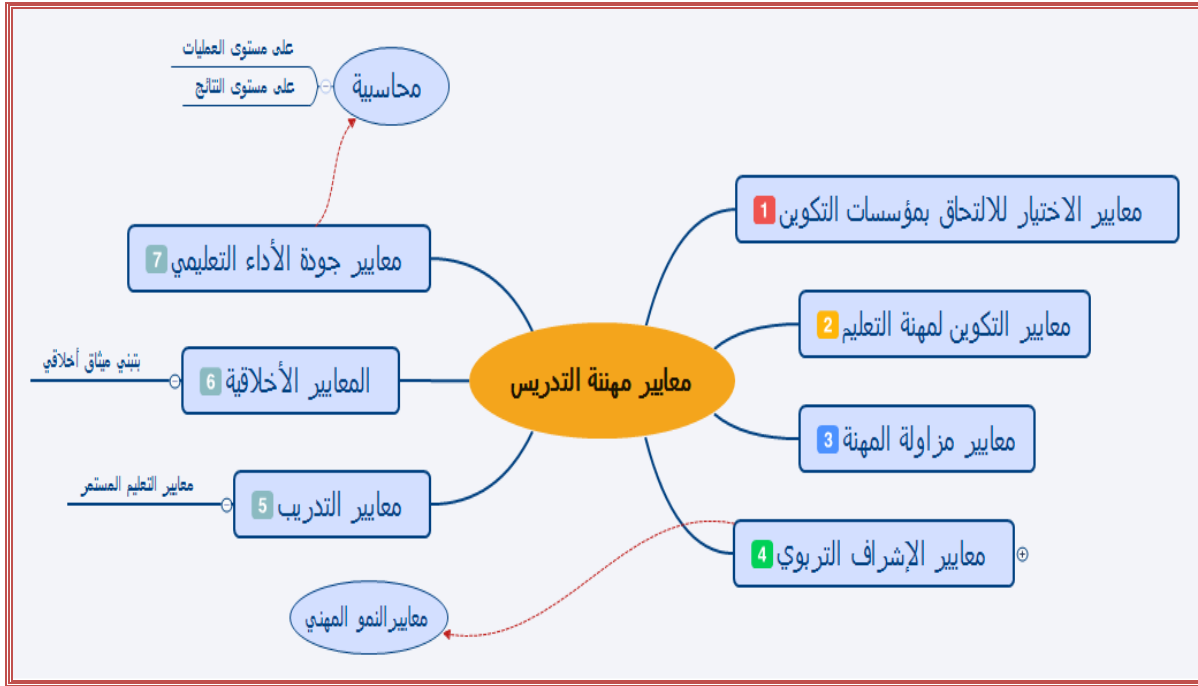
-**التحديد** : تفيد معايير التحديد في التأكد من أن الأفراد الذين يسمح لهم بممارسة مهنة التدريس لديهم مؤهلات محددة ، علماً بأن هذه الآلية لا تخدم المصلحة العامة فقط ، بل تخدم مصالح المهنة بصفة عامة.

-**الجودة** : توجه هذه المعايير إلى طبيعة الإعداد الذي يجب أن يتلقاه من يلتحق بمهنة التدريس ، وحصل بمقتضاها على رخصة ، أو شهادة ، كما توجه إلى جودة البرنامج الذي يعد المدرس ، من حيث ما يتضمنه من كفايات ومهارات واتجاهات وقيم .

-**الشرعية**: وظيفة أخرى للمعايير وهي التأكيد أن المدرس كفاء ومدرب بصورة مناسبة ، ويمكن الاعتماد عليه تماماً ، وهذا مطلب مفروض أن تتقاسمه الإدارة المسؤولة عن القطاع مع المجتمع المدني ، ومع الرأي العام.⁴⁸

⁴⁷ المدير عبد الرحمن (2006): "عوامل نشأة مدخل المعايير في التعليم"، عن موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

⁴⁸ لي دون و ميتشل والاس: "التعليم في مجال التعليم العالي العابر للحدود : تعزيز تعلم الطلاب العالميين العابرين للحدود"، العبيكان للنشر، (16 أكتوبر 2012) الرياض .



خريطة ذهنية {رقم 11} بالمستويات المعيارية لتمهين التدريس

وهي اجتهاد من المؤلف لبيان أهم المستويات المعيارية

Socles des compétences

التي ينبغي أن تتوزع عليها كفايات/معايير الجودة في مؤسسات التكوين المهني للمدرسين.

ثالثا : معايير التمهين والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات تكوين المدرسين

لا بد من الاقرار منذ البداية ،بأن تطبيق نموذج المعايير في التعليم، اتخذ على الصعيد العالمي، مناحي وتطبيقات عدة ،منها بالأساس تطبيقين:

✚ **التطبيق الاول** يربط بين المعايير وبين إمكانيات المؤسسة (معهد التكوين أو كلية التربية) وجودة برامجها في إعداد المدرسين أو ما يعرف في العادة بالاعتماد الأكاديمي.

✚ **التطبيق الثاني** يشمل معايير أداء المدرس نفسه (مخرجات برامج إعداد المدرس) فظهر ما يعرف بنظام رخصة أو صلاحية التدريس.

وقبل تقديم تفاصيل عن هذين التطبيقين ،نذكر بأن من بين أهدافنا الرئيسية لهذه الدراسة، هو اثاره الاهتمام لدى مسؤولينا و لدى الباحثين وعموم المربين، بضرورة الالتزام بمثل هذه التطبيقات في مؤسساتنا المغاربية للتكوين الأساسي للمدرسين،

تطبيقات مبنية على مجموعة من القناعات النظرية والمرجعيات، وفي مقدمتها نموذج توظيف المعايير لتمهين التدريس.

بالنسبة لمعايير الاعتماد الأكاديمي ، وكما هو معلوم فإن التعليم الجامعي يشهد على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح.

وأصبحت بداية الإصلاح و التطوير لكليات التربية ومؤسسات التكوين الأساسي للمدرسين، تبدأ من توجهها للحصول ، على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي".⁴⁹ (ص164، 2006، وآخرون، حسن و البيلاوي).

و يساهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة المؤسسة من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدا على نوعية الجامعة وجودة برامجها.

ومن أهم أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات ومراكز اعداد المدرسين نذكر:
-تقويم نوعية برامج اعداد المدرسين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة .

-تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية والمدارس العليا ... في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية والكفايات باعتبارها تشكل جوهر التعليم ، وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية أو مؤسسة إلى أخرى.
-التأكد من تحقيق كليات التربية ومؤسسات تكوين المدرسين بشكل عام ، الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.

-تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس .
-تشجيع معاهد و كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها وامكاناتها البشرية والمادية.

-تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية ومؤسسات التكوين المهني لاطر التعليم.

وكانت محاولة منير العتيبي ومحمد غالب ، من بين المحاولات العربية المبكرة لوضع معايير للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج اعداد المدرسين في الجامعات العربية، وكانت المعايير المقترحة للاعتماد تتعلق بـ:

- اللوائح التنظيمية والإدارية.

⁴⁹ رشدي أحمد طعيمة وآخرون : "الجودة الشاملة في التعليم" ، دار المسيرة ، عمان ، 2006.(ص.164).

- المناهج.
 - أعضاء هيئة التدريس.
 - الطلاب.
 - التجهيزات والمباني والمصادر التعليمية.
 - تقويم الخريجين ومراجعة البرنامج⁵⁰.
- وهناك حالياً، تجارب عربية رائدة في هذا المجال مثل تجربة كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة والتي حصلت في عام 2005 ،على اعتماد من المركز الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، (NCATE)

National Council for Accreditation of Teacher Education

وسنتوقف هنا لتقديم اجتهاد سعد السبيعي التركيبي والذي استلهمه من معايير الاعتماد الأكاديمي والتي وضعها هذا المركز ،الذي أسسه المجلس القومي الأمريكي منذ عام 1954.

انتهى سعد السبيعي ، من دراساته إلى لائحة تركيبية لمعايير الجودة في برامج التكوين الأساسي للمدرسين، يمكن اعتبارها "شروطا " للحصول على الاعتماد ، تتضمن خمسة معايير رئيسة، لابد من الالتزام بها، "قبل أن نتمكن من الحديث عن تمهين التدريس"، وهي:

1- معايير الاختيار للالتحاق بمهنة التعليم

- الرغبة في ممارسة التعليم.

- القدرة على التعبير والتفكير السليم.

- مستوى عالٍ من الاتزان النفسي.

- الخلو من العيوب الخلقية.

2- معايير الإعداد لمهنة التعليم

ولكي يسهم إعداد المدرسين في تحقيق صفة المهنية فإنه لا بد أن يشتمل على:

- توحيد مستويات إعداد المدرسين بصرف النظر عن مرحلة تعليمهم.

- توازن برنامج إعداد المدرسين في مجالاته الثلاثة (الأكاديمي، والمهني، والثقافي).

- التركيز في برنامج إعداد المدرسين على المفاهيم، والمهارات التطبيقية.

- استخدام البحوث في تطوير برنامج المدرس.

- الاهتمام بالجانب الأخلاقي والقيمي في برنامج إعداد المعلم لترسيخ انتمائه للمجتمع.

3 - معايير الإشراف التربوي على مهنة التعليم

- وضع إطار نظري للتوجيه التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

⁵⁰ العتيبي منير وغالب محمد : "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية"، رسالة الخليج العربي، السنة 16 العدد 58، 1996.

- أن يتبنى المشرفون (المتفقدون) طرائق ديمقراطية تعاونية في إشرافهم على المدرسين، تساعدهم في حل مشاكلهم، وتحقق نموهم المهني.
- أن يستند تقويم المدرس إلى أسس وطرائق موضوعية.
- أن تمتد عملية الإشراف لتشمل كافة أبعاد الموقف التعليمي.
- أن تتم عملية الإشراف في إطار من العلاقات الإنسانية تحترم ذات المدرس وفكره وتحرره من خوف أن يعرف المشرف أخطاه.

4- معايير مزاولة مهنة التعليم

- ولكي تسهم ممارسة التعليم صفة المهنية لا بد من:
- أن يظل من تخرّج لمدة عام تحت التدريب، يحظى بإشراف وتوجيه من هيئة تخصصية مسؤولة.
- ألا يسمح بالانضمام لمهنة التعليم إلا لمن لديه تصريح بذلك من هيئة مهنية.
- أن يكون للمدرسين رابطة مهنية.
- إشراك المدرسين في القرارات التي تخص المهنة.
- تعزيز المكانة الاجتماعية للمدرسين.

5- معايير التدريب والتعليم المستمر

- اعتبار التدريب والتعليم المستمر أثناء الخدمة واجباً إلزامياً، وشرطاً أساسياً لاستمرار المستمر في عمله، وبالتالي شرطاً لترقيته.
- توفير فرص التنمية المهنية للمدرس بما يضمن تجديد خبراته العلمية والتعليمية.
- أن يخطط لبرامج التدريب من منظور الحاجات التدريبية الحالية والمستقبلية.
- أن تتبنى برامج التدريب والتعليم المستمر طرائق متعددة في تزويد المدرسين بالمعلومات وتنمية اتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات الجديدة.
- أن يغلب الجانب التطبيقي على الجانب العملي.
- أن يكون مواكباً للعصر الذي نعيش فيه، أي متجدداً في كل زمان ومكان.⁵¹
- ولا يفوتنا في نهاية هذا العنوان ، الإشارة إلى نظام آخر من أنظمة الاعتماد والأشهاد بالجودة والمتمثل في نظام الأيزو ISO المشهور.
- وأيزو 9000 هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل "الهيئة الدولية للمعيارية"، (ISO) International Standardization Organization لتحديد أنظمة الجودة و التي ينبغي تطبيقها على القطاعات الصناعية والخدمية... وكلمة أيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي، والرقم 9000 هو رقم الإصدار الذي صدر تحته هذا المعيار أو المواصفة وقد نالت مواصفة الأيزو 9000 منذ

⁵¹ - سعد السبيعي بن محمد (2007) ، دراسة "أولى خطوات إصلاح التعليم تبدأ من تمهين التعليم". كلية التقنية في الرياض ، نشرت بموقع : Al Jazirah NewsPaper Tuesday 27/02/2007 G Issue 12570 .

صدرها عام 1987، اهتماماً بالغاً لم تنله أية مواصفة قياسية دولية من قبل. ويمكن تطبيق هذا النظام في مجال التعليم والحكم مثلاً، عن مدى بلوغ برامج و مؤسسات تكوين الأطر المواصفات المعيارية المطلوبة.

ويعتقد عبد الله بن أهنية بخصوص إصلاح منظومة التربية والتعليم والتكوين المهني أنه " قد حان الوقت للرجوع إلى إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة على هذا القطاع الحيوي، ولم لا البحث في إمكانية الاستفادة من معايير الجودة العالمية كمعايير ISO الأيزو"⁵²

و نؤكد من جهتنا، أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم، لا بد أن يشمل قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين منها في المجتمع ورضاهم التام عن المنتج (الخريجين من المدرسين مثلاً)، بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني في نظرنا مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين ، بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود مؤسسات التعليم والتكوين. ونجد رفقته خريطة ذهنية عن معايير الايزو(الجودة الشاملة) والتي يمكن تطبيقها في مجل الإعداد الأساسي للمدرسين.

⁵² عبد الله بن أهنية (06 مارس 2017): "دور معيار الجودة الشاملة في إصلاح منظومة التربية والتعليم"،مقالة على الرابط: <https://www.hespress.com/opinions/341726.html>

خريطة ذهنية {رقم 12} عن معايير الأيزو - ISO 2000

المعتمدة حالياً ، في مجال التربية والتعليم المدرسي و الجامعي على الصعيد العالمي



رابعاً - توظيف المعايير في برامج إعداد المدرسين ونظام رخصة "صلاحية التدريس"

تؤكد العديد من التطبيقات في دول متطورة مثل أمريكا وألمانيا وبريطانيا وغيرها، على ضرورة الحصول على شهادة "صلاحية التدريس"، قبل تعيين المدرس، ويتطلب ذلك اجتياز امتحان تشرف عليه الجهات المسؤولة عن أمور التربية والتعليم، وفي اليابان على سبيل المثال، يتطلب اجتياز امتحان في المادة التي يدرسها الطالب، وكتابة مقال قصير في موضوع يحدّد له، واختبار شخصي في شكل مقابلة.

إن استخدام وتطبيق المعايير في برامج الإعداد الأساسي للمدرس، يعني ضرورة النظر إلى تلك البرامج كهندسة وكمنظومة متكاملة، يعتمد فيها كل بُعد على الأبعاد الأخرى، فالأمر لا يقتصر على مجرد تحديد معايير لما يجب أن يعرفه الطالب/المدرس ويكون قادراً على أدائه، أو تصميم مقررات دراسية بطريقة ما، أو استخدام أساليب تدريس أو تقويم معين، ولكن جميع عناصر ومكونات برنامج

الإعداد تتفاعل مع بعضها البعض ، من أجل تكوين مدرس ذي كفاءة عالية (بتصرف عن إدريس سلطان صالح، 2015)⁵³ .

وبناء عليه ، فإن برنامج إعداد المدرس القائم على المعايير ، ينبغي أن يبدأ مع **التقدم للالتحاق** بمعاهد وكليات التربية ، ويكون القبول على أساس مجموعة من المعايير تحدد مسبقاً، حيث يتم اختيار الطلاب باختبارات قبول تقف على مستواهم العلمي ، ومدى استعدادهم وميولهم للمهنة. **وأثناء الإعداد** والتكوين والذي قد يمتد إلى أربع أو خمس سنوات في بعض الدول ، يدرس الطلاب مقررات معتمدة في محتواها سواء على الكفايات أو على المعايير أو عليهما معا فضلا عن محتويات العلوم والمعارف الضرورية لمختلف الشعب والتخصصات. ويتم قياس أداء الطالب (المتدرب) بواسطة وسائل مثل الاختبارات Tests أو محافظ التقويم الشاملة والمتراكمة Portfolios

وبعد انتهاء برنامج التكوين الأساسي للمدرس ، لا بد أن يتم تقويم أدائه في ضوء المستويات المعيارية المحددة سلفاً ، من خلال اختبارات مقننة واختبارات قياسية ومحافظ تقويم شاملة ومتراكمة ، وكل وسائل التقويم المبنية على المستويات المعيارية (ما نسميه نحن بصوكل الكفايات / معايير) والتي تمكن الطالب/ المدرس من الحصول على شهادة التخرج أو شهادة "صلاحية التدريس" ، ويكون مؤهلاً بالتالي للالتحاق بسوق العمل .

ومن التطبيقات التي أصبحت مرجعا لمعايير إعداد المدرس وتأهيله تلك التي وضعتها جامعة كنتاكي Kentucky بالولايات المتحدة الأمريكية :
اتبعت جامعة كنتاكي الحكومية المعايير العشرة التالية ، والتي ينبغي تحقيقها في المدرس في نهاية برنامج إعداده وتأهيله ، وتم اعتمادها عام 1999 من قبل لجنة المعايير المهنية للتعليم :

المعيار الأول: إظهار القيادة المهنية:

يستطيع المدرس أن يظهر القيادة المهنية داخل المدرسة والمجتمع ومهنة التعليم، من أجل تحقيق التعلم الجيد للتلاميذ ورضاهم.

المعيار الثاني: التمكن من المحتوى المعرفي:

يستطيع المدرس التعبير عن المحتوى المعرفي وتطبيقاته في مختلف المجالات.

المعيار الثالث: تصميم وتخطيط التعليم:

يتمكن المدرس من وضع تصميمات وخطط للتعليم التي تحسن من قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي،

⁵³ إدريس سلطان صالح (2015): "المعايير التربوية وبرامج إعداد المعلمين"، بتصرف عن موقعه الإلكتروني ، كلية التربية - جامعة المنيا.

وأن يصبحوا أعضاء مسؤولين في جماعة، ويفكروا في حل المشكلات والتكامل المعرفي.

المعيار الرابع: إيجاد المناخ المناسب للتعلم والحفاظ عليه:

يقوم المدرس بإيجاد مناخ جيد للتعلم الذي يدعم تنمية قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار الخامس: تطبيق عملية التعليم وإدارتها:

يمكن المدرس من تطبيق التعليم وإدارته بحيث تنمي قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار السادس: تقييم التعلم وإبلاغ نتائجه:

يقوم المدرس بتقييم التعلم وإبلاغ نتائجه إلى التلاميذ وغيرهم مع احترام قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار السابع: تقييم عملية التعليم والتعلم وانعكاساتها:

يحاول المدرس التوصل إلى نتائج تقييم عملية التعليم والتعلم، وانعكاساتها.

المعيار الثامن: التعاون مع الزملاء، والآباء والآخرين:

يتعاون المدرس مع الزملاء والآباء والوكالات الأخرى من تقييم وتنفيذ وتدعيم برامج التعليم التي تنمي قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار التاسع: التعهد بالتنمية المهنية الذاتية:

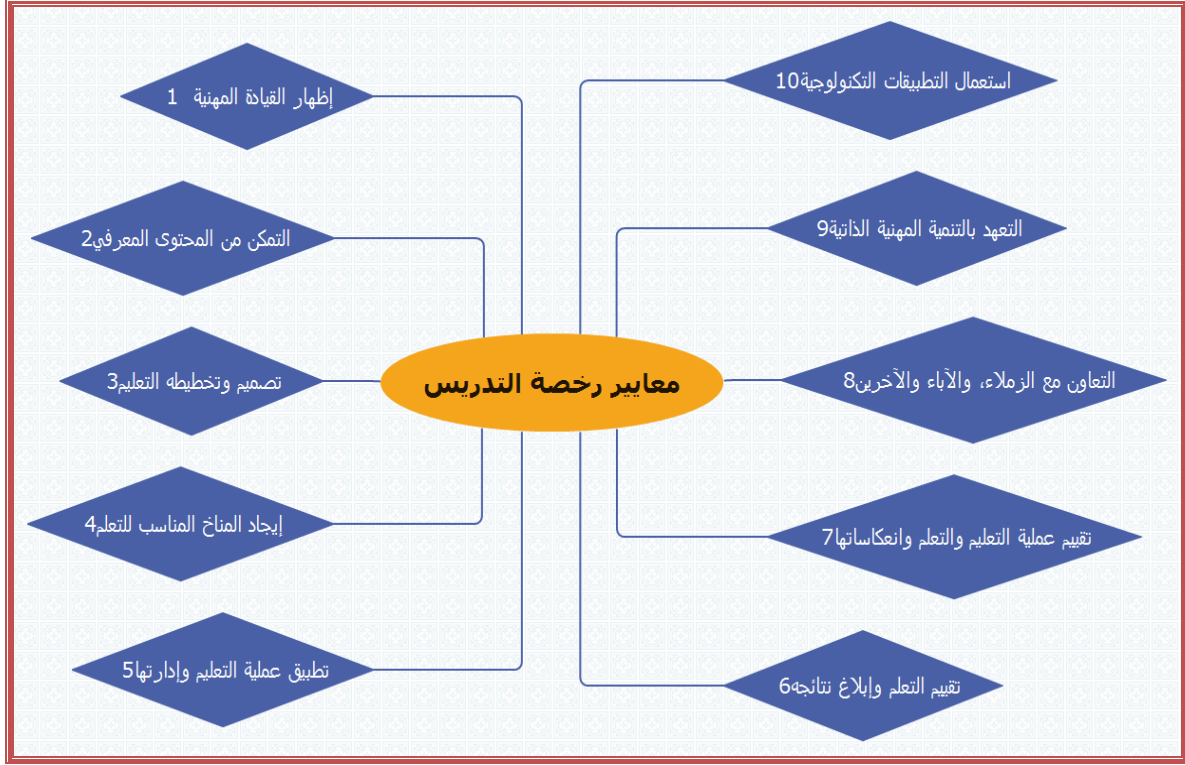
يقيم المدرس أداءه الخاص بشكل عام فيما يتصل بأهداف المتعلمين في ولايته (كنتاكي مثلا)، وينفذ خطة التنمية المهنية.

المعيار العاشر: استعمال التطبيقات التكنولوجية:

يستعمل المدرس التكنولوجية والرقمنة في دعم التعليم، ويتعامل مع البيانات، ويعزز النمو المهني وإنتاجيته ويتواصل ويتعاون مع الزملاء والآباء والمجتمع، وإنجاز البحوث.⁵⁴

⁵⁴ نذكر بان هذا المقياس يستعمل أيضا في بعض الأنظمة التعليمية كمقترح لمعايير ترقية عضو هيئة التدريس في مجال التدريس ومؤشرات قياسها.

خريطة ذهنية {رقم 13} بمعايير عالمية للحصول على شهادة صلاحية مزاوله مهنة التدريس



خامسا - ملاحظات تقويمية لمرجعية المعايير

يمكن القول بأن الاهتمام في المغرب وفي البلدان المغاربية والعربية عموما، بالنماذج التي تستهدف تحديث التكوين الأساسي للمدرسين، وذلك على الأقل، على مستوى البحوث و المؤتمرات و المشاريع ، لابد و أن يسفر في نهاية الامر، عن تصورات ومقترحات هامة في توظيف نموذج المعايير، وجعله مرجعية وخلفية نظرية لتطوير برامجها ومؤسساتها حتى تبلغ مستوى الاعتماد المنشود. و سنعمل في عناوين لاحقة على عرض جملة من التصورات والمقترحات، ولكن الآن سنتوقف وقفة تقويمية لمناقشة هذا المدخل.

هناك العديد من الملاحظات التقويمية حول تطبيق مدخل المعايير في بعض الأنظمة التعليمية وخاصة العربية منها. وبطبيعة الحال لا يفوتنا قبل ذلك، التنويه موضوعيا، بمثل هذه التجارب الجريئة والتي ينبغي ومهما كانت الملاحظات

والانتقادات ، الاستفادة منها واستلها الملائم منها، في تطوير التعليم في بلداننا وتحديث مناهجه . ولعل من أهم تلك الملاحظات:

1- بخصوص أصل مدخل المعايير في التعليم

ينتقد العديد من الباحثين المختصين في بناء المناهج وتطويرها ، لجوء الأنظمة التربوية العربية بشكل عام ، إلى استيراد نماذج وتجارب أمم أخرى ، تختلف تطلعاتها ويختلف واقعها عن واقع وتطلعات مجتمعاتنا العربية الإسلامية وخصوصياتها . ونشير بهذا الصدد إلى الانتقاد الذي وجهه للتجربة المصرية ولغيرها من التجارب العربية، في الأخذ بالمعايير كمدخل لبناء مناهج التعليم ، بل ولتطوير المنظومة التعليمية بأسرها ، حيث ينتقد هؤلاء : "لجوء وزارات التعليم إلى استنساخ التجربة الأمريكية في المعايير" . و يؤكدون أن هذا المدخل في إصلاح التعليم في الأنظمة العربية ، هو استنساخ للأصل الأمريكي لذا فإنها سوف تواجه المخاطر التي تواجهها حركة المعايير والمحاسبية في أمريكا، وهي موجة تجزئية تفتقد النظرة الشمولية."

2-مدخل المعايير وتمويل حركات الإصلاح في أنظمة التعليم

كما ينتقد الباحثون و المهتمون لجوء المسؤولين عندنا ، إلى التعويضات المالية الأجنبية و المساعدات الخارجية لتمويل مشاريع الإصلاح بما فيها مشروع " معايير التعليم" ، نظرا لما يمكن أن يكون من ورائها من إملاءات ، وقرائن هذا نجدها في إملاءات البنك الدولي والتي لا تستجيب دائما لمطامح الشعوب واحتياجاتها ، كما أن القرائن مشهودة في تدخل الولايات المتحدة الأمريكية في شئون التعليم في البلاد العربية، وسعيها الحثيث إلى إحداث تغييرات في أهداف مناهج التعليم ومحتوياتها، وتغيير الخطاب التربوي الرسمي بعامه، وتمثلت قمة الإملاءات التي أوصت فيها مراكز البحوث الأمريكية بضرورة تغيير رسم الكتابة العربية، وأن يستبدل به الحروف اللاتينية.

3-المعايير القومية في العالم العربي مشروع بلا هوية

ارتباطا بالانتقادات السالفة حول العمل بمدخل "المعايير في التعليم" ، هناك من يعتقد أن هذا المدخل، عندما ينقل إلى أنظمتنا العربية ، يبقى "مشروعا بلا هوية"، ذلك أن التعليم ليس نظاماً مستقلاً أو مكتفياً بذاته؛ وإنما هو نظام تكتفه أنظمة أخرى في المجتمع؛ كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي، و توأبه أنظمة أخرى كنظام الإعلام، والإدارة والتشغيل و القوى العاملة، وتنشأ عنه أنظمة ثالثة كنظام التوظيف، و الخدمات الثقافية والتعليمية والصحية ونحوها، فهل يراعي الأخذ بهذا المدخل/النموذج هذه الحقيقة الأساسية ، حقيقة تداخل مكونات العملية التعليمية بمكونات المجتمع ككل ، وتشابكها ؟ ذلك ما ينكره البعض على التجارب العربية.⁵⁵

⁵⁵ أحمد المهدي عبد الحليم: "حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها، دراسة ناقدة ورؤية بديلة"، 2004، جامعة حلوان، ص 22.

4- رفض الخلفية المقاولاتية لنموذج المعايير

يعتقد حسن اللحية ، أن كثيراً من الأنظمة التربوية تجهد نفسها لاستلهاام المنظور المقاولاتي. حيث تشتد المنافسة بين المؤسسات التعليمية عالمياً على جودة التكوين مثلما تشتد المنافسة بين الشركات والمقاولات.

"إن مثل هذا التصور المقاولاتي للتعليم ينزع عن النظام التربوي صبغة الحق في التربية والمجانية والجوانب الإنسانية والإيديولوجية والوطنية، ليجعله بدون روح وطنية أو بروح بضائية وتسويقية، و يجعل الحق خدمة وصاحب الحق زبونا، و ينأى عن المطالب الوطنية للتعليم ليجعلها كونية حصراً. فباسم المنافسة الاقتصادية يصبح التعليم مقاولات- أنظمة متنافسة لاكتساح أسواق كونية" ⁵⁶.

5- انتقادات من طبيعة منهجية

كثيراً ما يوجه النقد لنموذج المعايير ، وتثار تساؤلات حول مدى جدواه في تحسين التعليم . وكانت أبرز هذه الانتقادات ذات الطبيعة المنهجية والتقنية موجهة نحو تحديد الجهات المسؤولة عن وضع المعايير ومتابعة تنفيذها ، وكذلك مدى توافر الإمكانيات اللازمة لتطبيقها في التعليم العام وبرامج إعداد المدرسين على توظيفها ، فضلاً عن وجود العديد من المعوقات التي تحد من فاعليتها ، وخاصة المتعلقة بغياب ثقافة التطوير. حيث يرى معارضو هذا النموذج ، أن فشله في تغيير الممارسات التدريسية يرجع إلى أن تأثيره في الحياة المدرسية يعد تأثيراً سطحياً . "فقد تعرض المدارس المعايير دون تنفيذ فعلي لها ، لدرجة أن بعض المدرسين يحفظونها ويحفظونها لتلاميذهم ويلقونها على جدران المدرسة أو يستخدمون اختبارات مرجعية المحك ؛ ولكن هذا كله لا يؤثر في مستوى الطالب أو المدرس". كما يمكن أن يكون للمعايير تأثير سلبي ؛ حيث أن المدرسين يجدون أنفسهم مسؤولين عن تحقيق المعايير الخاصة بالتلاميذ ، وبالتالي يكتفون بالممارسات التدريسية التي تضمن المستوى الأدنى المطلوب تحقيقه من المعايير ، وإهمال المعايير الأعلى. فالمعايير تضع سقفاً لتحصيل التلاميذ . فضلاً عن أن المعايير تزيد العبء على المدرسين ، وتمثل ضغطاً عليهم ، وهناك اعتقاد لديهم بأن القياس حسب المعايير لا يعكس بدقة ما تعلمه التلاميذ .

6 - من الاستنتاجات : التي يمكن استخلاصها من مثل تلك الملاحظات والانتقادات وهي أنه ربما قد يكون من الصعب علينا القول بعالمية هذه المرجعية و اعتبار المعايير عالمية وتصلح بالتالي لكل زمان ومكان ، كما يدعي المروجون لها ، فهي ليست عملاً مناسباً لكل أنظمة التعليم والتكوين في أي بلد من بلدان العالم المختلفة وليست عملاً متطوراً يناسب كل البيئات كما يعتقد من افترضوا بها، أو أن "المعايير

⁵⁶ حسن اللحية : ، "تقويم أداء نظام تربوي"، عن موقعه الإلكتروني ، علوم التربية. 2016.

كما نراجع على الرابط : https://www.tarbiapress.net/2014/11/blog-post_47.html

هي Panacea الدواء الذي يشفي كل علل أمتنا ويخلصها من أوجاعها"؛ لكنها تبقى مع ذلك وربما على الرغم من ذلك وفي رأي من بادروا بتوظيفها " ملتزمة بالمواثيق الدولية، وتخدم المحاسبية، والعدالة الاجتماعية والحرية، وترسخ قيم العمل الجماعي، والتنوع والتسامح وتقبل الآخر ، وتعين المجتمع على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا، والمنافسة في عالم متغير، وتغرس مقومات المواطنة الصالحة.

كما يعتقد هؤلاء ، ونحن معهم ، أن المعايير ، "تعمل على ترسيخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم، وتحقيق الجودة الشاملة، وتكفل التميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المطردة لجميع العاملين وتدعم قيم الإنتاج وتعين على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد الإبداعي، وتحقيق التميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل، وتساعد على التجدد والتطوير المستمر"، خاصة إذا ما تم التعامل معها بشكل علمي يربطها ، كلما تعلق الأمر بالمتعلمين ، بالكفايات (القدرات والمهارات) والقيم، المرغوبة ، ويصوغها على شكل صوكلات الكفايات/معايير.

7 - كذلك من الخلاصات: التحذير من أن الحماس والافتتان بمدخل المعايير في التعليم ، بل وبغيره من المداخل بما فيها مدخل الكفايات ، لا ينبغي أن يتجاهل الحقيقة الأساسية التالية ، وهي أن التعليم نتاج مجتمعي بالدرجة الأولى ، يجب أن تنسجم أهدافه واستراتيجياته مع أهداف واستراتيجيات المجتمع الأصلي، وتستجيب للاحتياجات الحقيقية لسكانته وليس لضغوط و إملاءات خارجية تخدم مصالح الهيمنة الاستعمارية و اقتصادات عولمتها المتوحشة.

لذلك فإن إصلاح التعليم من خلال مدخل المعايير يتطلب ، على افتراض أننا اقتنعنا به كمنطلق لتطوير مناهجنا بما فيها مناهج تكوين المدرسين، نقول ، يتطلب تغييراً حقيقياً في تصور سياسات التعليم، وفي إدارة عملياته في مستويات مختلفة، وفي الممارسات التعليمية التي يقتضيها. تغييراً يكون ملتحمًا ومتسقًا مع الأهداف الأساسية المنشودة في إصلاح التعليم وفق متطلبات الواقع والاحتياجات الحقيقية للمجتمعات ، والتي لا تتطابق بالضرورة مع سياسات مراكز الهيمنة والسيطرة ومصادر القرار في الدول الغربية. بحيث نطوع المدخل/النموذج لمتطلبات مجتمعاتنا و مطامح واحتياجات المواطنين ، وليس العكس، (محمد الدريج، 2006، ص 113)⁵⁷.

⁵⁷ محمد الدريج (2006): "المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم"، منشورات رمسيس، الرباط، (ص 113).

الفصل الرابع مرجعية الكفايات

" الكفايات بدون معايير تبقى عمياء والمعايير بدون كفايات تبقى جوفاء "

(م.د.)

1- تقديم

تحدد هندسة التربية والتكوين عموماً كما أسلفنا ، مجموع الخطوات والإجراءات المنهجية ، التي تخطط وتبنى بشكل منسجم ، لتمكن عند تطبيقها جميع الفاعلين في مجال التربية والتكوين ، من بلوغ الأهداف المحددة بشكل ناجح. "إنها مجموع إجراءات منسقة منهجياً ، تسعى لتحقيق أهداف التربية والتكوين و تقويم مدى تطبيقها"⁵⁸ وهذه الإجراءات هي و باختصار :

- دراسة وتحليل الحاجيات.
 - تشخيص نقطة الانطلاق.
 - تحديد أهداف التربية والتكوين.
 - إعداد دفتر التحملات.
 - تصور لمشروع التربية والتكوين.
 - التنسيق ومراقبة الإنجاز.
 - تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التربية والتكوين.
- ويحتل نموذج الكفايات ضمن إجراء تحديد الأهداف ، مرجعية متميزة عرفت تطبيقات ناجحة في مجالات التربية و التكوين ، و مكان الصدارة ضمن تلك الإجراءات.

وللتذكير فقد تم اعتماد مدخل الكفايات في التدريس في العديد من أنظمة التعليم ومنها المنظومة المغربية، كاختيار تربوي أساسي ، ليشمل في مدلوله البيداغوجي مفهومي القدرة والمهارة بمعناها المركب، قدرات ومهارات متعددة، عقلية و حسية حركية و وجدانية ، قابلة للاندماج في كفايات ووضعيات جديدة.

⁵⁸ نراجع بخصوص: "هندسة التربية والتكوين : التدابير ذات الأولوية (التدبير رقم 19)، هندسة ومضامين مشروع النظام الأساسي لمهن التربية والتكوين"، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 2015.

ما دامت الكفاية، كما سنرى بتفصيل، ذات طابع شمولي مركب ومندمج، وهي استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمي لديه، ليجعله قادراً على أداء نشاط تعليمي أولاً وفي المدرسة، ثم إنجاز مهام معينة في المجتمع وفي الحياة بشكل عام.⁵⁹ ولعل أهم المجالات التي نجحت فيها مرجعية الكفايات هو مجال التكوين الأساسي للمدرسين، حيث ظهرت الحركة التي عُرفت باسم تربية المدرس القائمة على أساس الكفاية Competency-Based Teacher Education (C.B.T.E) باعتبارها من أبرز الاتجاهات الحديثة في عملية إعداد المدرس وتأهيله وتدريبه، وتعدّ من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة والأكثر شيوعاً وشعبية في الأوساط التربوية المهنية لإعداد المدرس، ولقد اتّسع الإهتمام بها حتى أصبحت سمة مميّزة لمعظم برامج إعداد المدرسين وتدريبهم في معظم الدوّال المتطوّرة، كما قطعت مراحل متقدّمة في الكثير منها. (الفتلاوي، 2003، ص 43)⁶⁰.

إنّ الفكرة الرئيسة لهذا الاتجاه، تتلخّص في أن تحديد كفاية أداء المدرس وفق عدد من المعايير، هي الأساس الذي يستند له إعدادُه وتدريبه قبل الخدمة و أثناءها. ويعتني هذا الاتجاه، إلى جانب المعارف (الجانب العقلي)، بحصيلة تربوية متعدّدة الأبعاد، تشمل الاتجاهات و القيم (الجانب الاخلاقي)، إلى جانب مهارات عديدة لها طابع تقني ومنهجي، مثل التخطيط والتنفيذ والتقييم وغير ذلك من المهارات التي يحتاجها المدرس ليؤدي أدواره على الوجه المطلوب.

ولقد ساعد في نشأة هذا الاتجاه وانتشاره في أواسط الستينات عوامل متعدّدة منها:

1- أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفايات كان نتيجة لمطالبة رجال التربية والنقابات وجمعيات أولياء الأمور وعموم الجماهير، بمردود أفضل لمنظومة التعليم. وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والحاجيات الفردية.

2- جاءت هذه الحركة أيضاً كردّ فعل ضد الأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تتمثل بالأساس في التمركز على الجانب النظري، أكثر من اهتمامها بالجانب العملي التطبيقي.

3- التطوّر الواسع في مهنة التدريس وما صاحبه من دراية واسعة بخصائص المدرس ونوعيات سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة، والإيمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها فهو معلّم ومتعلّم في نفس الوقت وهو مبتكر ومجدّد.

⁵⁹ محمد الدريج: "الكفايات في التعليم". سلسلة المعرفة للجميع. العدد 16. منشورات رمسيس. 2000. ونراجع كذلك: - بنعيسى احسينات في مقالة: "تخطيط الوضعيات الديدكتيكية والتدريس: من الأهداف

إلى الكفايات". <https://sites.google.com/site/academimaths/mqalat-trbwtye/didactique1>.

⁶⁰ - سهيلة الفتلاوي (2003): "الكفايات التدريسية / المفهوم - التدريب - الاداء". دار الشروق. عمان،

الأردن. (ص 43).

4- جاء هذا الاتجاه كاستجابة لتعميم الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي، وعلى مراحل التعليم ومستوياته كافة، فظهر مفهوم اقتصاديات التعليم وبه يتم التركيز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم ونتائجه مما يستثمره فيه، وقد أدى ذلك إلى قيام الكثير من الدراسات التي عنيت بالكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم.

2 - تعريف الكفايات

تعرف الكفايات بشكل عام، بمجمل الخصائص النفسية الإيجابية التي يتمتع بها الفرد كمكتسبات والتي تشهد له بالقدرة على إنجاز مهام محددة بقدر من المهارة و الإتقان وبالقدرة على حسن التصرف والحياة والاندماج الإيجابي مع الجماعة. وسبق أن عرفناها بكونها تركيبات ذهنية مكتسبة في جزء كبير منها، يتكون محتواها من قدرات معرفية و مهارية ووجدانية بشكل متآزر، كلما تمكن الفرد منها وانتظمت واندمجت في بنائه النفسي، أصبحت سمة من سمات شخصيته، وأصبح في مقدوره توظيفها للتكيف مع الأوضاع الجديدة و مواجهة مختلف المواقف والمشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها⁶¹. ومن هذه التعاريف نخلص إلى أن :

- 1- الكفاية لها شكلان الكامن منها و الظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن "مفهوم" Concept يدل على إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تؤهل للقيام به. وفي شكلها الظاهر "عملية" Process والمتمثلة في الأداء الفعلي للعمل.
- 2- فأن نكون أكفاء، ليس معناه أن نقوم بتنفيذ عملية ما فقط، بل معناه أن نكون على إدراك ووعي بتصرفاتنا واستجاباتنا لموقف خاص وفي وضعية معينة، و نعرف كيف نواجه الطوارئ و المواقف الجديدة غير المألوفة.
- 3- فلا ينحصر إذن المفهوم الجديد للكفاية، في التوفر على مهارات قارة، بل يأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات معيشية ومهنية تزداد تعقيدا أكثر فأكثر وتواجهنا بشكل طارئ ومفاجئ في الكثير من الأحيان.

3- فرضيات نموذج الكفايات في التعليم والتكوين

تتحدث سهيلة الفتلاوي⁶² عن أهمّ الفرضيات التي تُبنى عليها برامج اعداد وتدريب المدرسين القائمة على مرجعية الكفايات، وكذا يفعل رشدي طعيمة:⁶³

61 محمد الدريج: "الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" من منشورات رمسيس سلسلة "المعرفة للجميع" العدد 16 أكتوبر 2000.

62 بتصرف عن سهيلة الفتلاوي (2003): "الكفايات التدريسية: المفهوم-التدريب-الأداء"، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع-الأردن. (ص 29).

63 بتصرف عن رشدي أحمد طعيمة (2006): "المعلم، كفاياته، إعداده وتدريبه".

بقولهما كل في مؤلفه ما معناه ، هناك عدّة فرضيات تُبنى عليها مثل تلك البرامج منها:

- " أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها الى مجموعة من الكفايات والتي إذا أجادها الفرد زاد من احتمال أن يصبح معلما ناجحا.
 - ان المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لاتضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسية واتقان مهاراته.
 - ان أهداف برامج الكفايات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها، وتحديد الخبرات والنشاطات التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف، وتعلّم واتقان هذه الكفايات.
 - يصبح التعليم والتعلّم أكثر فعالية عندما يراعي الفوارق بين المتعلمين في الاهتمامات والقابليات والحاجات.
 - اشتراك المتعلّم بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعلّم أكثر فعالية.
 - إنّ الدعم المباشر لاستجابة المتعلّم بعد أن يقوم بالأداء، تجعله أكثر فعالية."
- وقد بدأ الإهتمام يتزايد بهذا الاتجاه عالميا منذ سنة 1968 ، حيث قامت بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وانطلاقا من عدد من الدراسات، بإعداد قوائم لكفايات المدرسين.

فقد تناول كل من بيير وهوستن Houston & Piper (1980) بالتحليل ،العديد من الدراسات التي قدمت قوائم الكفايات لقياس مستوى أداء المدرس من الناحية المعرفية والمهارية والوجدانية ، باعتبارها أفضل المعايير للتعرف على مستوى أداء المدرس أثناء الخدمة. ولذلك أوردنا ثلاثة أهداف رئيسية لقوائم الكفايات: تحدد نوعية البرنامج التدريسي، وصياغة أهدافه ، ووضع الأسس اللازمة لتقويم المتعلم. وتوجه هذه القوائم أداء المدرس لتطوير مخرجات تعليم المتعلمين من خلال تحقيق الأهداف التربوية وتطبيق أفضل طرق وأساليب التدريس. "وعلى ضوء ما سبق يتضح أن إعداد المدرس على أساس الكفايات قد حاز على أفضلية عن الأساليب التقليدية والتي تركز على المحتوى" ⁶⁴.

- كما طبق نموذج التدريس بالكفايات كمرجعية في أول الأمر في المدارس الابتدائية ،لمجموعة من دول أوروبا وإفريقيا والدول العربية ومن بينها المغرب...
- ويرتكز النموذج بالأساس ، على مبدأ إدماج المكتسبات بفهم و تعلم القيام بمهام تتعقد تدريجيا في وضعيات ذات معنى ⁶⁵ ؛ وتعمل بالتالي على الرفع من مستوى الفعالية الداخلية والخارجية :

دار الفكر، القاهرة.(ص72).

⁶⁴ سلوى الجسار (1991): الكفايات اللازمة في برامج إعداد المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية في كلية التربية-جامعة الكويت. بحث دكتوراة-جامعة بيتسبيرغ (University of Pittsburgh).

⁶⁵ هذا المبدأ سيركز عليه بالخصوص منظور البنائية في علم نفس التعلم وبخاصة عند مارزانو في نمودجه "أبعاد التعلّم"، كما وضحناه بتفصيل في الفصل الثاني.

- **الداخلية:** وتعني الرفع من جودة التعليم والتكوين و محاربة الهدر والرسوب... بالارتقاء من تخزين المعارف إلى تعبئة الموارد .
 - **الخارجية :** أي ضمان اندماج المتعلم المتخرج بشكل إيجابي في محيطه وفي مساره التعليمي وفي عمله مستقبلا...⁶⁶
- ويسعى نموذج الكفايات إلى:
- التركيز على ما يجب أن يتمكن منه المتعلم/المتدرب عند نهاية كل مرحلة/سلك دراسي عوض ما ينبغي أن يدرسه الأستاذ؛
 - إعطاء معنى للتعلّيمات من خلال تعويد المتعلم/المتدرب على استثمار مكتسباته في وضعيات متنوعة و متطابقة مع واقعه؛
 - تقويم المكتسبات في وضعيات حقيقية وضعيات إشكالية أو طارئة، عوض جرد المعارف والمهارات فقط .

4- مميزات المقاربة بالكفايات

تتميز المقاربة بالكفايات بجملة من الخصائص ، منها:

- 1- توسيع مساحة الحرية أمام المتعلم/المتدرب، وذلك في إطار البيداغوجيا التكوينية.
- 2- إيلاء للمتعم الاسبقية عبر التركيز على اهتماماته وحاجاته ، والتي يتم رصدها عن طريق تقويم تشخيصي يساعد على بناء الخطط التي تتلاءم مع الإمكانيات الحقيقية للمتعم وأسلوبه في التعلم وصعوباته، وذلك في إطار البيداغوجيا الفارقية والتي تأخذ بعين الاعتبار الفوارق بين المتعلمين.
- 3- التركيز على إعلان معايير ومؤشرات الكفايات المستهدفة أثناء تخطيط التقويم، وذلك في إطار البيداغوجيا التعاقدية.
- 4- التأكيد على مساهمة المتعلم/المتدرب في ضبط واختيار الوضعيات التعديلية والتصحيحية ويدخل في إطار التقييم الذاتي الذي هو نظرة نقدية للإنجازات.
- 5- أن يكون عمل المدرس وفق ما توفر لديه من بيانات دقيقة حول:
 - مستجدات علوم التربية بما فيها الديدكتيك.
 - معطيات الوسط المدرسي والحياة المدرسية.
 - إجراءات التحويل الديدكتيكي والتي تنبثق من تحليل بعض العوامل (العامل المعرفي والعامل الفكري -الذاتي والعامل المنهاجي والعامل التواصلية- التربوي).

⁶⁶ مهدي بلعسله فتيحة (2007): " تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية؟"، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية (عدد خاص)، جامعة تيزي وزو (الجزائر)

<http://manifest.univ-ouargla.dz/archives/facult%C3%A9>

6- على تخطيط المدرس للعملية التعليمية أن يتصف بالمرونة التي تسمح بتحسين تدبير الوضعيات التعليمية ووضعيات الدعم، من أجل تحقيق التعلم الناجح المبني على التشارك والتفاعل والاندماج.

7- أن يتم تسهيل التعلم وتفعيله، وإغناؤه عن طريق العمل التعاوني في مجموعات.

8- وأخيرا التركيز على:

■ بناء وتطوير الكفايات الصلبة والناعمة والاتجاهات والقيم ، لا على تراكم المعارف وتجميعها.

■ تطوير المراقبي المعرفية العليا مثل (التحليل والتأليف وحل المشكلة).

أكثر من المراقبي الدنيا مثل (التذكر والفهم والتطبيق).

■ الاهتمام بالعدد المحدد من وضعيات التعليم الغنية والقوية التي تتمحور حول معارف مهمة وتنتج عنها تعلمات مرتقبة. (بتصرف عن محمد حمدي، 2007، ص114)⁶⁷.

5- بين الكفايات و المعايير

كما أسلفنا عند حديثنا عن مرجعيات هندسة التكوين، وعلى الرغم من اعتبارنا مدخل الكفايات نموذجا مرجعيا مستقلا عن نموذج المعايير، فإننا لا نرى تناقضا بين النموذجين ، بل بالعكس، نرى ضرورة الاستعانة بهما معا باستمرار وبنوع من التكامل، في تخطيط وتدبير برامج التكوين الأساسي للمدرسين ،لأننا نعتقد أن: " المعايير بدون كفايات تبقى جوفاء والكفايات بدون معايير تبقى عمياء".

خاصة بعدما أكدت العديد من الدراسات العلاقة العضوية ما بين الكفايات والمعايير. فعن السؤال : ما هي الكفايات اللازمة لأداء المدرس لدوره في ضوء معايير الجودة في التعليم العام ؟

قدمت بشرى العنزي على سبيل المثال، رؤية تربط الكفايات التعليمية للمدرس بمعايير الجودة في التعليم العام ، حيث ذهبت في دراسة لها حول الموضوع،⁶⁸ إلى أنه ولتحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية وتخريج طلبة متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة التي يسعى إليها المسؤولون على التعليم، فإن الباحثة حاولت وضع رؤية لتطوير كفايات المدرس من أجل الوصول لجودة أدائه وتميزه ومن ثم الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية ، في ضوء معايير الجودة.

وهدفت دراسة العنزي إلى التعرف على الجوانب المختلفة لدور المدرس ووضع كفايات جديدة له، والتعرف على مفهوم الجودة في مجال التعليم العام، ووضع رؤية لاكتساب المدرس الكفايات اللازمة في ضوء معايير الجودة في التعليم. وكان على

⁶⁷ محمد حمدي ، (2007) : "المدخل التربوي للتعلم بالكفآت" ، إفريقيا الشرق، المغرب. (ص114).

⁶⁸ بشرى بنت خلف العنزي (2007): "تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام"، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) القصيم 15-16مايو2007، بعنوان " الجودة في التعليم العام".

العنزي منذ البداية تحديد معايير لإظهار جودة أداء المدرس والسعي لامتلاكه الكفايات اللازمة التي تجعله قادراً على تنفيذ هذه المعايير وتطبيقها في أدائه. وما نستنتجه عموماً من هذه الدراسة هو مدى ارتباط الكفايات بالمعايير والتي تصبح ضرورية كمحكات لضبط وتقويم مدى حضورها واستجابتها للأهداف المرجوة. هذا وقد سبق لنا تبيان تلك العلاقة وذلك الترابط، في العديد من الكتابات والمناسبات، كما طبقنا الترابط بالفعل عند حديثنا عما سميناه "بصوكل الكفايات/معايير"، ولا بأس أن نتوقف قليلاً لبيانه:

في بعض الأنظمة التعليمية مثل النظام البلجيكي، تسمى قائمة الكفايات الأساسية (التي تشكل القاعدة أو الأرضية الصلبة للعمل التربوي) **صوكل الكفايات Socle des Compétences**، وذلك منذ أن تم إدخالها كمعايير لتطوير مناهج التعليم في بلجيكا، منذ 1997.

و يعرف صوكل الكفايات أو قاعدة الكفايات، بكونه أرضية وخلفية مرجعية (قاعدة من قوائم الكفايات الأساسية) مهياً ومصممة بشكل منظم، تتضمن الكفايات المفاتيح، التي ينبغي إكسابها للتلاميذ إلى نهاية المرحلة الدراسية التي انخرطوا فيها، وخاصة مرحلة الثماني سنوات الأولى من التعليم الإلزامي. على أننا نوسع قليلاً من معنى **صوكل** حيث لا نبقية يغطي فقط مرحلة مؤلفة من عدة سنوات وخاصة مرحلة التعليم الأساسي، بل نجعله يغطي أيضاً كفايات سنة دراسية، فيصح أن نقول إذن صوكل الكفايات للسنة الأولى من التعليم الابتدائي مثلاً أو صوكل الكفايات للسلك الأول من التعليم الأساسي، كما يصح أن نقول صوكل الكفايات للتعليم الثانوي. كما أننا لا نرى مانعاً من تعميم المفهوم على مجال التكوين فنقول صوكل الكفايات في برامج التكوين الأساسي للمدرسين.

وفي اجتهادنا، فضلنا استعمال العبارة المركبة "صوكل الكفايات/معايير"، ذلك لاعتقادنا أن الكفايات (قدرات، مهارات، اتجاهات) ينبغي أن تستدعي معايير يستهدفها المنهاج بل معايير تستهدفها العملية التعليمية برمتها، فعندما يضع النظام التربوي صوكل أي قائمة من الكفايات الأساسية المستهدفة، كقاعدة ضرورية لمجموعة من المتعلمين في مرحلة دراسية معينة، فإن هذه الكفايات يمكن أن تصير، إذا تم الاتفاق عليها (محلياً وربما عالمياً أيضاً)، معايير وتشكل مستويات معيارية لقياس وضبط مدى (حجم) وجود ما اكتسبه هؤلاء المتعلمين من تلك الكفايات ولذلك نقول ونكرر، إن مدخل المعايير لا يلغي بالضرورة مدخل الكفايات بل بالعكس إنه في حاجة إليه ما دام سيوظف، في اعتقادنا على الأقل، الكفايات الأساسية كمعايير والكفايات النوعية كمؤشرات لتحقيق تلك المعايير.

كما أن المعايير تبقى ضرورية كمحكات في تقويم حصول الكفايات، ليس فقط التقويم النهائي بل كذلك وربما بالدرجة الأولى، التقويم التكويني الذي يصاحب عملية التعليم -تعلم ويرافقها من البداية إلى النهاية. فكلما أردنا أن نعرف مدى تحقق الكفايات لدى المتعلمين وأن نضبط في نفس الآن، درجة ومستوى ذلك

التحقق، يبقى من الضروري اللجوء إلى المعايير والتي استخرجناها من الكفايات ذاتها.

إن المقاربة بالكفايات، لا تستقيم دون إحداث تغيير في وظيفة التقويم من تقويم يقارن مستوى التلميذ مع مستوى باقي التلاميذ في مجموعة القسم، إلى تقويم يحدد مستوى التلميذ بالنظر إلى القدرات والكفايات الأساسية المستهدفة والمحددة سلفا والتي تتحول إلى معايير ومؤشرات لقياس وتقويم حدوث التعلم.

وقريبا من مصطلح صوكل نجد من يستعمل مصطلح **المستويات المعيارية** ، تقريبا بنفس المعنى ، أي وضع توصيف دقيق (قوائم بعبارات وصفية محددة) ، كأرضية لضبط ما يجب أن يكون عليه كل مجال من مجالات العملية التعليمية وضبط على وجه الخصوص، ما اكتسبه التلميذ و ما ينبغي أن يكتسبه من قدرات ومهارات، في مجالات محددة وخلال فترة زمنية معينة. وتعتبر هذه العبارات الوصفية بمثابة المستويات المعيارية التي يسعى المسؤولون في التعليم إلى تحقيقها، لأنها محكات يقاس في ضوءها مستوى التقدم الذي تحققه أية أمة في التعليم.⁶⁹

6- تصنيف كفايات المتعلم

يمكن تحديد أنواع الكفايات عموما وخاصة عندما يتعلق الأمر بالمناهج الدراسية الموجهة للتلاميذ ، إلى أربعة أنواع:

أولا الكفايات النوعية : وهي مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين؛ فمثلا وفي المجال اللغوي : القدرة على قراءة رسالة؛ القدرة على قراءة صحيفة يومية؛ القدرة على استخدام القاموس؛ القدرة على كتابة رسالة؛ القدرة على كتابة مقالة صغيرة؛ الميل التلقائي نحو المطالعة؛ فهم الكلمات في سياقها اللغوي؛ الإلمام بمبادئ الخط...

ثانيا الكفايات المستعرضة أو الممتدة : وهي الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها في مجالات عدة أو مواد مختلفة. و إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط و الإتقان و لذلك تسمى كفايات قصوى أو ختامية، لأنها أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد من مثل : القدرة على التحليل؛ القدرة على التركيب؛ القدرة على التقويم الذاتي؛ القدرة على التركيز و الانتباه؛ القدرة على الانضباط و احترام القواعد؛ الاندماج في مجموعة عمل و اكتساب روح العمل الجماعي؛ معرفة الحقوق و الواجبات؛ القدرة على الحوار واتخاذ المبادرة...

⁶⁹ محمد الدريج: "المعايير في التعليم، نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم"، منشورات رمسيس، الرباط، 2006. (ص 17 وما بعدها).

ثالثا الكفايات الأساسية : التي تسمى أيضا بالقاعدية أو الجوهرية لكونها ضرورية لحصول بعض التعلّيمات و من ثمة حصول الكفايات السالفة الذكر (أي الخاصة والممتدة).

رابعا كفايات الإتقان : تعتبر في الحقيقة قيمة مضافة للكفايات السابقة بجميع أنواعها و تتجلى أساسا في بعض المهارات مثل السرعة أو الدقة أو الجمالية في الانجاز و بما هي كذلك فهي ليست ضرورية و لا تشكل شرطا لحصول التعلّيمات و الكفايات السابقة.

* * *

وفي منظومة التعليم بالمغرب ، تصنف الكفايات والتي من المفروض أن يكتسبها التلاميذ في مختلف الأسلاك، حسب الوثيقة الإطار المنبثقة عن الميثاق الوطني للتربية والتكوين والصادرة عن وزارة التربية الوطنية سنة 2001 ، إلى خمسة أنواع:

الكفايات الإستراتيجية

- معرفة الذات والتعبير عنها والتموقع في الزمان والمكان.
- التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات والتكيف معها ومع البيئة.
- قدرات تتمثل في تعديل الانتظارات والاتجاهات والسلوكيات الفردية، وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

كفايات التواصل

- إتقان اللغة العربية والتمكن من اللغة الأجنبية والتفتح على اللغة الأمازيغية.
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسات التعليمية وخارجها .
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب الأدبي والعلمي والفني، المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

الكفايات المنهجية

- منهجية التفكير وتطوير مدارجه العقلية.
- منهجية العمل والتحصيل في القسم وخارجه.
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

الكفايات الثقافية

- شقها الرمزي مرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراتاه ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية، بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها وبتربسوخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم. - وكذا في شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

الكفايات التكنولوجية

- القدرة على تصور وإبداع وإنتاج المنتجات .
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف.
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع المستجدات.

- استدخال أخلاقيات المهن وتلك المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي و منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان.⁷⁰

7- تصنيف كفايات المدرس

تتفق أغلب الدراسات التي تناولت كفايات المدرس، وهي التي تهمنا أكثر في هذا المؤلف، على الحديث عن تفصيل مكونات الكفايات الرئيسية (الكلية) وتفريغها إلى أربع مجموعات وهي :

1-الكفايات المعرفية: وهي المعلومات والقدرات والعمليات العقلية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة . ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات، ويمكن قياس هذه الكفايات عن طريق اختبار المقال، والاختبارات الموضوعية، أو ملاحظة المدرس أثناء عمله.

2-الكفايات الأدائية: تشير إلى سلوك المدرس ولما يقوم به في حجرة الدراسة وتشتق من تحليل مهام العمل أو تحليل التفاعل بين المدرس والتلميذ، وباعتبار أن الكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المدرس داخل حجرة الدراسة وفي الحياة المدرسية بشكل عام، فإن طريقة قياسها تعتمد على ملاحظة سلوك التدريس .

3-الكفايات الوجدانية: تشير إلى آراء الفرد واستعداده وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتجاهه نحو المهنة.

4-الكفايات الإنتاجية: وتتجلى في آثار أداء الفرد للكفايات السابقة في الميدان، بمعنى آخر الكفاية هنا تشير إلى نجاح المدرس في أداء عمله بما يحدثه من تأثير إيجابي في سلوك المتعلمين وفي نموهم العقلي والوجداني والحس حركي.⁷¹

* * *

⁷⁰ الكتاب الأبيض : وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي

والتأهيلي والإعدادي والتأهيلي (في الجزء الأول من الأجزاء الثمانية) ، الرباط، 2002.

والحقيقة بدأ الحديث رسمياً، عن الكفايات في بلادنا منذ سنة 1990 بصور المذكرة رقم 188 الخاصة بالتقويم التي حثت أساتذة العلوم الفيزيائية على القيام بتجريب هذا الأسلوب الجديد في التقويم بالانطلاق من الكفايات المستهدفة داخل الأقسام والاستئناس بها تمهيدا لتطبيقها في الموسم الدراسي 1991/1992، وقد استندت المذكرة إلى وثيقة فرنسية صادرة عن وزارة التربية الوطنية والشبيبة والرياضة الفرنسية سنة 1987، إلا أن انتقادات وجهت لها باعتبارها مستمدة من خطة فرنسية طبقت في إطار نظام مخالف لمعايير النظام التعليمي المغربي، دون دراسة تمهيدية للحاجات الحقيقية ولخصوصية الواقع المغربي، أضف إلى ذلك أن التكوين الذي تلقاه الاساتذة فيما يخص ممارسة التقويم بالكفايات كان غير كاف، مما جعل المدرسين لا يطبقون المذكرة اليتيمة.

وللتذكير فقد كنا مبادرين لتأليف ونشر على نطاق واسع أول كتاب حول الموضوع : "الكفايات في التعليم" ، ضمن سلسلة المعرفة للجميع، (عدد رقم 16، سنة 2000) منشورات رمسيس بالرباط.

⁷¹ علي عون و نصر الدين شعلال (2011) : " الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية"، معهد العلوم الشرعية لبنان و جامعة عمار ثلجي الأغواط (الجزائر)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص بملف التكوين بالكفايات في التربية، (ص ص 315-331)،

كما اعتمدت وزارة التربية الوطنية ، أربعة أنواع من الكفايات المهنية والتي يجب على المدرس اكتسابها و تنميتها أثناء تكوينه ، وهي: ⁷²

أولاً الكفايات المرتبطة بأسس مهنة التدريس: بحيث على المدرس أن يتدخل بصفته مسؤولاً عن تبليغ إرث معرفي وثقافي وباعتباره ناقداً يتصرف في تأويل وإدماج مختلف العناصر التي تتدخل في مزاولة مهنته ، و أن يتواصل بوضوح و بدون أخطاء بلغة التدريس شفويا وكتابيا في مختلف المجالات والظروف المرتبطة بمهمة التدريس؛

ثانياً الكفايات المرتبطة بالفعل البيداغوجي المحض: إذ يجب على المدرس أن يجد الوضعيات التعليمية التعليمية الملائمة لمضامين موضوع التعلم حسب خصوصيات التلاميذ والكفايات المهنية المراد تنميتها لديهم، وأن يقيم تدرج التعلم ومستوى مكتسبات المتعلمين في المضامين موضوع التعلم، وأن يخطط وينظم كيفية توظيف القسم ويراقبها بهدف تيسير التعلم والتنشئة الاجتماعية للمتعلمين؛

ثالثاً الكفايات المرتبطة بالفضاء المدرسي والمحيط الاجتماعي للعمل البيداغوجي: حيث على المدرس أن يكيف مختلف تدخلاته لحاجات وخصائص المتعلمين الذين يلاقون صعوبات في التعلم أوفي الاندماج أو الذين تظهر عليهم إعاقة معينة، وأن يدمج تكنولوجيات الإعلام والاتصال بهدف إعداد و تأطير الوضعيات التعليمية التعليمية وتدريب التدريس والتنمية المهنية، وأن يتعاون مع مجموع أطر مؤسسته ومع الآباء والأمهات وأولياء التلاميذ ومختلف الشركاء الاجتماعيين ومع المتعلمين من أجل تحقيق الأهداف التربوية لمؤسسته، وأن يعمل مع أعضاء الفريق لمؤسسته على تحقيق العمليات التي تمكن من تنمية وتقييم الكفايات المهنية المخطط لها حسب المتعلمين المعنيين؛

رابعاً وأخيراً، الكفايات المهنية المرتبطة بالهوية المهنية للمدرس وأخلاقيات المهنة: حيث يجب على المدرس أن يندمج في سيرورة فردية وجماعية للتنمية المهنية، وأن يزاوّل مهامه بمسؤولية مع الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس. وقرىبا من التصنيف المغربي ، نجد التصنيف الذي اعتمده وزارة التربية في الكويت والذي يوزع كفايات المدرس، إلى خمسة أقسام رئيسة وهي: ⁷³

⁷² وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006، " دليل المقاربة بالكفايات"، الطبعة الأولى، الرباط، دجنبر، ص14.

كما نقترح مراجعة موقع وزارة التربية الوطنية على الرابط :

<https://www.men.gov.ma/ar/pages/centresregionauxmef.aspx>

وعلى سبيل الاستئناس والمقارنة ننصح بمراجعة الوثيقة الهامة :

" - Le referentiel des competences pour la formation des cadres de l'administration pedagogique dans les "

" - crmef <https://www.men.gov.ma/ar/documents/cformation/ref-formation-cadresadmpedag.pdf>.

⁷³ ناصر الأريش و وليد الوهابي (2019): "المذكرة التربوية للوظائف الاشرافية"،

وزارة التربية - الكويت / <https://www.moe.edu.kw/teacher/supervisorD2019/>

- 1 - الكفايات المعرفية
- 2 - كفايات الاداء
- 3 -كفايات النتائج (الانجاز)
- 4 -الكفايات الوجدانية

- 5-الكفايات المهنية
- أ -كفايات عامة
 - ب - كفايات التخطيط
 - ج -كفايات التدريس
 - د -كفايات ادارة الفصل
 - هـ -كفايات التقويم
 - و -كفايات اتقان التخصص

8- الكفايات الناعمة في برامج إعداد المدرسين

الكفايات الناعمة Soft skills عموما وفي تعريفنا الأولي : "هي تركيبة فريدة من سمات واستعدادات وقدرات و مهارات واتجاهات ،نكتسبها خلال حياتنا داخل الأسرة والمدرسة و خارجهما ، تمكننا من الاندماج الإيجابي في المجتمع و تيسر التفاعل والتفوق في الحياة والحياة المهنية بشكل خاص ، والتواصل مع الآخرين والتميز عنهم في نفس الآن، كما تمكن من اتخاذ أفضل القرارات وإيجاد أحسن الحلول للمشكلات الطارئة والمبادرة في تخطيط المشاريع والتجديد والإبداع في عالم شديد التغير. خاصة إذا تم استكمال توظيفها ودعمها بالكفايات الصلبة. في حين يقصد بالكفايات الصلبة Hard skills المعارف والخبرات والمؤهلات التقنية و المنهجية التي يكتسبها الفرد في حياته المدرسية والاكاديمية وكل ما يتعلق بالقدرات العقلية لأداء المهام المهنية بالأساس ،من مثل: الكفايات اللغوية والعلمية والثقافية (الأدبية والفنية) وأصول الكتابة وتحرير التقارير وضبط المصادر وتثبيت المراجع والتحكم في استخدام الأدوات والآلات و استخدام الحاسوب وتوظيف برمجياته و جمع وتنظيم البيانات وتحليلها... وغيرها.

لقد كانت الكفايات الصلبة هي المهارات الوحيدة اللازمة للتوظيف المهني ،لأنها كانت بشكل عام ، قابلة للقياس الكمي سواء من خلفية تعليمية (الشهادة) أو خبرة عمل أو من خلال المباريات(الاختبارات والمقابلات...) وكان النجاح في العمل يرتبط فقط بالقدرة المعرفية والتقنية والمنهجية لإنجاز المهام. لهذا السبب ، اعتاد أرباب العمل ومدراء الشركات على توظيف أشخاص جدد بناءً على كفاياتهم الموضوعية/الصلبة فقط.

لكن تغيير الاتجاه في السنين الأخيرة ، فعلى الرغم من كون الكفايات الصلبة لا زالت تمثل جانباً أساسياً في التوظيف وفي الاندماج المهني و الاجتماعي ، إلا أن ظهور الحاجة للكفايات الناعمة مع التطورات التي أصابت المجتمعات وعالم المهن، جعلها تعادل أو تفوق الكفايات الصلبة من حيث الأهمية.

بل ووفقاً لروبرت لافاسور Levasseur Robert ، فإن معظم الباحثين الذين قابلهم في هذا المجال ، "صنفوا المهارات الناعمة أعلى مرتبة من المهارات التقنية (الصلبة)".⁷⁴

على أنه لا بد من التذكير بوجود خيط رفيع بين هذين النوعين من الكفايات ، يشكل جانبا مهما من إشكالية تعريف المفهومين ، سنحاول وتبينه في الفقرات التالية: ووفقاً لـ Vera فالكفايات الناعمة هي تلك القدرات الخاصة التي يمكن أن تحسن الأداء الوظيفي ، وتسهل التنقل الداخلي ، واتقان المهن المنجزة والتنبؤ بنجاح العمل. وهي معروفة أيضاً بعبارات مثل كفايات القرن الحادي والعشرين أو الكفايات العامة أو الكفايات الاجتماعية العاطفية أو الكفايات غير المعرفية وغير الأكاديمية... و بغض النظر عن اسمها ، فإن الحقيقة هي أن هذه القدرات تشمل المهارات أو الكفايات الاجتماعية والشخصية ، من مثل القدرة على العمل في بيئات متنوعة ، وتحسين الأداء الوظيفي وتحقيق قدر أكبر من التعلم ونقله من مجال إلى آخر.⁷⁵

ووفقاً لكاراسكو (2015) ، "الكفايات الناعمة هي قدرات التواصل و العمل الجماعي و القدرة على التكيف و التعاطف و الاستباقية و النقد الذاتي والمرونة في مواجهة المواقف المتغيرة. وكلها كفايات أساسية لدى الإنسان المعاصر، لأنها تسمح له بالعيش والتواصل مع أقرانه". (عن Mujica ، 2015).⁷⁶

هذه القدرات ليست فطرية بل إنها سلوكيات مكتسبة ، تتطور منذ الطفولة المبكرة، حيث يقوم الآباء في البداية بتعليم أبنائهم التأقلم والاندماج بما يعرف بالتنشئة الاجتماعية، بعد ذلك تستمر المدرسة في المهمة العظيمة المتمثلة في النمو والتطور والعيش المشترك مع الأقران ومع أفراد المجتمع بشكل عام ، ولكن دون أن ننسى أن القاعدة في التنشئة تبقى موجودة في المنزل والأسرة.

وباختصار، تتميز الكفايات الناعمة على الصلبة بارتباطها بسمات ومهارات الشخصية من مثل التواصل و النجاح في إقامة العلاقات و الإبداع و القدرة على

⁷⁴ Levasseur, Robert E. (2013). "People Skills: Developing Soft Skills — a Change Management Perspective". Interfaces. 43 (6): 566–571. doi:10.1287/inte.2013.0703.

⁷⁵ Marrero, O; Mohamed, R y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica Ecociencia*, 1- 18. Recuperado en: <http://ecociencia.ecotec.edu.ec/upload/php/files/diciembreespe/04.pdf>

⁷⁶ Mujica, L. J. (2015). *¿Qué son habilidades blandas y como se aprende?* Lima: MBA <http://noticias.universia.cl/empleo/noticia/2014/02/03/1078831/habilidades-blandas-que-son-que-es-importante-desarrollarlas.html>

العمل في فريق، وتحمل المسؤولية والصدق والالتزام بالمؤسسة والقدرة على حل المشكلات ، والتي تمكن المعنيين في مختلف الوظائف وخاصة المدرسين منهم وعموم العاملين في قطاع التعليم ، من النمو والتفوق في أداء واجباتهم ومهامهم.

9- مزايا توظيف الكفايات في تكوين المدرسين ⁷⁷

ويمكن اختصار أهم الملامح والاهداف العامة التي تميز نموذج الكفايات عن غيره من نماذج تكوين المدرسين ، في النقاط التالية:

- يعني هذا النموذج ، الانطلاق من الكفايات كإستراتيجية لتحديد مكونات العملية التعليمية التعليمية، وتحديد بالتالي المناهج الدراسية في جميع مكوناتها (أهداف ، محتويات ، طرق وسائل وأساليب التقويم ...) ورسم خطط تأهيل المدرسين ...
- ويتأسس النموذج كذلك ، على كون بعض النماذج التقليدية مثل نموذج المحتويات المعرفية و نموذج الأهداف الإجرائية، لا يمكن أن تساعد المدرسين والمشرفين وواضعي البرامج ومؤلفي الكتب المدرسية...على التخطيط الناجح لأنشطة التدريس والاكتساب . في حين تقدم الكفايات حلقات مرنة لربط السلسلة التعليمية أو التكوينية بشكل منظم ، فتصير الكفايات مرجعية أساسية لخلق عناصر التآلف والانسجام والاندماج ، سواء داخل المنهاج الواحد أو بين المناهج بعضها ببعض.
- كما يمكن هذا النموذج المدرسين من حرية و مشاركة أكبر في اختيار ما يلائم من محتويات وطرق ووسائل وتحديد المعايير المناسبة للحكم على حدوث التعلم .
- ويمكن معدي برامج التكوين المهني للمدرسين من وضع خطط التكوين ومناهجه.
- ويمكن واضعي أنظمة الاختبار والتقويم من تحديدها بشكل دقيق بناء على ما تستهدفه عمليات التعليم والتكوين من كفايات بمختلف أنواعها.

10- صفات مدرس المستقبل

لقد أحدثت ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات تغييرات عميقة ، وبدأت قيم وثقافة الرقمنة تبرز وتنتشر في مجتمع عالمي يتوجه نحو اقتصاد المعرفة، وبالتالي تزايدت أعباء المدرسة والمدرس الذي لم يعد مطلوباً منه الاكتفاء بنقل المعرفة للمتعلمين، بل أصبح مطالباً بتنمية قدراتهم ومهاراتهم على الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة واختيار الملائم منها وتنظيمها وتحليلها ، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

وكما أسلفنا فنحن بحاجة للكثير من الإرادة والجهد لتمهين التعليم، الامر الذي ينبغي ان يفضى إلى اتخاذ السبل العملية الكفيلة بجعل التعليم مهنة ترقى لمصاف المهن المرموقة في مجتمعاتنا كالتب والهندسة، ويتطلب التمهين من المدرس توافر

⁷⁷ مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر"، في ثلاثة مجلدات، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 2003.(انظر الملحق بقائمة مفصلة بمعايير التدريس ومستوياتها ومؤشراتها).

شخصية وقدرات ومهارات متميزة، منها حرية في الاختيار ومبادرة في اتخاذ القرار ومعرفة منتقاة بحرفية ، فضلا عن الطلاقة في استخدام التكنولوجيا والطلاقة الرقمية.

وفي سياق الانخراط في ما يشهده العالم من تحولات خاصة مع طلائع الثورة الصناعية الرابعة ،⁷⁸ يشير الباحثون التربويون، إلى العديد من التصنيفات لمهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين، التي على المدرس امتلاكها ومنها على سبيل المثال :

- طرق التفكير: الإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات وما وراء المعرفة؛
- الحالات الوجدانية: التعاطف والحب والاهتمام؛
- أساليب العمل: التواصل والعمل الجماعي ؛
- مهارات الحياة في العالم : المواطنة المحلية والعالمية واحترام حقوق الانسان؛(بتصرف عن مجدي علي،2016) .
- نضيف عليها نحن، الكفايات الناعمة والتي على المدرس امتلاكها وتشمل مهارات غير أكاديمية ،كما أسلفنا ،من مثل: مهارات تطور الحياة المدرسية، والمهارات الحياتية، ومهارات التواصل والتفاعل، والمهارات التطبيقية، وسمات الشخصية القوية والمسؤولية المجتمعية وغيرها .
- وهذا يعني ان على مدرس القرن الحادي والعشرين، امتلاك سمات وخصائص عدة، تميزه عن المعلم التقليدي، منها التحلي بسمات شخصية تتعلق بالخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية، وسمات مهنية ترتبط بقيم العمل التربوي ومهنيته ، وسمات مبنية على كفايات التعليم والتعلم .
- وهناك سمات أخرى حسب بلمير Palmer ينبغي أن يتميز بها مدرس المستقبل، منها مواكبة التطورات التكنولوجية والتوجه الرقمي واستخدام الأجهزة الذكية، و الإلمام بالذكاءات المتعددة وكيفية توظيفها لذاته ولطلابه، والتعاون والتواصل والتعلم القائم على المشاريع والابتكار والاستمرار في التعلم الذاتي، إضافة إلى البحث عن المعلومات وحل المشكلات وإدارة الوقت واتخاذ القرارات (Palmer 2015)⁷⁹ .

⁷⁸ تستند الثورة الصناعية الرابعة كما أسلفنا، إلى الثورة الرقمية ، حيث أصبح التكنولوجيا جزء لا يتجزأ من المجتمع، و تخترق عددا من المجالات. وفي كتابه The Fourth Industrial Revolution "الثورة الصناعية الرابعة" ، يتحدث كلاوس شواب Klaus Schwab ،مؤسس المنتدى الاقتصادي العالمي ورئيسه التنفيذي، عن كيف أن هذه الثورة تختلف اختلافاً جوهرياً عن الثالثة، و تتميز بشكل رئيسي بالتقدم التكنولوجي الرقمي الهائل ، راجع هذا الكتاب الشهير والذي صدرت النسخة العربية منه سنة 2017 . جاء الكتاب في 288 صفحة متوسطة، وحملت مقدمته توقيع محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات حاكم دبي.

⁷⁹ مجدي علي : "من هو معلم القرن الحادي والعشرين؟" ، 2016-30-01 ،

<https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/392477.html>

- كما نراجع : أحمد عوضه الزهراني و يحيي عبدالحميد إبراهيم في دراستهما المتميزة (2012): " معلم القرن الحادي والعشرين "، مجلة المعرفة ، العدد 211، الرياض.

وعليه، فقد أصبح من مهام المدرس الأساسية تدريب التلاميذ على طرق الحصول على المعرفة لا تلقينهم إياها وذلك بالاعتماد على قدراتهم الذاتية، والاستفادة من الوسائل والتقنيات المتاحة، إذ إن المدرس الجيد هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم وضبط مسار العملية التعليمية ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، باعتباره مرشداً إلى مصادر المعرفة وأساليب اختيارها وتنظيمها وتحليلها وعموماً طرق التعلم الذاتي، التي تمكنه هو وتلاميذه من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم باستمرار، نظراً لتغير دوره من كونه مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه شريكاً وموجهاً يقدم لتلاميذه يد المساعدة لإرشادهم إلى مصادر المعلومات، أي إن مهمة المدرس أصبحت تشترك بين مهام المربي والمشرّف والمدير والناقد والمستشار⁸⁰.

وتعتقد زهرة الخضاب "أن المعلم التقليدي لم يعد له مكان في العملية التعليمية وسط السياقات التربوية الحديثة في مجال التربية و التعليم و استراتيجيات التدريس الجديدة. فقد غيرت النظريات الحديثة في التربية، النظرة لدور كل من المدرس و التلميذ، و غيرت أيضا نمط التفاعل التقليدي الذي كان سائداً لفترات طويلة من الزمن، فأصبحت للمدرس مهام أخرى غير التلقين و الإلقاء وأصبح للتلميذ أدوار أخرى كثيرة غير الحفظ و الاستماع والتكرار السلبي للمعلومة. فأصبح المدرس اليوم، مطالباً بتنمية مهاراته التدريسية بجودة وكفاءة أكثر من ذي قبل، وأن يدرك أن من مهامه الجديدة أن يكون موجهاً وميسراً ومساعداً للطلاب لكي يتعلموا بأنفسهم، وأن عليه أن يكون مدبراً بارعاً للحصة الدراسية وللوضعية التعليمية بما يحقق الأهداف المعرفية و التربوية ككل. ولهذا ترى زهرة الخضاب، أنه من المفيد الإشارة إلى أهم المهارات التي يحتاجها المدرس لجعل العملية التربوية أكثر فائدة و متعة"⁸¹.

كما حددت في هذا الصدد، "منظمة الشراكة من أجل كفايات القرن الحادي والعشرين" - وهي منظمة مؤلفة من شركاء تجاريين وصناع سياسة وأطر التربية- بعض الإرشادات الخاصة بمهارات المستقبل الضرورية. وقد تضمنت هذه الإرشادات مجموعة من الكفايات والتي شملت التفكير الناقد والتعاون وإصدار

⁸⁰ منصة التكوين ، MOOC Genie TICE :

تعتبر هذه المنصة فضاءاً للتعلم و تطوير الاداء المهني، موجهة بالخصوص الى الاطر التربوية الراغبين في تنمية كفاياتهم في مجال ادماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في الممارسة الصفية. توفر المنصة للمستفيدين مجموعة من الدروس و الموارد مباشرة على الشبكة تمكن من تتبعهم قبل و اثناء وحتى بعد تلقي التكوين الحضوري، وقد لجأت وزارة التربية الوطنية المغربية لمواجهة تبعات جائحة كورونا وفي إطار التعليم عن بعد، إلى هذه المنصة ومثيلاتها مثل منصة تلميد تيس TelmidTICE والمواقع الكثيرة التي اشتركت معها وضمنتها ووفرت بذلك دروساً وموارد (فيديوهات...) في مختلف المواد مفتوحة في وجه المستفيدين من التلاميذ بخاصة، حسب احتياجاتهم ومستوياتهم، ومنتجة من أساتذة ذوي خبرة تربوية وكفاءة عالية، حيث تم اختيارها من طرف لجن متخصصة في كل مادة على المستوى الوطني.

⁸¹ زهره الخضاب : "تحديات معلم القرن 21"، عن موقع "تعليم جديد"، 2015 .

<https://www.new-educ.com/>

الأحكام والتفتح المعلوماتي والتعامل مع التطبيقات التكنولوجية والمهارات الاجتماعية والثقافية والقيادة والمسؤولية والاندماج الاقتصادي والكفايات الرقمية والمرونة والقابلية للتكيف والمبادرة والتعلم الذاتي وفهم القضايا العالمية. ولكي نتمكن من تنمية هذه المهارات بفاعلية لدى التلاميذ، فإنه يتعين أن يتوفر لدينا مدرسون يتسمون بخصائص وسمات المدرس الفعال في القرن الحادي والعشرين، حتى تكون هناك مخرجات تعليمية ذات جودة عالية بالنسبة للعملية التعليمية – التعليمية برمتها.⁸²

ومن بين أكبر خصائص وسمات ذلك المدرس الفعال، القدرة على توظيف التكنولوجيا والرقمنة بفاعلية. ونظراً للدور الحيوي الذي أصبحت تلعبه التكنولوجيا في عصرنا الحالي في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين ومواكبة للثورة الصناعية الرابعة، فإنه من الأهمية بمكان أن يكون هناك إطار عمل جديد يساعد على فهم وتقييم المعارف والمهارات التي يحتاجها المدرسون لتوظيف التكنولوجيا بفاعلية في المحتوى الدراسي .

11- تقييم نموذج الكفايات في إعداد المدرسين

تزايد الاهتمام في السنين الأخيرة كما أسلفنا، بإيجاد نماذج لتطوير الكفايات المهنية للمدرس ومواكبة بالتالي، التطورات المتلاحقة التي يشهدها العالم وخاصة مع الثورة الصناعية الرابعة، الأمر الذي سيقود بالضرورة إلى تغيير في الهوية المهنية للمدرس، فأصبحت وظيفته التقليدية والمتمثلة في نقل المعارف ومحتويات المناهج الدراسية إلى التلاميذ، عملاً عديم الفائدة في السياق المجتمعي والتربوي الحالي و الذي لم تعد فيه المدرسة المكان الوحيد الذي يحتكر المعرفة ، مما يفرض على المدرس تغيير طرائقه واستراتيجياته وتطوير كفاياته التعليمية، مع ما يتناسب والتطورات التكنولوجية والرقمية المتسارعة، والنقلة الكبيرة التي أصبحت تعرفها مختلف مجالات الحياة.

وفي هذا الصدد، ورغبة منه في تقديم تقييم شامل لنموذج الكفايات، أشار دوفلاي M Develay إلى أن الكفايات المهنية التي يكتسبها المدرس تخدم أساساً تصوراً محدداً لنوعية وشكل التعلم الذي يسعى إلى تحقيقه مع تلاميذه. وهكذا فإن التوجهات

⁸² بيرني ترلينج و تشارلز فادل: "مهارات القرن الحادي والعشرين" (2013) عن مدونة نرمين مصطفى حمزة الطلو (14 أغسطس 2016)،

http://nemenelhelw.blogspot.com/p/blog-page_49.html

ونشير إلى أن مؤسسة "الشراكة لكفايات القرن الحادي والعشرين"، Partnership for 21st century skills والتي أنشئت من خلال شراكة بين أقسام التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ومجموعة من المؤسسات التجارية منها شركة ميكروسوفت Microsoft والرابطة القومية للتربية The National Education Association وقد أصبحت هذه الشراكة الآن من أهم من يقود تنمية وتعليم كفايات القرن الحادي والعشرين في العالم.

- الحديثة في برامج تكوين وتدريب المدرسين، خاصة في البلدان المتقدمة سواء برامج التكوين الأساسي أو المستمر، تنبني على قاعدة تمكين المدرس من كفايات تدريسية تتمحور حول المتعلم وتركز على فعل التعلم، حتى أنه أصبح من معايير جودة برامج التكوين مدى حضور المتعلم فيها، وذلك من خلال العناصر التالية :
- مدى قدرة المدرسين على اقتراح وتبني استراتيجيات تدريسية تهدف إلى خلق مناخ يشجع على التعلم والتعلم الذاتي.
 - ضرورة أن تتمكن برامج التكوين من مساعدة المدرسين على التشبع والاقتناع بمبدأ "أن مهاراتهم وكفاياتهم المهنية تؤثر بشكل واضح في عمليات التعلم لدى التلاميذ داخل القسم وخارجه".
 - يعمل المدرسون على تدريس مقررات في أبعادها المختلفة المعرفية والعاطفية والتحفيزية، بشكل يؤثر في مستوى ودرجات التعلم وذلك بكيفية تتطلب منهم خلال عمليات التدريس (التخطيط والتنفيذ والتقييم) الأخذ بعين الاعتبار تطوير استراتيجيات متقدمة وعليا للتفكير والتعلم والاجتهاد والمبادرة عند المتعلمين.
 - مدى قدرتهم على تعليم التلاميذ استراتيجيات التعلم الذاتي وحل المشكلات والانخراط في العمل الجماعي وإنجاز المشاريع.
 - ضرورة إلمام المدرس بالأساليب البيداغوجية و الديدكتيكية الحديثة التي تجعل المتعلم مشاركا في عمليات التعلم وبناء المعارف المدرسية و قادرا على التعلم الذاتي⁸³.

على أن نموذج الكفايات في تكوين المدرسين لم يسلم بدوره من النقد و الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيقه الجيد في التدريس عموما وفي تكوين المدرسين على وجه الخصوص، منها ما يرتبط بالجوانب النظرية للنموذج ومنها ما يرتبط بالممارسة والتطبيق، من مثل :

- وجود معوقات تتعلق بالمدرس أهمها : ضعف تكوينه أصلا في المقاربة بالكفايات، وعدم إلمامه بطرق التدريس الملائمة ، وعدم اهتمامه بالبحث والمطالعة في هذا الجانب، عدم مهارته في ممارسة التقييم وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفايات .

84

⁸³ عبد العزيز العلوي المراني (2018): "التربية المعرفية وتطوير القدرة على التعلم : مرتكزات كفايات مهنة التدريس"، دراسة نشرت بمجلة علوم التربية ، العدد السابعون ، يناير 2018 ، الرباط. (ص ص. 82-97).

⁸⁴ العطوي آسيا : " صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية بولاية سطيف"، ماجستير. إدارة الموارد البشرية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. 2010. الجزائر. (ص 151 وما بعدها).

- وجود معوقات تتعلق بالتلميذ أهمها: ضعف المكتسبات القبلية، لا يستطيع بناء تعلماته ذاتيا، عدم التحكم في المفاهيم ، اكتظاظ الاقسام وعدد التلاميذ الكبير في الفوج، مردود ضعيف للعمل وفق المقاربة بالكفايات .

- وجود معوقات تتعلق بالمناهج الدراسية من أهمها :وحدات المنهاج غير مناسبة لقدرات التلاميذ، محتواه بعيدة عن واقعهم ،عدم كفاية الوثائق المرافقة للمنهاج، الحجم الزمني للحصة غير كاف لممارسة التطبيقات والأنشطة المندمجة، عدم توفر الوسائل بشكل كاف، اعتبار نوع وطبيعة الأسئلة تمثل أحيانا عائقا أمام التقويم الحقيقي لتطبيق المقاربة بالكفايات في التدريس وذلك لضعف ملاءمة أسئلة الاختبارات لما يتطلبه التقويم بالمقاربة بالكفايات، وقلة ملاءمتها لقدرات ومهارات التلميذ، احتوائها على أخطاء علمية ومنهجية.

وتعتقد حليلة عمارة بخصوص تطبيق هذه المقاربة في الجزائر، أنه وعلى الرغم من مرور " فترة ليست بالقصيرة على تبني منظومتنا التربوية لمقاربة الكفايات في التعليم، وهو ما يفترض أنها قد حققت النصيب الأكبر من الغايات التربوية المرسومة، لكن وبنزولنا للواقع نلمس معلمين لا يعرفون معنى هذه المقاربة بالأساس، وآخرون وإن أحاطوا علما فهم ما زالوا يراوحوون مكانهم فيما يتعلق باستخدامهم للأساليب وطرق التدريس والتقويم التقليدية وتجنبهم لما تفترضه مقاربة الكفايات، وذلك إما لعدم كفاءتهم في اتباع ما تمليه هذه الأخيرة من أساليب وطرق في التعليم والتقويم أو لأن المقاربة بالكفايات تتطلب لتطبيقها إمكانات بنوية وتجهيزات تغيب عن الواقع الميداني للمؤسسات التربوية...، لأجل ذلك فنحن نطالب بضرورة زيادة الاهتمام بكل عناصر هذه المقاربة، وبخاصة قطبيها الرئيسان المعلم والمتعلم، إذ من دون ذلك ، تبقى الأهداف المرسومة مجرد حبر على ورق".⁸⁵

كما وجهت لهذه المقاربة انتقادات من طبيعة نظرية وخاصة في جيلها الأول ، فمنذ بداية عقد السبعينيات، ساندت مجموعة من الكتابات وجهة نظر نقدية فيما يخص المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين وذلك بالنظر إلى إلحاحهم على اعتماد مقاربة علمية وعملية للتكوين في نفس الآن. انتقادات اثار عدة ردود فعل، كما أن النقاش أثار عددا من الكتابات حول المقاربة بالكفايات في تكوين المدرسين. وقد أورد هوستن Houston أن عدد هذه الكتابات لم يكن يتجاوز بضع عشرات سنة 1971 ، ليصل إلى 800 بعد سنتي وإلى ازيد من 6000 سنة 1985، ولعل الانتقاد الأكثر انتشارا هو ذلك الانتقاد الذي يسجل انتماء المقاربة بالكفايات إلى المدرسة السلوكية، وهي بذلك تعمل على اختزال تكوين المدرسين في

⁸⁵ حليلة عمارة، مقالة : "مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)

"،المشرف: أ.د/ أحمد عزوز، جامعة الشلف (2010). (من صفحة 146 إلى ص161).

-كما ننصح بمراجعة مؤلف، حسيني فاطمة: "كفايات التدريس، وتدريس الكفايات (آليات التحصيل، ومعايير التقويم)"، مطبعة النجاح، الدار البيضاء-المغرب، طبعة 1، سنة 2005 .

تعلم للسلوكات. علاوة على ذلك، فإن تلك الانتقادات لا تقبل بإمكانية وضع معايير لمختلف المهام المرتبطة بالتعليم. وهناك حوالي 40 كاتباً ينعتون الجيل الأول من المقاربة بواسطة الكفايات بكونه "سلوكي". إن مثل هذه الانتقادات التي تعتبر المقاربة بواسطة الكفايات مقاربة سلوكية، تقوم بذلك تحت مبرر أن هذه المقاربة تركز على سلوكات خاصة وعلى معايير انجاز ومؤشرات يكن قياسها من جهة، ومن جهة أخرى تحت مبرر أن التوجه الأساسي للتكوين يتمثل في إعادة إنتاج هذه السلوكات (Jones & Moore, 1995).⁸⁶ "إن فكرة ضرورة قياس الانجازات هي فكرة في حد ذاتها سلوكية". وفي نفس هذا السياق، وبما أن الجيل الأول من المقاربة بالكفايات، يعتبرها بمثابة انجازات قابلة للملاحظة و للبرهنة والقياس، فإن ما يؤخذ عليه في مجال تكوين المدرسين اختزاله للكفايات

في مجموعة من الإجراءات التقنية والمهام الجزئية، بينما ينبغي بالأحرى التركيز على مختلف الموارد التي يتعين تجنيدها بشكل متكامل، أثناء ممارسة الوظائف وتأدية المهام المرتبطة بالتعليم مثل مهارات التفكير والسمات الشخصية.

وهكذا عارض بعض المنادين بمهنة التعليم أمثال أولاغنيي Ollagnier 2002،⁸⁷ المقاربة بواسطة الكفايات من الجيل الأول والمتأثرة بالسلوكية، مع تأكيدهم على عدم ملاءمة هذه المقاربة في مجال تكوين المدرسين مع الطابع غير المحدد وغير القابل للتحديد لممارسة مهنة التدريس. وعلاوة على ذلك فبحسبهم، فإن هذه الخاصية هي التي تجعل من مهنة التعليم ممكنة، وبالتالي فإننا لا نستطيع اختزال التعليم في مجرد تقنيات وسلوكات "كما تنزع إلى اعتباره كذلك المقاربة بواسطة الكفايات".

والحقيقة أن عمق هذا الانتقاد، يتمثل في البرهنة على أن كل نشاط التدريس هو أكثر من حصيلة لمجموع أجزائه. لذا فإن التكوين الأساسي للمدرس لا يمكن أن يختزل في التحكم في مجموعة من المهارات التقنية الجزئية، لأنه سيفتقر إلى الكفاية الأساسية التي هي قدرة التقييم و الحكم على ما يتم القيام به بشكل ملائم في وضعية خاصة. بالإضافة إلى ذلك فإن الكفاية ينبغي أن ينظر إليها ليس فقط بمثابة تعبئة للموارد المتنوعة ولكن أيضاً كتركيب لهذه الموارد ضمن نشاط يقتضي جيل جديد من المقاربات بواسطة الكفايات في مجال تكوين المدرسين.⁸⁸

⁸⁶ فرانسوا كيميوط و كلرمون كوتيني : "مقاربة الكفايات في مجال تكوين المدرسين : تحليل توثيقي ونقدي"، ترجمة: مصطفى حسني، مجلة علوم التربية، الرباط (العدد السابعون يناير 2018) François Guillemette et Clermont Gauthier يمكن تحميل هذا العدد من المجلة على الرابط : http://tarbiyah21.org/files/magazine_Jan_2018.pdf

⁸⁷ Edmée Ollagnier (2002) Les pièges de la compétence en formation d'adultes.

Dans : "L'énigme de la compétence en éducation", Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », (pages 183 à 201)

⁸⁸ لحسن مادي (2017) : "تكوين المدرسين باعتماد نموذج تكويني منتج للكفايات المهنية". منشورات مجلة علوم التربية 2017، الرباط. (صفحة 43 وما بعدها).

* * *

هذا وكنا قد انتقدنا نموذج الكفايات من حيث المبدأ وفي إطار دعوتنا للتخلص من عادة استيراد النظريات، والاجتهاد بدلا من ذلك، في طرح نظريات تربوية معاصرة أصيلة، و باستلهام النظريات التربوية التراثية التي تتبنى على الهوية والقيم والحدثة الحقيقية. وطرحنا للنقاش نظرية الملكات في التعليم، على أساس أن "الملكة تركيبية مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاناة، وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال، في إطار حل مشكلات، ومواجهة مواقف. وباعتبار الملكة قابلة للتطوير و التراكم المتدرج (هيات، حالات، صفات...)، و يكون لها تجليات سلوكية خارجية (حذق، كيس، ذكاء، طبع)⁸⁹.

وللتذكير، فالملكات هي بمثابة قدرات وطبائع وصفات وأحوال وهيئات وقدرات واتجاهات وميول تكون وراثية من ناحية ومكتسبة من ناحية أخرى، وذلك عن طريق التجريب والتكرار وفعل العادة، من أجل مواجهة الوضعيات والظروف التي يوجد فيها الشخص. "علما بأن مفهوم الملكة هذا لا يمثل بديلا عن مفاهيم البنات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات... المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي و غيره، بل يعتمد عليها ويغتنى بها، لكنه يوظفها بشكل أصيل. أي باعتماد معاني الملكات، وما ارتبط بها من مفاهيم، في أصل نشأتها وتطورها لدى علمائنا. إنه تصور عقلي- وظيفي لظاهرة التعلم والتملك المعرفي، ينطلق من مقترحات ابن خلدون وغيره ممن لمعوا في مجال التربية، مع اللجوء للأبحاث المعاصرة لتهديبها وتعميقها و أجرأتها، من خلال جملة المفاهيم النفس-عرفانية المذكورة أنفا".

وهكذا يتضح، أن نظرية الملكات تعتمد على مجموعة من المصادر، سواء أكانت تراثية عند علمائنا القدامى كابن خلدون- مثلا- أم كتابات معاصرة سيكولوجية وبيداغوجية، كالاستفادة من نظرية الكفايات ونظرية الأهداف ونظرية الذكاءات المتعددة وبيداغوجيا الإبداع والنظريات اللسانية، والاعتماد في نفس الآن، على ما كتبه بعض مفكرينا المعاصرين، أمثال المهدي المنجرة و عبد الله العروي والمهدي بنعبود ومحمد عابد الجابري، خاصة في دراساته حول التراث وغيرهم كثير⁹⁰ إن جميع النظريات المستوردة بالحرف، و التي جربت في الحقل التربوي المغربي دون مناقشة ولا أي تقويم و تعديل، كما حدث مثلا مع "بيداغوجيا الادماج"

⁸⁹ نقترح مراجعة دراسة نيكو هيرت (2009): "زيف بيداغوجيا الكفايات، بالفرنسية، Nico Hirtt ,

L'approche par compétences : une mystification pédagogique. ecoledemocratique.org. L'école démocratique, n°39, septembre 2009

ينتقد فيها التدريس بواسطة الكفايات و الإدماج معا، والتصدي للذين يزعمون "أن هذه البيداغوجيات جيدة، و المشكل لا يكمن فيها و إنما في الذين يقومون بتطبيقها"، و بحكم أن هذا الموقف هو في نظر مؤلف الدراسة لا يقوم على أسس علمية، وإنما تمليه أهداف نفعية صرفة، نقد من عقر الدار الغربية، التي نبت فيها وتعرض للفشل".

⁹⁰ جميل حمداوي (2011): "جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملكات"، (مارس)، موقع ديوان

العرب <https://www.diwanalarab.com/>

البلجيكية والتي فرضت في منظومتنا فرضا ، و لم تأت أكلها وفشلت فشلا ذريعا بعدما صرفت عليها الملايير من الميزانية المخصصة للبرنامج الاستعجالي ، مما جعل التعليم المغربي يعاني من أزمت متوالية ومنتابعة بسبب سياسة التجريب والترقيع والاستيراد الأعمى واستنابات النماذج والنظريات.⁹¹ وعلى سبيل التذكير كنا قد وجهنا العديد من الانتقادات لبيداغوجيا الإدماج والتي يدعي من استوردها ، "أنها حركة لأجراً نموذج الكفايات" ، سواء في جوانبها النظرية أو التطبيقية، ومن بين هذه الانتقادات على سبيل المثال، تلك التي حاولنا من خلالها رسم السياق النظري لهذه البيداغوجيا المستوردة في إطار صفقات أثارت الكثير من الجدل :

" تدرج قراءة كزافيي روجيبرس ROEGIERS, X لمدخل الكفايات⁹² ، فيما يعرف بالنموذج المبني على السوسيلوجيا الفرنكفونية والتي تؤكد على أهمية الجانب الاجتماعي في الكفايات في مقابل النموذج الانجلوسكسوني وهو نموذج فرداني يركز في تعريفه للكفايات على الجوانب الفردية الداخلية والمعرفية المستبطنة. وجد هذا النموذج الفرداني مجالا خصبا في الأدبيات التربوية الانجلوسكسونية خلال التسعينات من القرن الماضي ، معززا ببعض النظريات السيكولوجية وخاصة السيكولوجية الفارقة و توأمها البيداغوجيا الفارقة والتي تنتظم استنادا إلى العناصر الأساسية الكامنة و راء عدم تجانس المتعلمين داخل القسم".

ومنذ ذلك الحين ، سيتعرض هذا النموذج الأنجلوسكسوني للعديد من الانتقادات، على أن أهم ما سيؤخذ عليه هو تركيزه على الخصوصيات الفردية والابتعاد بالتالي عن الجوانب الاجتماعية والتاريخية في التعلم واكتساب الكفايات. فبرز انطلاقا من هذه الانتقادات ، النموذج الذي يمكن أن تدرج ضمنه بيداغوجيا الإدماج ، والذي يؤكد على الجوانب الاجتماعية. وهو وإن كان يقتبس تعريف الكفايات الذي يقدمه النموذج الانكلوسكسوني من حيث أنها قدرات فردية مستدخلة (مستبطنة) وهي في نهاية التحليل تركيبية (كوكطيل) من عناصر متعددة (معلومات، مهارات ، اتجاهات...) ، إلا أنه يضيف على هذا التعريف عناصر متضمنة في الانتقادات المشار إليها ، كمحاولة منه لتوضيح كيفية اشتغال آليات اكتساب الكفايات ، بمعنى كيف يتم تعليمها وتعلمها وكيف يتم توظيفها ، بطبيعة الحال وكما هو معروف ، يتم

⁹¹ محمد الديرچ (2011): "بيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم: قراءة نقدية"، (30 ، 6 ، 2011)

نشر على موقع مغرس على الرابط: <https://www.maghress.com/profvb/14541>

⁹² المؤسس لهذه البيداغوجيا والذي كلف باستناباتها عندنا و "فاز" مكتبه للدراسات بصفحة زرعتها في منظومتنا ومنع على ما أعتقد، المهتمون بقرارات شبه رسمية ، من انتقاده.

اكتسابها وتوظيفها من خلال الممارسة والعمل في إطار الوضعيات ذات الطبيعة الاجتماعية⁹³.

الفصل الخامس

واقع هندسة تكوين المدرسين: معيقات وإشكالات

تقديم

شكلت المبادي الأربعة التي أقرها المغرب فجر الاستقلال، أساسا لوضع استراتيجيات وطنية للتعليم ومنطلقا لإصلاحه وتطويره وهي: التعميم، التوحيد، التعريب ومغربة الأطر. وبالنسبة لهذا المبدأ الأخير تم وضع جملة من البرامج وإنشاء مؤسسات التكوين والتي خضعت للعديد من التطورات كما سنرى في القادم من الفصول، الأمر الذي مكن مبدئيا، من توفير الأطر التربوية المغربية الضرورية والقادرة على تحقيق مطامح المجتمع المغربي والمتمثلة في تعميم التعليم على كافة أفراد الشعب وتوحيده ورفع من جودته، حيث تم تكوين إلى حدود الآن، مئات الآلاف من المدرسين بمختلف الأسلاك والتخصصات، و المشرفين التربويين والموجهين والإداريين والأطر التقنية والتي تحتاجها منظومة التربية والتكوين.⁹⁴

والآن نتساءل، وبعد تخطيط العديد من الإصلاحات بما فيها إصلاح برامج إعداد الأطر التربوية، ما واقع برامج ومؤسسات التكوين وما هي أهم الاخفاقات والمشكلات التي عانت منها المنظومة التربوية وما تزال، في مجال إعداد المدرسين؟ وما هي منجزات الحكومات المتعاقبة والوزارات التي تناوبت على شؤون التربية والتعليم في بلادنا في هذا المجال؟ وما هي مخططات وزارة التربية الوطنية الحالية والمستقبلية، للخروج من وضعية الازمة التي يعاني منها قطاع التنمية البشرية و برامج إعداد المدرسين على وجه الخصوص؟

ستكون الاجابة عن هذه الأسئلة، من خلال تقديم وتحليل خلاصات ونتائج بعض الدراسات والمؤلفات والوثائق التي صدرت في الموضوع داخل المغرب

⁹³ ROEGIERS, X. (2010). Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel. Bruxelles : De Boeck Université.

-PERRENOUD, Ph. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile : Dolmen Ediciones (trad. en español de Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF, 1997.

⁹⁴ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2016، ص 23.

وخارجه، مدعومة بتجربتنا الشخصية وعماننا في القطاع لمدة تزيد عن أربعة عقود ،
وذلك من خلال العناوين التالية:

أولا مشكلات وصعوبات تعيق برامج ومؤسسات تكوين المدرسين.

{ الفصل الخامس }

ثانيا دراسة وصفية ، تحليلية ونقدية ، لأهم القرارات في مجال

إعداد المدرسين وما رافقها من إشكالات ، من خلال :

-كلية علوم التربية -المدارس العليا للأساتذة.

{ الفصل السادس }

ثالثا المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين - ومؤسسات

التكوين الخاصة ...، ما لها وما عليها.

{ الفصل السابع }

رابعا الاجازة في التربية والخطط المستقبلية لتطوير برامج تكوين

المدرسين وأطر التعليم. { الفصل الثامن }

خامسا النموذج البيداغوجي التناوبي المندمج ، لتطوير برامج ومؤسسات

تكوين المدرسين. { الفصل التاسع }

سادسا خلاصات واستنتاجات وتوصيات.

{ الفصل العاشر }

أولا : مشكلات وصعوبات تعيق برامج ومؤسسات تكوين المدرسين

إن استقراءنا للواقع ولما هو سائد في أنظمتنا التربوية، يثبت أن من بين أهم المشكلات التي تواجه تكوين المدرسين في المغرب وبلداننا المغاربية والعربية عموماً، والتي تعتبر السبب الرئيس فيما ينتج من ضعف على المستوى المهني للخريجين وانعكاساته السلبية على منظومة التعليم ككل، هناك:

1- ضعف الإخذ بسبل البحث العلمي

فعلى الرغم من أهمية الدور الذي يسهم به البحث العلمي التربوي في العادة في تنمية المدرسين مهنيًا وتطوير منظومة التعليم بشكل عام، وعلى الرغم من تعدد التحديات والمبررات التي تدعو إلى الاهتمام باطلاع المدرسين وعموم المسؤولين عن القطاع، على البحوث التربوية وبمشاركتهم الفاعلة فيها، إلا أنه توجد بعض المؤشرات التي تشكك في فعالية دور البحث التربوي في واقع الممارسة و في التنمية المهنية للمدرسين في أنظمتنا، الأمر الذي يدعو إلى دراسة هذا الدور وتحديد أبعاده على أسس علمية، والكشف عن واقعه والتعرف على جوانب الخلل التي يعاني منها، واقتراح السبل التي تسهم في تفعيل دور البحث التربوي في تنمية المدرسين مهنيًا.

وبالرغم مما انجز في بلدنا كما سنرى فيما بعد، سواء على مستوى التكوين الأساسي أو التكوين المستمر للمدرسين، فإن الصعوبات لا تزال قائمة حيث تذكرها العديد من الدراسات والتقارير، وفي مقدمتها تقرير اليونسكو لسنة 2010 حول "التربية بالمغرب: دراسة تحليلية للقطاع"، والذي أكد على أن التكوين الأساسي للمدرسين بالمغرب لم يتطور منذ سنين متعددة، ثم أضاف: " ليس هناك أي برنامج للتكوين المستمر مستمد من الحاجات الميدانية يستطيع أن يعوض ذلك النقص الذي يعرفه التكوين الأساسي". (ص60)

إن استقراءنا للواقع ولما هو سائد في منظومة التعليم المغربية، وقرائنا للأدبيات التربوية، يثبت أن من بين أهم المشكلات التي تواجه إعداد المدرسين بالمغرب، والتي تعتبر السبب الرئيسي فيما ينتج من ضعف على المستوى المهني للخريجين وانعكاساته السلبية على المنظومة ككل، هو ضعف الإخذ بسبل البحث التربوي لتفعيل واقع الممارسة والتنمية المهنية للمدرسين. وعلى سبيل المثال، فقد سبق للمشاركين في اليوم الدراسي الذي احتضنه المركز التربوي الجهوي محمد الخامس بأسفي (2010) أن خلصوا إلى مجموعة من المظاهر التي تميز وضعية البحث

التربوي بالمغرب والتي ما زالت المنظومة تعاني منها ، تتمثل في غياب إطار مؤسساتي للبحث التربوي بالمغرب ناظم للنتائج من معطيات ومن حقائق و نصوص تشريعية واضحة الأهداف والمعالم، مع عدم وجود بنك للبحوث التربوية.⁹⁵

" إضافة ، وحسب محمد لمباشرى، الى تراجع دور مراكز التكوين في انجاز بحوث لها علاقة باحتياجات المدرسة المغربية وضعف الاعتمادات المالية الخاصة بالبحث التربوي، مع عدم استثمار الأبحاث المترجمة أكاديميا و جامعيًا، وهي في عمومها أبحاث للحصول على الشهادة في تدبير الشأن التربوي التكويني. الى جانب ذلك، غياب إطار قانوني للباحث التربوي ضمن سياق النصوص التشريعية المعتمدة على مستوى مراكز التكوين، والوضعية الملتبسة لأساتذة هذه المراكز ما بين التعليم العالي والجامعة".⁹⁶

2-ضعف مواكبة التطورات التكنولوجية والرقمية

رغم الجهود التي بذلت في السنين الأخيرة في مجال الرقمنة وعموما في مواكبة الثورة الصناعية الرابعة ، فإنها تبقى غير كافية و لا تنتظم في إطار شمولي وبمنهجية متكاملة، ولا تستجيب لتزايد الحاجات من التعليم والتكوين الجيد ، حيث لا تزال العديد من المراكز الجهوية والمدارس العليا وغيرها ، غير مهيأة لتوظيف التكنولوجيات الرقمية والتعليم عن بعد والاقسام الافتراضية ، في برامج التكوين . وكما يذهب إلى ذلك محمد يتيم ، فإن رقمنة مجال التعليم والتكوين وبناء ما يسمى بالمدرسة الافتراضية ومؤسسة التكوين الافتراضي، لا يقتصر على وضع مضامين تعليمية على الويب فحسب، بل إن الأمر يتعلق ببناء منظومة تربوية متكاملة تعيد النظر في كل مكونات المنهاج الدراسي ، أي ما يرتبط بالغايات والأهداف والمضامين والمناهج والوسائل التربوية والديداكتيكية والتقويم والتخطيط والمراقبة التربوية ، أخذا بعين الاعتبار الإمكانيات الهائلة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي والإمكانيات التي يوفرها الذكاء الصناعي اليوم ، وهي ليست فقط مجرد تقنيات بل إنها منظومة متكاملة تتمكن من إعادة النظر في عدد من المسلمات السائدة.⁹⁷

كما أن الحاجة لإعداد المدرسين وتأهيل مختلف الأطر التربوية ،ليست عملية تقنية فحسب ، بل لا بد أن تندرج بشكل بيداغوجي مندمج في برامج تكوينهم الاساسي و

⁹⁵ انظر ملخصا لنتائج هذا اللقاء المهم في موقع مغرس، على الرابط :

<https://www.maghress.com/alittihad/106787>

⁹⁶ محمد لمباشرى : "وضعية البحث التربوي بالمغرب .. أسئلة و رهانات"،

نشر في جريدة الاتحاد الاشتراكي، يوم 08 - 04 - 2010 .

⁹⁷ محمد يتيم : "التحول الرقمي في مجال التربية والتكوين... أولوية الأولويات"، 17 أبريل 2020 -موقع

العمق المغربي على الرابط : <https://m.al3omk.com/524796.html>

المستمر، على اعتبار أن الأمر يتعلق بتيار جديد يمكن من قدر أكبر من التفاعل بين المدرس وبين المتعلمين ، خاصة أن الأمر لم يعد يتعلق بمدرس واحد وفصل واحد، كما هو الشأن في التعليم التقليدي، بل بمنظومة مفتوحة وفصول افتراضية تعمل خارج إكراهات المكان والزمان ، وأساسا بمنظور يرجع فيه القرار للمتعلم أولا ولجودة أداء المدرس ثانيا ولتوفر التجهيزات والعدة البيداغوجية ثالثا وقبل هذا وذاك بتوفر السياق المحفز و الإرادة السياسية .

3 ضعف النموذج والتشويش البارديكي

ومن المشكلات التي يعاني منها قطاع التكوين ، ما نلاحظه من تدني في مستوى الإعداد النظري في مؤسسات وكليات التكوين وخاصة الإعداد البيداغوجي وافتقاره إلي الأسس الفكرية والنماذج التربوية الملائمة وغموض في مرجعيته النظرية ، وسيادة نوع من ما نسميه "بالتشويش البارديكي" ، و الذي يتجلى في كثرة النماذج التي لا تجد طريقها نحو التطبيق، واللجوء إلى التقليد الأعمى واستيراد النظريات والتبعية بالتالي لمنتجها ومروجيها.

ذلك التشويش الذي يعود للعديد من العوامل منها على وجه الخصوص، غياب فلسفة تربوية واجتماعية واضحة التوجهات والغايات ، فلسفة تمتلك تصورا للإنسان/ المواطن الذي نريد بناءه من خلال التربية والتكوين، وعدم التوفر على استراتيجية معقنة ومخططة لمشروعنا التربوي برمته.⁹⁸

إن أهم "نقائص" أنظمتنا التعليمية وأنظمة التكوين التربوي منها على وجه الخصوص، غياب النظرة الشمولية. حيث لا يندرج التكوين والأساسي منه بالدرجة الأولى، في إطار منظور فلسفي شامل، مع غياب ملحوظ لبلورة تصور للإنسان المنشود ولمميزات المواطن الذي نطمح إلى تكوينه والذي من المفروض أن يتشخص في مواصفات عقلية ومعرفية وفي سمات وجدانية وقيم الحرية والعدالة والمساواة والمسؤولية والتضامن... وليس قيم سيادة الرأسمال المحلي و العالمي والشركات متعددة الجنسيات و هيمنة العولمة المتوحشة. (محمد الدريج، 2011، ص.18).⁹⁹

⁹⁸ نؤكد مجددا على وجود الكثير من التشويش والخلط وعدم وضوح مفهوم المنظور (البارديكم) لدى الكثيرين بمن فيهم وزارة التربية الوطنية، كما يبدو ذلك في الكثير من وثائقها بما فيها الدلائل المؤطرة لتأهيل المدرسين بمراكز التكوين، حيث لا يعدو ما تسميه في بعض الأحيان بالبارديكم ، أن يكون مجرد خطوات أو إجراءات لتدبير سيناريو بيداغوجي او وضعية مهنية تعليمية.

⁹⁹ محمد الدريج (2011) " عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل " ،مجلة علوم التربية، العدد : 47 (مارس 2001) ص : 18

ونراجع كذلك : محمد الدريج (2015) : "المنهاج المندمج : أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين" ، منشورات مجلة علوم التربية - الرباط .

كما لاحظ محمد بازي بدوره ، الغياب الملفت والمقلق في برامج مؤسسات التكوين المهني للمدرسين ، لسياسة عامة ولفلسفة شاملة ولتصورات واضحة المعالم ، تبلور المنظومة من خلالها ، مواصفات المدرس المنشود بل مواصفات المواطن الذي نطمح إلى تكوينه والتي من المفروض أن تنتشخص في كفايات ومعايير عقلية ومعرفية وفي سمات وجدانية وقيم المواطنة¹⁰⁰ . وفي نفس الاتجاه ، يتحدث عبد الله الخياري عن غياب فلسفة تربوية ناظمة للتكوين، ليس في المغرب فحسب بل في عموم الدول العربية ، قائلا :

"نلاحظ غياب مشروع متكامل لمسألة التكوين، يستند لمرجعية فكرية تربوية ويستجيب لغايات وأهداف الإصلاحات، التي تم الإعلان عنها في العديد من الدول العربية. إن تعثر منظومات التكوين لا يعود حصرا إلى عدم توفر الموارد البشرية، أو إلى ضعف الموارد المادية والتجهيزات، بل إلى غياب الرؤية الواضحة التي توجه خطط التكوين واستراتيجياته وتواكبها بالضبط والتعديل، خلال مراحل التكوين ومحطاته النظرية والعملية.

فرغم وجود تنوع كبير في مؤسسات إعداد المدرسين في المنطقة العربية، يتبين من خلال استقراء واقع تكوين المدرسين فيها، أن هناك غيابا للتخطيط الإستراتيجي العقلاني والمتكامل للمسألة التكوينية. وكل ما هناك هو تفعيل بنيات تقليدية تمرر فيها مقررات وبرامج يطغى عليها الجانب النظري، وتختتم بتربية عملية تكون، في الغالب، منفصلة تماما عن ما درس في الجانب النظري، وهو ما يثبت الشرخ الكبير القائم في الإعداد بين الجوانب النظرية والعملية. يضاف إلى ذلك هيمنة منطق التعليم والتلقين على منطق التكوين في مؤسسات إعداد المدرسين. أما الإصلاحات التي يشهدها عادة قطاع الإعداد والتدريب فإنها، غالبا، ما تكون استجابة لحاجات ظرفية أنية، مما يؤدي إلى إدماج تدابير مجتزأة لا رابطة بينها، وغالبا ما يتلاشى تأثيرها بفعل المقاومة الداخلية"¹⁰¹

ومن نتائج التشويش البارديكي كذلك، غياب كفايات/معايير موحدة ومتفق عليها ملزمة لمؤسسات إعداد المدرسين ، إذ ان كل مؤسسة تجتهد لتضع لوائحها

¹⁰⁰ محمد بازي (2010): كتاب : "صناعة التدريس و رهانات التكوين"، منشورات مجلة "علوم التربية"، العدد : 23، الطبعة الأولى ، ص : 114.

¹⁰¹ عبد الله الخياري (2008) : "التمهين وتكوين المدرسين"، مجلة التدريس. ع. 4، 2008 ، كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس الرباط، (ص ص. 117-132).

وبرامجها الخاصة بها. مع غياب شبه تام للنموذج والتشتت بين العديد من النظريات والمداخل في تدريب المدرسين. وحتى عند توفر تلك الكفايات والمعايير فإننا نلاحظ سواء في المغرب أوفي عدد من الدول العربية، تفاوتاً في الالتزام بها وتطبيقها من مؤسسة الى اخرى ومن استاذ لآخر . الأمر الذي جعل لحسن مادي في كتابه الاخير حول تكوين المدرسين (2017) يخلص إلى القول :

"يمر نجاح الإصلاح، عبر نظام تكوين أساسي ومستمر للمدرسين يهدف إلى تبجيل المهنة، وتحسين جودة التدريس ورفع مردوديته. إلا أن ما تجدر الإشارة إليه بهذا الصدد، هو أن المجهود المبذول من أجل تكوين المدرسين، و إكسابهم القدرات البيداغوجية الضرورية، يظل دون متطلبات تربية عالية الجودة. إن التكوين الذي يحظى به المدرسون ، اليوم، يفتقر إلى الانسجام والتنظيم؛ وهو ما يحد من آثاره الإيجابية على مستوى تأهيل المتعلمين" ¹⁰².

هذا ويلاحظ المجلس الأعلى للتعليم بدوره (تقرير 2014، الرباط) ذلك الفقر في التصورات والتفكك في رسم المعايير ، ويضيف "بان ولوج مهنة التدريس يواجه عدة مشاكل من بينها التذبذب في تحديد شروط قارة لقبول الترشيح لمراكز التكوين التربوي، وانخفاض الميول والاستعداد لممارسة مهنة التدريس، وتراجع إقبال الطلبة المتفوقين ولا سيما في الشعب العلمية، وغياب معايير تسمح بتقويم المؤهلات البيداغوجية والتواصلية للمتريشحين لولوج المهنة وحوافز تشجعهم على اختيارها." ¹⁰³

4- غياب هندسة التكوين

من المشكلات التي يعاني منها التكوين الأساسي للمدرسين في بلداننا المغربية، غياب هندسة التكوين في معاهد وكليات التربية و من أهم مظاهره:
- انعدام الجدية في البحث التربوي كما أسلفنا وبخاصة ما له علاقة بالمشكلات التربوية، وضعف الاجتهاد والابداع في إنتاج النماذج والمقاربات والاكتفاء بالاستيراد والنقل والتقليد.

-عدم اهتمام تلك المؤسسات باستيعاب النوعيات المختارة للمهنة، فيغلب عليها الطابع النظري الأكاديمي، ولا تراعي الاحتياجات الفعلية للطلبة والتغير السريع في العالمنا.

¹⁰² لحسن مادي (2017) : "تكوين المدرسين باعتماد نموذج تكويني منتج للكفايات المهنية"، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط،(ص.41)

¹⁰³ انظر للمزيد : محمد الريح (2015) : "قراءة نقدية في التقرير التحليلي، لتطبيق " الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 – 2013 ، المكتسبات والمعوقات والتحديات:" للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (الرباط – ديسمبر 2014). على الرابط : <https://taalim.org/>

- غلبة الكم علي الكيف وانعدام الترابط والتكامل بين مقررات و وحدات و مجزوات التكوين. (انظر بدرية المفرج وآخرون، 2007، ص103).¹⁰⁴ كما نلاحظ ازدهار خطط الدراسة بمؤسسات التكوين ، بالمقررات النظرية، المرتبطة منها بمواد التخصص أو المواد التربوية والتي تفوق المقررات العملية التطبيقية و التدرييب الميدانية و المخبرية ، فضلا عن تدني مستواها. فضلا عن تدني فعالية طرائق التدريس بها وافتقارها لوسائل وأدوات العمل وخاصة المرتبطة بالتكنولوجيات الحديثة (مثل الحواسيب والبرمجيات وأجهزة التصوير والعرض والفيديوهات والسبورة التفاعلية...)، ونقص المختبرات وورش العمل و الكتب والمراجع الحديثة ، ونقص القاعات والمرافق التثقيفية والرياضية أو عدم ملاءمتها للأغراض التربوية .

-وما يزيد الطينة بلة ، تدني مستوى الطلاب الملتحقين بهذه المؤسسات والمترشحين لمزاولة مهنة التدريس.

ان هذه التجليات وغيرها مما يعاني منه التكوين الأساسي للمدرسين في المغرب، والمرتبطة بالضعف الواضح لهندسة التكوين في المراكز الجهوية والمدارس العليا للأساتذة وكلية علوم التربية وغيرها، وخاصة على مستوى التفعيل والتطبيق العملي، تزيد من تعقيد وضعية التكوين وتلقي بظلالها على منظومة التعليم بأسرها. وللحقيقة وتوخيا للموضوعية، فقد لقيت هندسة التكوين ، على الاقل من الناحية النظرية ، بعض العناية ، فقد اشتغل على سبيل المثال، نخبة من الأساتذة العاملين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى جانب عدد من المفتشين والأساتذة الجامعيين وغيرهم ممن لهم علاقة بالموضوع، بحيث عمل الجميع على إخراج النسخة الأولى من "هندسة وعدة التكوين"، والتي خضعت لمرحلة تجريبية توجت بتقويم داخلي وآخر خارجي، شكل إلى جانب أيام دراسية نظمت في بداية السنة الجامعية 2014/2013، خلفية وأرضية خصبة، أسفرت عن النسخة الثانية من "هندسة التكوين"، فضلا عن مقترحات لعدد من النصوص التنظيمية لاستكمال عملية الإرساء والتنزيل.

الا ان ما ينبغي التأكيد عليه وحسب عبد الله بوغوتة مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، "أن هذه العملية الإصلاحية الكبرى التي ترمي إلى إرساء هندسة وطنية لإعداد المعلمين، تستوجب ما يكفي من الوقت والشروط الذاتية والموضوعية لنتمكن من تقويمها بشكل منصف، ومن ذلك بشكل خاص التمهين والتكامل والانسجام بين فضاء التكوين والتأهيل والتدريب، أي تكوين أساسي بالجامعة لا يقل أهمية عما عليه الأمر بالمسالك التخصصية الأخرى، ثم سنة تأهيلية

¹⁰⁴ بدرية المفرج وعفاف المطيري و محمد حمادة، (2007): "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا"، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية بدولة الكويت. (ص.103).

بالمراكز تتسم أساسا بالمهنة وتحترم نموذج الاشتغال (عملي - نظري - عملي)، أي الانطلاق من الممارسة ثم تحليل الممارسة فالوعي بالممارسة. كما ينبغي التركيز على هوية المراكز الجهوية والتي ليست لا بالمؤسسة المدرسية ولا بالجامعية، ولكن هي مؤسسة للتعليم العالي غير تابعة للجامعة، ومهمتها الأساسية هي المهنة" (عبدالله بوغوتة، 2015)¹⁰⁵.

5- ضعف برامج التدريب العملي/الميداني

نلاحظ حسب العديد من المؤشرات ونتائج الدراسات، عدم جدية مرحلة التدريب العملي في اكتساب المهارات الأساسية في مؤسسات التكوين و عدم الالتزام بمعايير واضحة ومحددة وعدم الجدية في الإعداد لها وتنفيذها وتقييمها، لذا نلمس ضعفا عاما في فعالية برنامج التربية العملية.

كما نلاحظ ضعفا في مستوى التأهيل التقني و الديدانكتيكي للمدرسين، وحاجتهم إلي التدريب علي كفايات/معايير محددة، مثل حسن توظيف البرمجيات والوسائل التعليمية المستحدثة ، ووضع السيناريوهات البيداغوجية واختيار المحتويات والأنشطة التعليمية الملائمة، وبناء الاختبارات التحصيلية وتقنيات تتبع ومواكبة ودعم التلاميذ وتشخيص الحالات والصعوبات والتعثرات لديهم وعلاجها.

كما نلاحظ خصاضا في الأجهزة التي تشرف ، في إطار هندسة دقيقة للتكوين، علي تدريب المدرسين، سواء قبل أو أثناء الخدمة، و نذرة الأطر والكفاءات المطلوبة ذات المستوى الرفيع لتدريب المدرسين، وحاجة معظمهم إلي تدريب مسبق للقيام بعملهم.

وغياب التعاون والنقاش وفي بعض الأحيان غياب التواصل أصلا، بين مصادر الإعداد (مراكز التكوين) ومدارس التطبيق والتدريب الميداني .

- كما نلاحظ نقص التخطيط والحكمة في التدبير الإداري والمالي وفي عملية الإنفاق علي البرامج التدريبية للمدرسين¹⁰⁶.

- وافتقار التدريب أثناء التكوين وبعده، إلي التوثيق والبيانات والبرامج الحديثة وتوزيع المستحدثات التربوية الجديدة بين المؤسسات المتخصصة في إطار شراكات هادفة، مما يؤدي إلي التقليل من تبادل الاستفادة وتبادل الخبرات.

-عدم حصول البرامج التدريبية علي قدر كاف من التقويم الواسع الشامل ، و علي المتابعة المستمرة والتوجيه والإشراف الجدي من قبل المشرفين والمنفذين والمدرسين في مجال إعداد المدرسين .(انظر بدرية المفرج وآخرون، 2007).

¹⁰⁵ عبدالله بوغوتة (2015): مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية ، "مراكز مهن

التربية يجب أن تراهن على مهنية التعليم"، حوار نشر في جريدة "المساء"، 04 - 28 - 2015.

¹⁰⁶ محمد الدريج و جهاد جمل محمد (2005) : " التدريس المصغر " (التكوين والتنمية المهنية للمعلمين) ، دار الكتاب الجامعي ، العين.(ص. 88).

وحسب شكيب عبد اللطيف وكمثال فقط، عن ضعف برامج التربية العملية والتدريب والملاحظ بشكل عام في منظومة التعليم عندنا، "ييدي عدد من الاساتذة الباحثين والممارسين عدم الرضا من اضطراب مقررات التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وعدم التلاؤم ما بين مقررات (مجزوءات) الجانب النظري ومقررات التدريب والتربية العملية، بالرغم من تركيز البرامج الجديدة على الجانب العملي التطبيقي، حيث يتوزع زمن التأهيل ليشمل 40 % كل ما هو نظري وماله علاقة بالمقاربات البيداغوجية (المواد التربوية) وتعميق التخصص (مواد التخصص مثل اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات والتفتح العلمي.. الخ...)، في حين أن قرابة 60% تتعلق بما يعرف في المغرب بالوضعيات المهنية لتعزيز جاهزية المدرس وترسيخ التمهين لديه".

ويخلص شكيب عبد اللطيف إلى ملاحظة "أن التدريب المهني غير الملائم، والفجوة بين النظرية والتطبيق، سينتج لدى المتدرب عند تخرجه واستلامه لمسؤولياته مشكلات تدريسية مثل عدم قدرته على تحديد وتوضيح الأهداف من الدروس وتشخيصها في كفايات/معايير ملائمة وتوضيح للتلاميذ التعيينات والواجبات الصفية والمنزلية...".¹⁰⁷

وخلاصة القول ومن نتائج تلك الفجوة، اختزال عملية التكوين في اكتساب عابر لجملة من المعارف التربوية العامة تفتقر لرابط يجمعها؛ وكذا القيام أثناء التكوين بمجموعة من الخطوات المنمطة والمجزأة بحيث يصعب على المتكويين في النهاية إدراك علاقة التمهين والتكامل بين الجوانب النظرية والعملية في التكوين.

6 - ضعف تمهين التدريس والافتقار إلى معايير موحدة لاختيار المدرسين و تكوينهم

يمكن القول بأن تمهين التدريس في أنظمتنا التعليمية، لا زال يحبو في خطواته الأولى، وذلك لعدة اسباب منها :

- ليس هناك كفايات/معايير موحدة ومتفق عليها ملزمة لمؤسسات إعداد المدرس، بل كل مؤسسة تجتهد لتضع لوائحها وبرامجها الخاصة بها. وغياب شبه التام

¹⁰⁷ عبد اللطيف شكيب (2013): "المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين واستمرار الإختلالات"، نشر في شبكة طنجة الإخبارية (08 - 06 - 2013) راجع المقالة على الرابط:

<https://www.maghress.com/tinjah/15268>

- كما ننصح بمراجعة محمد بلحسن : (2014): "التكوين المعتمد في مراكز مهن التربية غير قابل للتنفيذ على أرض الواقع"، حوار مع جريدة المساء 18 نونبر 2014. على الرابط:

<http://www.almassae.press.ma/>

للمنموذج و التشتت بين العديد من النظريات والمداخل، في تدريب المدرسين. (أحمد قنديل، 2007).¹⁰⁸

فضلا عن اللجوء عند اشتداد الحاجة، للتوظيف المباشر للمدرسين (نظام التعاقد مثلا) دون اعداد تربوي ومهني مسبق. أو اللجوء إلى قبول مدرسين دون الإعداد المتفق عليه لعلاج مشكلة ما أو سد الخصاص، مثال ذلك قبول خريجي بعض الاقسام وبعض التخصصات من مؤسسات التكوين، للتدريس في مستويات وتخصصات اخرى غير تلك التي أعدوا لها.

كما يتجلى غياب شبه الكامل للتمهين في أنظمتنا، في النقائص التالية¹⁰⁹ :

-انعدام رخصة معتمدة لممارسة مهنة التدريس تجدد بعد مضي مدة معينة؛
-انعدام بشكل عام، جمعيات مهنية معتمدة ومستقلة، تنظم بشكل محكم، أمور التدريس وتشرف على تنظيماته وتضفي نوعا من الاعتماد أو المصادقية على المنتسبين لها؛

-عدم تطبيق اختبار (مقابلة،استمارة...) الكفايات/المعايير للمدرسين الجدد، وعدم اعتباره شرطا لقبول المتقدم لمهنة التدريس، أو في المفاضلة بين المتقدمين.

-ومن أسباب ضعف تمهين التدريس أيضا، عدم إقرار الميثاق الأخلاقي لمهنة التدريس وتعميم العمل به والالتزام بمقتضياته .

وحسب المجلس الأعلى للتعليم،(راجع العنوان في النقطة 8 القادمة) يعرف ولوج مهنة التدريس عدة مشاكل من بينها:

- التذبذب في تحديد شروط قارة لقبول الترشيح لمراكز التكوين التربوي .

-انخفاض الميول والاستعداد لممارسة مهنة التدريس، وتراجع إقبال الطلبة المتفوقين ولا سيما في الشعب العلمية .

-لا يتم ولوج المهنة بالنسبة لمختلف الفئات والأجيال على أساس الاستناد إلى نفس المؤهلات والشهادات والتخصصات ولا نفس مسارات التكوين والتدريب .

-غياب معايير تسمح بتقويم المؤهلات البيداغوجية والتواصلية للمتشحين لولوج المهنة وحوافز تشجعهم على اختيارها.

-عدم إقرار "نظام رتب المدرسين"، بحيث يكون هناك معلم أول أو ممتاز أو مبرز ومعلم خبير...، بناء على معايير مهنية وبشكل مؤسسي ومنظم.¹¹⁰

¹⁰⁸ أحمد قنديل ابراهيم (2007) : "المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل" ، دار النشر: عالم الكتب، المصرية العربية.

¹⁰⁹ للمزيد عن هذه المراكز، انظر الرابط : <http://crnafsettat.ma/> ، و إن كنا سنعود إليها بتفصيل في فصل قادم.

¹¹⁰ نشير بهذا الخصوص إلى إحداث بعض الرتب بين المدرسين في دولنا المغاربية ، فمثلا:

- في المغرب احدثت رتبة الاساتذة المبرزين وهم أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي الحاصلين على شهادة التبريز. حسب النظام الفرنسي، ولا يسمح لاجتياز مباراتها سوى للحاصلين على ماستر أو ما يعادلها بالنسبة إلى طلبة الجامعة .

7-النقص في برامج المواكبة (الاصطحاب) لحدِيثي التخرج

إن ما تشكو منه الأطر الحديثة التخرج من مؤسساتنا للتكوين ، هو ضعف وربما انعدام برامج المواكبة والتي تندرج في العادة ضمن اتجاه العديد من الدول التي تخصص آليات لمرافقة مطولة للمدرسين الجدد لمساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي قد تعترضهم وتفادي انسحابهم من المهنة والتي تضم إجراءات و نقاشات منتظمة حول التقدم المنجز والصعوبات العارضة ومساعدتهم على إعداد الدروس وعلى تقييم التلاميذ. ويقدم هذا الدعم في العادة مرشد يمكن أن يكون المدير أو المشرف التربوي أو أحد المدرسين المتمرسين.

لأنه وكما هو معلوم، يواجه المدرس المبتدئ ، في العادة و عند بدء عمله، ما يعرف "بصدمة الواقع" ومن أهم أسبابها كما حددها فينمان (VEENMAN, S.) (1984):¹¹¹

- الاختيار الخاطئ لمهنة التدريس و وجود صفات شخصية غير مناسبة.
- وضع المدرسة وخاصة المدرسة العمومية ،الصعب وضعف حكمة التدبير الإداري والمالي لها ؛
- إعطاء المدرسين الجدد أقسام ضعيفة أو إعطائهم مواد في غير تخصصهم.
- انعدام أسس ومعايير واضحة في تدريب المدرسين. (انظر أحمد ابراهيم قنديل، (2007).
- النقص وربما في بعض الحالات، الغياب الكلي لبرامج المواكبة (الاصطحاب) لحدِيثي التخرج.

- في الجزائر ينص القانون على تقسيم معلمي المدارس الابتدائية إلى رتبتين اثنتين، رتبة معلمين مساعدين، تم بموجب القانون تصنيفهم في الصنف 7، ورتبة معلمي المدرسة الابتدائية، وقد تم تصنيفهم في الصنف 10 كما تم بموجب القانون الجديد تقسيم أساتذة الابتدائي إلى رتبتين، رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية، مصنف في الصنف 11 ، ورتبة أستاذ رئيس للمدرسة الابتدائية مصنف في الصنف 12. -في تونس وعلى سبيل المثال كذلك، يؤكد النص القانوني المنظم لمهام الأستاذ المبرز على أنه يقوم «بالتدريس أساسا بالتعليم الثانوي» وهو مكلف تبعا لذلك بالمهام التالية:

- المشاركة في مجالس الأقسام والتوجيه وفي سير الامتحانات. - المشاركة في الاجتماعات ذات الصبغة البيداغوجية. - المشاركة في أشغال مجموعات الدراسات والبحوث البيداغوجية المنظمة في مؤسساتهم.

كما يمكن تكليفهم بتقديم المساعدة البيداغوجية و بتأطير المدرسين»... (الامر عدد 2438 المؤرخ في 19 اكتوبر 2004).

¹¹¹ Simon Veenman 1984, Perceived Problems of Beginning Teachers
<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

- وانعدام الصلة بين مؤسسات التكوين الأساسي (ما يسمى في المشرق بمعاهد ما قبل الخدمة)، و خريجها الجدد العاملين في المهنة .
- مدرس يتسلم عمله في مدارس قروية نائية ويبدى عدم قدرة على التكيف مع الثقافات والعادات المحلية في تلك المناطق.
- التدريب المهني غير الملائم، والفجوة بين النظرية والتطبيق، مما يحدث لديه عند تخرجه واستلامه لمسؤوليات القسم مشكلات تدريسية من مثل عدم قدرته على تحديد وتوضيح الأهداف من الدروس وتشخيصها في كفايات/معايير ملائمة وتوضيح للتلاميذ التعيينات والواجبات الصفية والمنزلية.
- وضع المدرسة وخاصة العمومية، الصعب وضع حكمة التدبير الإداري والمالي لها ؛
- إعطاء المدرسين الجدد أقساما ضعيفة ومتدنية من حيث المستوى أو أكثرها شغبا أو تكليفهم بمواد في غير تخصصهم.
- مدرس يتسلم عمله في مدارس قروية نائية وعدم قدرة الخريج الجديد على التكيف مع الثقافات والعادات المحلية في تلك المناطق.
- التدريب المهني غير الملائم، والفجوة بين النظرية والتطبيق، مما يحدث لديه عند تخرجه واستلامه لمسؤوليات القسم، مواجهة مشكلات تدريسية لا قبل له بها، من مثل عدم قدرته على تحديد وتوضيح الأهداف من الدروس وتشخيصها في كفايات/معايير ملائمة و توضيح للتلاميذ التعيينات والواجبات الصفية والمنزلية.
- فضلا عن مشكلات أخرى يواجهها الخريج الجديد ، من مثل أن السنة الأولى من التدريس تكون بداية تحمل المدرس مسؤوليات التنقل و البحث عن سكن و تكوين عائلة و أصدقاء...، بعد أن كان طالبا حراً، يتحول إلى قيود الحياة المهنية و مسؤولياتها.¹¹²
- ضعف التمهين بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التكوين الأساس .
- عدم ملاءمة أساليب التقويم للتكوين الممهين للمدرسين .
- شبه غياب التكوينات الجامعية في الجوانب البيداغوجية التي تعد قبليا الطلبة الذين قد يختارون الالتحاق بمهنة التدريس .

¹¹² أولت وزارة التربية الوطنية (الوحدة المركزية لتكوين الأطر) المغربية، من خلال مراكز التكوين الأساسي وغيرها، مبدئيا، عناية بموضوع مواكبة الخريجين الجدد وأصدرت في يوليوز 2012 "دليل الاصطحاب" وينص على اعتبار الاصطحاب L'accompagnement محورا أساسيا في التكوين الممهين، حيث توجد أصرة قوية بين عدتي الاصطحاب والتكوين. وعليه سن اصطحاب الأستاذ (ة) (المتدرب (ة) خلال السنة التأهيلية التي سيقضيها بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وبعد تخرجه والتحاقه بمؤسسة تعيينه، اصطحابا مفردنا و شخصيا، مبني على الحاجات والمشكلات الخاصة سواء أكانت معبر عنها بوضوح أم تم رصدها من لدن أحد المتدخلين في التكوين (مرشد تربوي، مفتش ، أستاذ مكوّن)...ولا مجال هنا لتفصيل الحديث عن صعوبات وتعثر تنفيذ برامج المواكبة والتتبع واستثمارها الجيد.

-التكوين الأساس لا يشكل دائما شرطا إلزاميا لولوج مهنة التدريس (خاصة مع فرض نظام العمل بالتعاقد والإعراض عن الحديث والتفكير في موضوع "شهادة الصلاحية للتدريس" والتي تبقى ترفا ليس إلا).

-صعوبة السيطرة على القسم ، حيث لا يتقن الخريج الجديد، مهارات الضبط والنظام وحسن التواصل و توجيه الأسئلة، كتابته السبورية تكون رديئة، و يقضي جزءاً كبيراً من الوقت وراء المنضدة. (محمود حسان، 2013، ص25)¹¹³.

8- ضعف التكوين المستمر

سبق أن تحدثنا في إطار تعداد منجزات وزارة التربية الوطنية عن موضوع التكوين الأساسي و ارتباطا بمشكلة ضعف المواكبة التي طرحناها كذلك ، نؤكد من جديد أن التكوين الأساسي لا يمكن لوحده ، أن يوفر للمدرسين كل المعايير والكفايات الضرورية لمواجهة المهام التي تنتظرهم طيلة حياتهم المهنية الحالية والمستقبلية. وبمرور الزمن بات من المعترف به أن صيرورة المدرس ونموه المهني مسار متدرج، بمعنى أنه يجب النظر إلى تكوين المدرسين كمسار مستمر طيلة المسيرة المهنية بأكملها في سياق التعلم مدى الحياة . لذلك فإن المدرسين بحاجة إلى تكوين مستمر مناسب يمكنهم من تطوير تكوينهم الأساسي بكيفية بناءة . فمفهوم التطور المهني يجب أن يستند إلى الاتساق ما بين التكوين الأساسي والتكوين المستمر من جهة وإقامة صلة منتظمة بين التكوين والترقية المهنية من جهة ثانية.

لقد تبين اليوم أن عدم تثمين المكتسبات الحاصلة من التكوين المستمر لا يشجع المدرسين على التكوّن. والحالات الوحيدة المشجعة على التكوين في الوقت الراهن هي تلك التي يسمح فيها بالحصول على شهادة جامعية والارتقاء إلى درجة مهنية أعلى. لذا يكون من الواجب أن يندرج التكوين المستمر في هذا الإطار¹¹⁴.

عديدة هي الدراسات التي توصي بإحكام التمهين بين التكوين الأساسي والتكوين المستمر وينبغي أن يتم ذلك من خلال تعاون موصول بين مكّوني التربية والجامعيين المعيّنين بتكوين المدرسين. ذلك لأن النمو المهني والمهنة الحقيقية هي مسار يمتد على مدى الحياة المهنية بأكملها . كما "تدعو الدراسات التي تناولت صورة المدرس وتلك التي اهتمت بمكانته الإجتماعية إلى عمل واسع النطاق، يتم على المدى البعيد، لضمان إعادة الاعتبار له. ولبلوغ هذا الهدف لا بد من وضع تصور لاستراتيجية كاملة للتدخل تأخذ في الاعتبار مجالات مختلفة: كمضامين

¹¹³ حسان محمود (2013): "تقويم محتوى المناهج في ضوء المتطلبات المعرفية لمشروع التيمز"، TIMMS ، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض.(ص25).

¹¹⁴ نورالدين الساسي ، مصطفى النيفر (2014) البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيًا سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم "الحالة التونسية تونس 2014" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو- تونس).

تكوين المدرسين الأساسي والمستمر وتعزيز أخلاقيات المهنة لديهم وإشراكهم في الحياة المدرسية وتسيير المؤسسة وتحسين ظروف عملهم ورفع أجورهم والإرتقاء بمستوى التواصل الخارجي حول التربية والمدرسين... إلخ.

وبالرغم مما انجز في بلادنا مما ذكرناه سابقا، سواء على مستوى التكوين الأساسي أو التكوين المستمر للمدرسين، إلا أن الصعوبات لا تزال قائمة حيث أشارت لها العديد من الدراسات والتقارير، وفي مقدمتها تقرير اليونسكو لسنة 2010 حول "التربية بالمغرب: دراسة تحليلية للقطاع"، والذي أكد على أن التكوين الأساسي للمدرسين بالمغرب لم يتطور منذ سنين متعددة. ثم أضاف "أن ليس هناك أي برنامج للتكوين المستمر مستمد من الحاجات الميدانية يستطيع أن يعوض ذلك النقص الذي يعرفه التكوين الأساسي".

فقد أبان تقرير المجلس الأعلى للتعليم (الجزء 1) مكمنا الخل بقوله: " يبدو أن المدرسين لا يتوفرون، دائما، على المؤهلات اللازمة للاضطلاع بمهمتهم الفعالة في التأهيل المستمر للمنظومة، فتكوينهم الأساس يتسم، في الغالب، بنوع من النقص، ثم إن محدودية التكوين المستمر تتحول بدورها إلى عائق أمام الرفع من كفاياتهم في التدريس".¹¹⁵

ويستنتج العديد من المهتمين، "أن الدولة لم تقم بواجبها تجاه المدرسين في ما يتعلق بالتكوين المستمر الذي اعتبرته وثيقة الميثاق بأنه حق لهذه الفئة. هذا، ومن المعلوم أن الوزارة الوصية عملت - على المستوى النظري على الأقل - على تبني العديد من المقاربات البيداغوجية التي أثمرت تبنا عندنا، بينما أثمرت حبا عند غيرنا. وذلك، وكما جاء في التقرير، لأن "الممارسة التعليمية للمدرسين لم يشملها، على العموم، تغيير يواكب التطورات الطارئة على المقاربة والتوجيهات البيداغوجية، التي لم يتلقوا أي تكوين في شأنها". ناهيك عن كون العديد من الأنظمة التعليمية التي تراهن بالفعل على اقتصاد المعرفة عبر تطوير الفعل التربوي، انتقلت خلال هذه العشرية من براديكُم التعليم إلى براديكُم التعلم، فقامت بواجب وضع المدرسين على السكة الموصلة عبر تكوين مستمر واع ومخطط له .

وتوصلت الأنطاكي El Antaki (2010) في بحثها الاستطلاعي إلى استنتاج ما يثبت ضعف التكوين المستمر فمن خلاله توصلت أن التكوين المستمر بالمغرب يتراوح، حسب أجوبة المدرسين، بين غياب تام (44 بالمائة) وتكوين لبضعة أيام (56

115 -المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي 2008، حالة منظومة التربية والتكوين وأفاقها، الجزء الرابع: هيئة ومهنة التدريس.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2009، البرنامج الاستعجالي 2009-2012، التقرير التركيبي.

بالمائة). وأن " هذه الفئة الأخيرة أكدت تلقيها حصصاً نظرية لا تتماشى مع ممارسة المهنة" ¹¹⁶.

9- إشكالية تقويم أداء المدرسين

تقويم أداء المدرسين من الإشكاليات التي تطرح بشكل عام على القطاع والتي يمكن أن تكون لها تداعيات على عملهم وتكوينهم، خاصة إذا أخذت نتائجها بعين الاعتبار لدى واضعي برامج التكوين الأساسي للمدرسين في مؤسسات وكليات إعداد المدرسين، أو الجهات المسؤولة عن التكوين المستمر.

يُعرف عبد المعطي الأغا (2004) تقويم أداء المدرس بأنه ¹¹⁷:

"العملية التي يتم فيها إصدار حكم حول أداء المدرس من الناحية المهنية. ويقوم بإجراء هذه العملية كل من المدراء والمدرسين والموجهين للتأكد من النمو المهني المستمر لديه".

ويمكن أن نستنتج من تعريف الأغا وغيره بأن تقييم أداء المدرس يعني الحكم على مستوى امتلاكه لبعض كفايات الأداء، بهدف رفع ذلك المستوى من خلال تجاوز أسباب وعوامل ضعف أدائه وتعزيز أسباب وعوامل قوته، فعندما نريد أن نقوم أي جانب من جوانب المنظومة التعليمية ونحكم على مدى كفاءة كل مكون منها، لا ينبغي أن يتم ذلك فقط في ضوء تصورات فلسفية أو مرجعية نظرية، ولكن ينبغي أن يتم التقويم في ضوء الأداء الفعلي ومن حصيلته النهائية و مدى تمكنه من جوانب معينة ينبغي أن يقوم بها أو يكتسبها.

أما بالنسبة لأغراض التقويم، فيرى السيد البهواشي (2004) إمكانية إجمالها في الآتي:

- يستهدف التقويم تحديد جوانب القوة والضعف، ويستخدم كوسيلة لتشخيص احتياجات المدرسين من الإنماء المهني مستقبلاً.

- استخدام التقويم لتعليم الفرد كيف يتحمل مسؤولية عمله: ومهمة التقويم هنا الوقوف على مدى الوفاء باحتياجات المعلمين والمتعلمين ¹¹⁸.

116 الحسن العزاوي: "التكوين المستمر للمدرسين المغاربة .. الحلقة المفتقدة"، على موقع لكم،

30 سبتمبر 2017 <https://lakome2.com/opinion/86064>

- El Antaki. R, 2010, Les enseignants marocains entre engagement et prise de distance, mémoire Université de Rouen-M1.

117 الأغا عبد المعطي رمضان – الإتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم المؤتمر السادس عشر (تكوين المعلم)- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس- المجلد الأول – دار الضيافة جامعة عين شمس-الفترة من 21- 22 يوليو 2004.

118 البهواشي السيد عبد العزيز – تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول – المؤتمر السادس عشر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)- دار الضيافة جامعة عين شمس 21-22 يوليو 2004.

-استخدام التقويم من أجل تطوير برامج ومناهج تكوين المدرسين ، في مراكز التكوين مما يؤثر مستقبلا في أدائهم بعد التخرج . وهكذا يستخدم التقويم لتحسين المساق، فيكون التقويم هنا مستقبلي، إذ يستهدف تحقيق التحسن بصرف النظر عن الخبرة الذاتية للمدرس.

بالنسبة للمغرب فالكل يعلم أن تقويم المدرسين يستند بالاساس على التقارير التي يرفعها عنهم مدراء المدارس و المفتشين ، لكن هذا النظام لم يسلم من النقد خاصة أنه يشكل الاساس في الترقية المهنية للمدرسين.

ونقدم في هذا الإطار رأي المجلس الأعلى للحسابات في المغرب، الذي ينتقد فيه نظام ترقية الموظفين لأنه "غير مرتبط بأدائهم... حيث تتم الترقية في الغالب دون تمييز على أساس مستوى الأداء الوظيفي". (تقرير 2017).

وفي مكان آخر يرد المجلس الأعلى للحسابات ارتفاع كتلة الأجور إلى "الزيادات المترتبة عن الترقية السريعة للموظفين"، مطالبا بتقليص هذه الكتلة بإلغاء الترقية التلقائية وبإصلاح شامل لمنظومة الأجور في ارتباط بنظام التقييم والترقية.¹¹⁹ وفي هذا السياق طالب المجلس بمراجعة نظام التقويم في اتجاه التخلي عن المعايير الجماعية التي تكفل الترقية السريعة، واعتماد نظام تقويم جديد يسمح بقياس أداء كل موظف أو تمييز الموظفين على أساس الكفايات، أي اعتماد معايير فردية مبنية على مردودية الموظف.

وهو نفس الانتقاد الذي وجهه البنك الدولي في تقريره عن المغرب: "لا يزال عمل الإدارة يركز إلى مفاهيم المنصب والترقية المبنية على الأقدمية ، في حين أن العمل والأداء ينبغي أن يكونا حجر الزاوية الذي تقوم عليه المبادئ التنظيمية للإدارة". وينصح بـ"تطوير أنظمة للتقويم والتأطير ملائمة للرفع من أداء المدرسين المزاولين".¹²⁰

هذا وقد سبق لوزارة التربية الوطنية أن صرحت منذ 16 ديسمبر 2015 في وثيقة بعنوان "التدابير ذات الأولوية"، خاصة في التدبير رقم 19 المعنون بـ"هندسة ومضامين مشروع النظام الأساسي لمهن التربية والتكوين" قائلة :

¹¹⁹ شادية الشريف: " معالم النظام الأساسي الجديد لشغيلة التعليم... ما السبيل النضالية لمنع تمريره؟"

(23 فبراير، 2020) https://www.profpress.net/2020/02/blog-post_59.html

¹²⁰ جان بيير شوفور: "المغرب في أفق 2040، الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي"، موجز عام، مجموعة البنك الدولي، 2017. عن موقع جريدة الاتحاد الاشتراكي على الرابط:

<https://www.alittihad.info/>

بضرورة "ربط تطور المسارات المهنية بالمردودية التربوية في إطار نظام التقويم المتمحور حول النتائج".¹²¹

10- مشكلات مؤسسية مرتبطة بتنظيم وتدبير تكوين المدرسين وتوظيفهم

نؤكد هنا مجددا على الطابع البيداغوجي لهذا المؤلف والذي لا يتسع الآن، لتفصيل الحديث عن الوضعية الصعبة خاصة في جوانبها الإدارية والتشريعية التي يعاني منها قطاع التكوين الأساسي للمدرسين منذ اختيارهم وإعدادهم إلى غاية توظيفهم في المنظومة، ولكن ومع ذلك، نشير إلى أنه وفي الوقت الذي بلغ فيه عدد الخصائص الذي تعاني منه المدرسة العمومية المغربية وحدها، معدلات قياسية حسب بعض الإحصاءات والتوقعات الرسمية، وفي الوقت الذي تعرف فيه أقسام المدارس العمومية اكتظاظا كبيرا، وبعد نزيف المغادرة الطوعية، ولجوء آلاف من المدرسين الرسميين للعمل الإضافي بالتعليم الخصوصي بشكل غير قانوني إلى جانب عملهم الأصلي بالمدارس العمومية، فضلا عن الأعداد الكبيرة التي غادرت وتغادر التعليم في إطار التقاعد و التقاعد النسبي.¹²²

إن وزارة التربية الوطنية وبالرغم من كل ذلك، تتخذ قرارات مرتجلة و ملتبسة وغير واقعية، تجاه موضوع التكوين الأساسي عموما، وتجاه الآلاف من خريجي المدارس العليا للأساتذة وغيرها من مؤسسات التكوين الموازية أو ممن تم توظيفهم بشكل مباشر...

ولا بأس أن نتوقف عند أمثلة من سياسة التآرجح والارتجال التي طبعت قرارات الوزارة في السنين الأخيرة في هذا القطاع الحيوي.

¹²¹ ننصح لكل من يريد فهم خلفيات وضع الوزارة "للتدابير ذات الأولوية"، في إطار النظام الأساسي الجديد لشغيلة التعليم، مراجعة المقالة القيمة لشادية الشريف: "معالم النظام الأساسي الجديد لشغيلة التعليم... ما السبيل النضالية لمنع تمريره؟"، (24 févr. 2020)، مركز الدراسات والابحاث العلمانية في العالم العربي . <http://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?aid=666567> أو على موقع الحوار المتمدن على الرابط:

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=666567&r=0>

¹²² فقط لسنة 2016 وحسب بعض المصادر المطلعة، أكثر من 12 ألف إطار تقاعدوا. (عن موقع بديل، يونيو 2016). كما دق وزير التربية الوطنية سنة 2018 ناقوس الخطر في موضوع العدد الكبير من الخصائص في هيئة التدريس، حيث أقر بأنه "وعلى ما يبدو فإن المغرب لن يتمكن من القضاء على مشكل الهدر المدرسي خلال الأجل التي كانت متوقعة، بسبب الخصائص الكبير المسجل على مستوى توظيف الأساتذة، رغم نهج وزارة التربية الوطنية سياسة التوظيف بالتقاعد"، إذ أقر بأن ضعف المناصب المالية المخصصة لتوظيف الأساتذة سيعوق مخطط القضاء على الهدر المدرسي كما جرى التخطيط له. (عن محمد الراجي، هسبريس، الأربعاء، 26 شتنبر 2018).

ففي سنة 2016 وقع رئيس الحكومة آنذاك على مرسوم يفصل بين التوظيف والتكوين (بمعنى أن اللذين يقبلون في مؤسسات التكوين لا يوظفون بالضرورة بعد تخرجهم) الأمر الذي اثار ويثير الكثير من النقد والاحتجاج. لكن وبشكل مفاجئ سيتم بعدها وفي السنة الموالية (2017) إلغاء التكوين أصلا وبقي فقط التوظيف بشكل مباشر ودون تكوين تربوي مسبق ، حيث تم توظيف وتحت ضغط الخصاص الكبير، فوجين من حوالي 34 ألف مدرس ومدرسة بشكل مباشر من حملة الاجازة. وفي أواسط سنة 2018 سيتم الرجوع إلى تكوين بيداغوجي سريع لمدة 6 أشهر فقط، لكن وخلال تلك الفترة تم إحداث مسلك الإجازة التربوية في الجامعات وبشكل مرتجل أيضا ودون أن توفر له الشروط الضرورية من بنيات وتجهيزات وطاقات بشرية كافية ، لتهيء المدرسين والذي فتح في وجه حملة الباكلوريا ، مما كان سيلغي عمليا دور المراكز التربوية الجهوية لمهن التربية والتكوين .

مثال آخر نسوقه عن سياسة الارتجال ، ويتعلق بالانتقاء الاولي وشروطه ، حيث التزمت الوزارة وقتها بتنفيذ مقتضيات المرسوم المؤسس للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (2011) ، والاعتماد على الانتقاء الأولي بالنسبة للإجازات الجامعية العادية، تماما كما تنص على ذلك المادة 22 من المرسوم، وفي نفس الوقت تمكين الحاصلين على الإجازة في المسالك الجامعية للتربية، سواء من الكليات أو من المدارس العليا للأساتذة التابعة للجامعات باجتياز مباشر للمباراة دون الخضوع للانتقاء الأولي، وهو إجراء لم تلتزم به الوزارة في عهد وزير سابق، والذي كان مقتنعا، بكون الانتقاء الأولي يعد مجحفا في حق المجازين الذين لا يمتلكون نقاطا(درجات) عالية تمكنهم من العبور عبر محطة الانتقاء، الأمر الذي فسر الكم الهائل وغير المسبوق الذي تقدم لاجتياز المباراة والذي ناهز 180 ألف حاصل على الإجازة، وما تطلبت عملية الانتقاء من استنفار غير مسبوق للموارد المالية والبشرية لإنجاح تلك المحطة.¹²³

ومن تداعيات هذه السياسة والتي تفتقر لاستراتيجية مستقبلية ولرؤية واضحة المعالم في مجال تكوين المدرسين وأطر التعليم بشكل عام، على الرغم من توفر الوزارة على مديرتين مركزيتين: الأولى مديرية الاستراتيجيات والاحصاء والتخطيط

¹²³ المصطفى مورادي : "شرح النظام الجديد المعتمد في مباراة ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين دورة 2014" ، فلاش بريس وعلى الموقع : http://maroc-alwadifa.blogspot.com/2014/07/2014_7.html - وكذلك : المصطفى مورادي (2015)،مقالة، "وزارة التربية الوطنية تضع هندسة لتكوين المدرسين خارج توصيات المجلس". موقع الجريدة التربوية، 16 يونيو 2015 .

والثانية مديرية الموارد البشرية وتكوين الاطر ، نقول من تداعياتها حدوث حالات من الاضطراب والاحتجاج من فئات لا يستهان بها من خريجي الجامعات ومن "مدرسي المستقبل" والذين طالبوا ويطالبون بحقهم المشروع في الالتحاق بالعمل وتوظيفهم وترسيمهم لخدمة وطنهم، و بان تلتزم الوزارة والحكومة بتعهداتهما تجاههم ، وهم على أصناف:

- حالة 10 آلاف من الأساتذة المتدربين "أساتذة الغد" والذين التحقوا بالتكوين في تلك المراكز التابعة لوزارة التربية الوطنية والتحقوا بالمؤسسات، وعاشوا وربما يعيش بعضهم ، حالة من الخوف قبل تعيينهم وترسيمهم، من عدم التزام الوزارة مجددا بالتزاماتها نحوهم ؛

- حالة آلاف من الطلبة المدرسين/المتدربين والذين تم تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة التابعة لوزارة التعليم العالي، ،في إطار البرنامج الحكومي لتكوين 10 آلاف إطار تربوي ، والذين عانوا الأمرين وربما ما تزال أعداد منهم ينتظرون الاحاق بالعمل.

- حالة عموم الخريجين من كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط و من المدارس العليا للأساتذة والذين هياؤا بما فيه الكفاية معرفيا وتربويا ومهنيا للتدريس، من طرف تلك المؤسسات الجامعية المنشأة أصلا للتكوين الاساسي للمدرسين، ومع ذلك يستمر عدد كبير منهم انتظار الفرج ،بعد تخرجهم سواء من السلك العادي أو من أسلاك الماستر و الدكتوراه .

هذا وكنا قد وجهنا رسالة مفتوحة بتاريخ 3 اكتوبر 2016، نشرت في العديد من المنابر الإعلامية، ننبه فيها للوضعية العبيثية التي يعاني منها قطاع تكوين وتوظيف المدرسين ومما جاء في تلك الرسالة : " من شروط ولوج برنامج التكوين ... ان يكون المرشح حاصل على الإجازة الأساسية (حسب التخصصات التي يحتاجها القطاع) ثم انتقاء أولي حسب النقط وامتحان كتابي وآخر شفاهي، بعدها تكوين تربوي من مستوى رفيع بالمدارس العليا للأساتذة والتي وجدت اصلا واساسا ومنذ إحداثها، لإعداد المدرسين . تكوين يتألف من الدروس النظرية و التعليم المصغر و تداريب ميدانية بالمدارس العمومية فامتحان التخرج، ثم مناقشة تقرير البحث الميداني... ويمتد هذا التكوين التربوي مدة سنة جامعية كاملة . والمشكل هو أنه و بدلا من ان يتم ادماجهم للعمل في القطاع ، يسمح لهم فقط باجتياز مباراة الالتحاق بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ليعيدوا دراسة ما سبق لهم ان درسوه بالمدارس العليا للأساتذة وفي هذا هدر كبير وضياح مادي وبشري ومنتهى العيب. نقول ، يسمح لهم فقط باجتياز المباراة لكن دون اية ضمانة للنجاح، وفي حالة عدم نجاحهم يمكن أن ينضموا الى صفوف المعطلين، و اذا كانوا "محظوظين" فستتلفهم رحي ورياح مدارس التعليم الخصوصي... فأين نحن من الاستراتيجية المندمجة والشاملة لتكوين الاطر التربوية ؟ وما راي المجلس الأعلى للتعليم ، في ظل

الخصائص المهول للمدرسين وفي ظل الاكتظاظ الخطير الذي تعرفه المدارس العمومية والذي يعيق كل إصلاح¹²⁴ ومن الأمثلة عن الاضطراب الحاصل في مجال تكوين المدرسين وتوظيفهم، نسوق حالة عموم الخريجين من المعاهد الخصوصية لتكوين المدرسين ، والتي أحدثت مؤخرا بمبادرات فردية وعلى عجلة في مختلف المدن المغربية . معاهد يشتغل العديد منها كما لو كان جمعية (لكن بالأداء) وبدعم من الأنابيك ANAPEC(الوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات) لتكوين مدرسي القطاع الخاص أو لإعداد المترشحين لاجتياز المباريات التي تنظمها المراكز الجهوية وغيرها ، دون أن تتقيد كلها وبالضرورة، بمعايير الجودة المتعارف عليها.

- وكذلك حالة الآلاف من المدرسين الذين يلتحقون بالتعليم وفق "نظام التعاقد"، الذي فرضته الوزارة بنوع من الارتجال ودون دراسات شافية ولا استشارات كافية والذي كان لا يشترط في البداية وبالضرورة من المترشحين للعمل في التدريس، تكويننا بيداغوجيا أساسيا ومسبقا.

مدرسون يشتغلون في ظروف غير مستقرة نفسيا واجتماعيا ومستقبل غامض، حسب تصريح العديد منهم بل حسب العديد من المهتمين ، ودون التيقن من إمكانية إدماجهم وترسيمهم في القطاع؛ جندوا وفق نظام "التوظيف المباشر بالتعاقد دون تكوين أساسي مسبق" (على الأقل بالنسبة للأفواج الأولى) ،نظام أحدث في السنين الأخيرة الكثير من الارتباك و جعل مصير مؤسسات التكوين بما فيها المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مهددا، وسيجعل من حديث المجلس الأعلى للتعليم عن الجودة والرقى من مستوى التكوين وعن الإصلاح عموما، مجرد كلام ليس إلا.¹²⁵

¹²⁴ انظر النص الكامل لهذه الرسالة المفتوحة الموجهة للمسؤولين ، في العديد من المواقع ، منها على سبيل المثال :موقع تعليم بريس ، (3 اكتوبر 2016) على الرابط : https://www.taalimpress.info/2016/10/blog-post_3.html

¹²⁵ من المسائل التي أثارت مؤخرا حفيظة الاساتذة المتعاقدين شروط الوزارة التي ربما تقصدهم من التدريس خارج المغرب ،وكانت الوزارة قد حددت شروطا أمام المترشحين للتدريس في أوروبا لمدة أربع سنوات، (أساتذة تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بأوروبا)، أولها أن يكونوا أساتذة "رسميين" للتعليم الابتدائي المزدوج، وهو شرط أثار امتعاض "الأساتذة المتعاقدين" وتساءلوا هل من بين أساتذة التعليم من هم رسميون لدى الوزارة وآخرون غير ذلك لا يحق لهم الترشح، وفي أي خانة تضعهم الوزارة التي تصر على أنهم "أساتذة أطر الأكاديميات الجهوية"؟ (عن يونس أباعلي، 31 مايو 2019، في موقع : <https://www.dafatir.net/>).

- ننصح للمزيد حول موضوع توظيف المدرسين بنظام التعاقد، بمراجعة : محمد الدريج، "أزمة توظيف المدرسين بالتعاقد : تجارب مغيبية و دروس منسية"، نشر بموقع حزب المؤتمر الوطني الاتحادي، (22مارس 2019)، على الرابط : <https://cnimarc.ma/?p=4885>

- فئة المساعدين الاجتماعيين وخاصة خريجي الاجازة المهنية من الجامعات المغربية والمهيأين للعمل التربوي والعمل كمرشدين وموجهين وفي برامج الدعم النفسي والاجتماعي والوساطة ومواكبة التلاميذ الذين يعانون من التعثر أو ممن هم في وضعية صعبة وخاصة المهديين بالهدر المدرسي او بالانحراف واللجوء إلى العنف أو الارتقاء في أحضان الارهاب ... علما بان المدرسة المغربية في أشد الحاجة إلى هؤلاء المساعدين ، أسوة بغيرها من المدارس العربية والاوربية...
- أساتذة سد الخصائص والتربية غير النظامية والذين رفضت الوزارة الوصية لمدة طويلة ودون مبرر مقبول، تسوية وضعيتهم رغم مستواهم العلمي والأكاديمي الجيد والخبرة الهامة التي راكموها من عملهم الفعلي في قطاع التربية والتعليم. علما أن افراد هذه الفئة اشتغلوا ويشغلون ، في المدرسة العمومية وفي أقسام من تلاميذ في وضعية عادية أو في برامج محو الأمية والتربية غير النظامية ، منذ سنوات عديدة، وفق القوانين التي تنظم العمل التربوي، الى جانب المدرسين الرسميين ،حيث يخضعون أيضا، فضلا عن مهام التدريس، لزيارة المفتشين و توقيع المذكرات الوزارية، و يشاركون في الامتحانات الاشهادية و تصحيحها وما إلى ذلك من مهام تربوية وإدارية.

11- رأي المجلس الأعلى للتعليم في أزمة تكوين المدرسين

يقدم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب ،وجهة نظره فيما يعاينه التكوين الأساسي للمدرسين في نظامنا التعليمي ، من نواقص وتعثرات ، نلخصها كما يلي:

-مواكبة محدودة ومشوشة لمراكز تكوين الأطر، للدينامية التي أطلقها الإصلاح التربوي على مستوى المقاربات البيداغوجية والبرامج والمناهج .
-افتقار أغلب مراكز تكوين الأطر التربوية لأهم متطلبات اضطلاعها الأمثل بأدوارها وغياب آليات للتتبع وللتنسيق والضبط مع مكونات المنظومة التربوية وطنيا وجهويا .

-غياب أطر مرجعية لمهام المدرس وكفاياته المهنية، يتم الاستناد إليها في برامج التكوين الأساس والمستمر والتقويم .
-التباعد بين منهاج التكوين وبين الواقع المهني، ومحدودية ملاءمته لحاجات التدريس .

-عدم كفاية مدة التكوين الأساس، حيث إنها لا تسمح باكتساب الكفايات الضرورية ولا سيما في الجوانب المهنية¹²⁶...

وسنعود لرأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في موضوع تكوين المدرسين ، والذي بدأ على ما يبدو، يفقد الكثير من بريقه في المدة الأخيرة ، خاصة بعد المصادقة على قانون – الإطار رقم 51.17 ، والذي قنن واختزل استراتيجيات المجلس لإصلاح التعليم (2015-2030) ربما بما لم ولن يترك لها الكثير مما ستقوله وتفعله . كما سنعود لتحليلات المجلس وتوصياته ورؤيته لمدرس الغد، في القادم من الفصول.¹²⁷

¹²⁶ انظر المجلس الأعلى للتعليم: مشروع "وثيقة تصور جديد للارتقاء بهيئة التدريس والتكوين"، ينتظم هذا المشروع في خمس رافعات للتجديد هي: أ- مهام المدرس وتدريبها الزمني. ب- ولوج المهنة وإلزامية تكوين أساس متين. ج- التكوين المستمر والتنمية المهنية. د- مستلزمات المزاولة الناجعة للمهنة. هـ- تدبير المسار المهني : التدبير الإداري والتقويم والترقية المهنية. (نشر في زايريس، على أربع حلقات خلال فبراير 2010، نقلا عن النهار المغربية، الرباط).

- كما نراجع وثيقة المجلس: (2018)، "الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير"، تقرير رقم 2018/3 .

¹²⁷ ننصح بمراجعة المداخلات القيمة التي ألقيت في المائدة المستديرة التي عقدها التضامن الجامعي المغربي (يناير 2019 بأسفي) حول مشروع القانون الإطار "51.17" المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي تحت شعار: "من أجل تعبئة مجتمعية لإنجاح الإصلاح". انظر رابط موقع الجمعية :

<http://sum.ma/>

خلاصات و مقترحات أولية

نستنتج بشكل مبدئي ، وإن كنا سنقدم في نهاية الجزء الثاني من هذا المؤلف، خلاصات وتوصيات أكثر شمولا، فضلا عن تقديم نموذج بيداغوجي مندمج لتخطيط هندسة تطوير برامج ومؤسسات تكوين المدرسين ، نستنتج أن على مدرس المستقبل الناجح ، أن يكون مبدعا وفي ابتكار متجدد في دروسه وسلوكه وعموما في مهنته. علما بأن عملية تهيء المدرس من أصعب عمليات التكوين وأعقدها، خصوصا أن المنظومة مطالبة في استهدافها لتمهين التعليم ، بتكوين مدرسين مبتكرين ومنفتحين وخلقين ، يسايرون الثورة الصناعية الرابعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات ومنها مجال التدريس و نقل المعرفة والثقافة، فضلا عن مهام التربية والتنشئة الاجتماعية وترسيخ القيم.

مدرسون يسايرون لكن دون أن يفقدوا خصوصياتهم وكل ما يميز هويتهم الاسلاميغوعربية ويخص استقلالهم ويحفظ كرامتهم .

بلا شك ، فإن حسن طالع المدرس وبشاشته و مرونته في التعامل مع المتعلمين وتقبله لخصوصياتهم وتفهمه لما بينهم من فروقات ، هي من أولويات أخلاقيات مهنة التدريس، ولكن هناك أيضا مصادر متعددة يمكن الاستفادة منها سواء أثناء تكوينه الأساسي(قبل الخدمة) أو أثناء التحاقه بالعمل (بعد الخدمة) ، نذكر منها :

- الاطلاع على أحدث التطورات في مجال التربية والتعليم ، سواء من خلال مناهج التكوين الأساسي أو من خلال التعلم الذاتي والمستمر ، بالقراءة والتتبع المستمر والاستفادة من المؤتمرات والندوات حضوريا أو رقميا وافتراضيا عن بعد.

- التمكن من كفايات صلبة وناعمة، تجعل المدرس يبادر لتطبيق كل ما اكتسبه من مستجدات وخاصة ما يلائم منها بيئته المحلية والحاجيات الحقيقية لمجتمعه ومتطلباته من النمو والتطور. وتمكينه من كفايات لرصد السلبيات والإيجابيات يوميا في تعامله مع تلاميذه و لتعديل وتغيير أدائه ليلائم أهدافه ومحتويات مادته وشخصية تلاميذه. ويعمد المدرس نفسه بعد كل تجربة بالتأمل في أدائه وتقييم ذاته و مكتسباته من أفكار وتجارب جديدة راكمها .

- وأن يتمكن الاستاذ المتدرب ، من فرص المصاحبة بعد تخرجه، وأن يستفيد من توجيهات المرشدين وزملائه من المتميزين في مدرسته ، حيث يمكنه تبادل الزيارات والاستفادة من خبراتهم وتنظيم أنشطة تربوية وثقافية(موازية ومندمجة) مشتركة في إطار مشاريع الاقسام ومشاريع المؤسسة.

-استثمار مكاسب التكنولوجيات الرقمية (الانترنت و أنترنت الأشياء و الحوسبة السحابية و الضبابية و الواقع المعزز و الذكاء الاصطناعي و الأقسام الافتراضية و التعليم عن بعد...) و مهارات توظيفها بفعالية في التعليم. و التدرب الإلكتروني/الرقمي ، وهو أقل كلفة و جهدا و وقتا خصوصا مع وجود مواقع متخصصة و مجانية تقدم دورات مختلفة في شتى المجالات مثل رواق و مهارة و موقع مهارتي...

-استثمار مواقع التواصل الاجتماعي، بروية و حيلة من الاخبار الزائفة، من خلال التعرف على المهتمين في نفس المجال و تكوين جماعات متفاعلة و من ثم الاستفادة من تجاربهم كالمجموعات الموجودة على الفيسبوك أو تويتر أو الوتس أب أو جوجل بلس و غيرها كما ينبغي الاستفادة بالأساس و بالضرورة ، من المواقع العلمية المهمة بتطوير المدارس و منتديات المدرسين.¹²⁸

- استثمار إلى أقصى حد ممكن ، بحكم القوانين و تشريعات الحياة المدرسية السائدة و بحكم موقع المدرس الوظيفي، التدریب في إطار التكوين المستمر أو من خلال الدورات سواء المجانية منها أو المدفوعة الأجر ، الحضورية أو الافتراضية. إن المدرس المطالب بالتغيير و التطوير ، قد لا يملك الوقت الكافي للقيام بكل شيء و تملك كل ذلك ، نظرا لأنه محكوم بواجبات كثيرة كالحصص و في بعض الأحيان بالمهام التنظيمية بالمدرسة أو بالأنشطة الموازية و محكوم بالمهام العائلية و المستلزمات الأسرية خارج المدرسة، مما يجعل مسألة توفير الوقت نقطة غاية في الأهمية، لذا يفضل أن تتوفر لديه القدرة على استغلال وقته و توزيعه بما لا يتعارض و كثرة المسؤوليات، مع ضرورة تبني التدريب الإلكتروني (الافتراضي و عن بعد) كما يمكنه الاستفادة من الخبرات العالمية، التي تقدم أفضل الخدمات التدريبية بكل جودة و إتقان.

هذا و كما أسلفنا ، فإن الاهتمام في المغرب و في بلداننا المغاربية عموما ، بتمهين التدريس و تخطيط هندسته و هندسة التكوين، وفق نموذج تربوي أصيل ملائم و مندمج ، في إطار فلسفة تربوية شاملة و واضحة المعالم، لا بد و أن يسفر عن نتائج هامة ، ستعكس إيجابا على تطوير برامجها و مؤسساتها حتى تبلغ مستوى الاعتماد المرجو.

و سنعمل فيما يلي على عرض تركيبي لجملة من التصورات و المقترحات التي من المفروض مبدئيا أن تفضي إلى هندسة محكمة لتكوين المدرسين و إلى مهنة حقيقية للتعليم ، في النقاط التالية:

¹²⁸ زهره الخضاب : "تحديات معلم القرن 21"، عن موقع "تعليم جديد"، 2015 .

<https://www.new-educ.com/>

- 1- إيمان مسؤولي القطاع وعلى مختلف مستوياتهم، بأهمية التكوين الأساسي الجيد للمدرس، مسألة ضرورية من أجل تحسين أدائه، بل من أجل تلافي الآثار العكسية التي قد يسببها إذا لم يحسن إعدادة. ولا يستقيم هذا الإعداد دون الاندماج الإيجابي أولاً ضمن فلسفة تربوية واضحة الأهداف وثانياً ضمن مدخل الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي، في أفق السعي للحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي.
- 2- تنبيه و إفادة الجهات المسؤولة، بضرورة تخطيط برامج التكوين الاساسي للمدرس وتنفيذها وتقويمها (الإدارة، الهيئة التدريسية، الطلاب، المشرفون) وفق معايير الجودة في برامج تربية وتدريب المدرسين ومخرجاتها الواجب توافرها، لتستطيع مواجهة التحديات المعاصرة. (مجاهد عطوة، 2008 ص14).¹²⁹
- 3- التأكد من أن الأنشطة العلمية والبرامج الدراسية والخدمات المقدمة في مؤسسات التكوين، تلبي متطلبات المجتمع في نفس الآن و احتياجات الطلاب بناء على تخصصاتهم وفي نفس الوقت تتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي.
- 4- ضرورة متابعة التجديد المستمر في محتويات منهاج إعداد المدرس، بما يتوافق مع تطلعات البرامج التعليمية للأدوار المستقبلية للمدرس والاهتمام بالمساقات الدراسية التي تنمي مهارات التفكير العلمي كالتحليل والنقد والتأمل و توظيف التقنيات الحديثة في طرق التدريس وأساليبه و تفعيل تكنولوجيا التعليم من خلال توسيع قاعدة مصادر التعلم .
- 5- ربط المواد الدراسية (الوحدات و المجزوءات) بالجانب الميداني والتقليل من الجوانب النظرية مع ضرورة التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في مناهج التكوين الأساسي، من خلال الأنشطة والبرامج العملية، التي تعمل على تطوير القدرات الإبداعية، وإدارة الوقت، والمهارات القيادة والإدارية... و زيادة الزيارات الميدانية وتكثيفها ، والبدء في النزول للميدان منذ الأشهر الأولى للدراسة بالمؤسسة ودعم ذلك بالجوانب التطبيقية أثناء الدراسة.
- 6 - ضرورة استمرارية أعمال التقويم والمتابعة للمستجدات في الميدان العملي للخريجين في إطار برنامج المواكبة (المصاحبة) مما يمكنهم من ممارسة حياتهم العملية في الميدان بفاعلية واقتدار.
- 7- إجراء دراسات علمية دقيقة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إزاء برنامج الاعتماد الأكاديمي ومدى تفاعلهم معه و إجراء دراسات ميدانية علمية لمتابعة الخريجين، وللتأكد من تمكنهم من المهارات والكفايات والاتجاهات التي اكتسبوها وتطبيقها عملياً في الميدان التربوي.

¹²⁹ مجاهد عطوة (2008): "ثقافة المعايير والجودة في التعليم"، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ص14.

8- إجراء دراسات ميدانية تتبعيه لمعرفة فاعلية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج بعد كل خمس سنوات، لتسجيل المتغيرات والتطورات التي يمكن أن تحدث خلال هذه الفترة وقياسها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلاب. (الشرعي بلقيس، 2009، ص.ص. 45-46)¹³⁰.

* * *

كما يمكن إضافة بعض المقترحات ذات التوجه العام ، ويمكن أن تندرج في إطار التعاون بين الدول المغاربية على تبادل التجارب و تطوير أداء مؤسسات التكوين المهني للمدرسين، وهي:

- إنشاء مؤسسة مغاربية متخصصة تشرف على عملية التقييم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بها وبالوطن العربي بشكل عام، وأن يكون اتحاد المغرب العربي الجهة المسؤولة عن القيام بهذا الدور.

- تطوير آلية تعتمدها دولنا المغاربية وتستخدمها في التقييم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المدرس وتدرس الحاجيات وتقترح المعايير ومستوياتها (صوكلات الكفايات/المعايير) وتتولى كذلك معالجة جوانب السلب ونقاط الضعف وتدعم جوانب الإيجاب ونقاط القوة.

- توفير قاعدة معلومات عن برامج معاهد التكوين المهني وكليات التربية... لاعتمادها أساسا للحكم على جودة وفعالية تلك البرامج، وبالتالي توظيفها في اعتراف الجامعات الأخرى والجهات المسؤولة عن القطاع، بتلك البرامج باعتبارها تستوفي معايير الكفاءة والفعالية المقررة لجودة التعليم والتكوين.

¹³⁰ بلقيس الشرعي (2009) : "دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء، معايير الاعتماد الأكاديمي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، مج2. - 50 ع 4، ص.ص. 45 و 46.

ملحق

معايير جودة مهنة التدريس في منظومة التعليم
(بتصريف عن وزارة التربية والتعليم " المعايير القومية للتعليم بمصر "، القاهرة، 2015)

يتطلب تطوير مستوى أداء المدرس وزيادة فعاليته وتجويد مهنته إعداد معايير للممارسة والالتزام بها، في المجالات التالية :

- 1- التخطيط .
 - 2- استراتيجيات التعلم وإدارة القسم .
 - 3- المادة العلمية .
 - 4- عمليات التقويم .
 - 5- مهنية المعلم .
- وتقترح معايير المدرس من خلال هذه المجالات على النحو التالي :

المجال الأول : التخطيط

- المعيار الأول : **تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ .**
- المؤشرات :
- يصمم المدرس أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد احتياجات التلاميذ وميولهم .

- يستخدم أساليب متنوعة لرصد وفهم مستويات التلاميذ التحصيلية وفهمها .
(التقويم التشخيصي)
- يشجع التلاميذ علي التأمل والتفكر في حياتهم وخبراتهم الشخصية
- يستخدم الحوار كوسيلة مهمة للتعرف علي خبرات واحتياجات التلاميذ .
- يحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الاحتياجات التعليمية للتلاميذ وينفذها في حدود الوقت المتاح .
- **المعيار الثاني : التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية .**
المؤشرات :

- يبحث المدرس عن مادة التعلمت بشكل تكاملي وموسع لوضع خطته .
- يضم لخطته أنشطة تستثير التلاميذ علي البحث و الاستقصاء .
- يضع أهدافا تعليمية تنمي التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات .
- يضع أهدافا تعليمية توسع العمل الجماعي .
- **المعيار الثالث : تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة .**
المؤشرات :

- يصمم المدرس أنشطة لشغل زمن التعلم الفعلي .
- يصمم الوحدات التعليمية والدروس في ضوء الأهداف البعيدة لتعلم التلاميذ .
- يخطط للتدريس بناء علي معلوماته عن الموضوع الدراسي وعن التلاميذ .
- يصمم أنشطة تساعد التلاميذ علي الاستقلال الذاتي .
- يصمم أنشطة تعليمية تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل تعليم الأقران والتعلم التعاوني .
- يصمم أو يهيأ معدات رقمية متنوعة ويوظفها في الوضعيات التعليمية.

المجال الثاني : استراتيجيات التعلم وإدارة القسم

المعيار الأول : استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ

- **المؤشرات :**
- يشرك المدرس جميع التلاميذ في خبرات تعليمية متنوعة تلائم طرائقهم المختلفة في التعلم.
- يستخدم استراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية ومهارتها للتلاميذ وشرحها وإعادة صياغتها
- يطرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة ويقوم بتيسير المناقشة لتوضيح تفكير التلاميذ وإثرائه .
- ينوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ في التعلم .
- يستخدم التكنولوجيات الرقمية لتحسين تعلم التلميذ .

المعيار الثاني : تيسير خبرات التعلم الفعال

- **المؤشرات :**
- يوفر المعلم فرص التعلم المستقل والتعاوني في حجرة الدراسة .
- يوفر طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلي مجموعات لتحسين تفاعلاتهم وتعلمهم .
- يشجع التفاعلات الإيجابية بين جميع التلاميذ ويدعم تعاونهم .
- يساعد التلاميذ في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت و استخدام التعليمية من خلال أنشطة التعلم .

المعيار الثالث : إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي

- **المؤشرات :**
- يشجع التلاميذ علي تطبيق ما يتعلمون في المواقف التعليمية والحياتية .
- يشجع التلاميذ علي الفضول العلمي والمبادرة والإبداع .
- يساند جميع التلاميذ في الاستقصاء الناقد لمفاهيم المادة الدراسية وأسئلتها .

- يشرك جميع التلاميذ في أنشطة حل المشكلة وتشجيع المداخل المتعددة للحلول .
- يشجع جميع التلاميذ علي طرح أسئلة ناقدة .
- يساعد التلاميذ علي تحليل المحتوى والتوصل إلي استنتاجات صحيحة .
- يساعد التلاميذ علي التأمل في كيفية تعلمهم .

المعيار الرابع : توفير مناخ ميسر للعدالة المؤشرات :

- يساعد المدرس التلاميذ علي أن يحترموا الآخرين وإن اختلفوا معهم .
- يؤكد علي المساواة و الاحترام في حجرة الدراسة .
- يشجع إنجازات جميع التلاميذ وإسهامات يساندها ويقدرها دون تمييز .
- يعالج الأنماط السلوكية غير المناسبة بطريقة منصفة وعادلة وتتسم بالمساواة .

المعيار الخامس : الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين المؤشرات :

- ينظم بيئة التعليم والتعلم الفيزيائية لمساعدة التلاميذ علي التفاعل الصفي .
- يستخدم بفاعلية الأدوات والتجهيزات والتكنولوجيات المتاحة داخل القسم .
- يصمم معينات سمعية وبصرية ورقمية مناسبة للبيئة والدرس والمتعلمين .

المعيار السادس : إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع المؤشرات :

- يحقق المعلم أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له متأكدا من الاستغلال الفعال لوقت التعلم .
- يستخدم أساليب لفظية وغير لفظية مختلفة لجذب انتباه المتعلمين والمحافظة عليه .
- يراعي المرونة عند تنفيذ مراحل الدرس في ضوء الخطة الزمنية المحددة له .
- يستخدم الوقت بما يضمن الانتقال والتقدم السلس من مرحلة إلي أخرى .
- يدير سلوك المتعلم الصفي بفاعلية علي النحو الملائم .

المجال الثالث : المادة العلمية

المعيار الأول : التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها المؤشرات :

- يوظف مادته العلمية في أنشطة تعليمية .
- يحلل بنية المادة التعليمية إلي عناصرها الأساسية .
- يستخدم مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة .
- يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية .
- يستخدم إستراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهارتها لجميع التلاميذ بسهولة ويسر .

المعيار الثاني : التمكن من طرق البحث في المادة العلمية المؤشرات :

- يتابع أحدث التطورات في مادته العلمية .
- يستخدم مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول علي المعلومات والمعارف ويشجع التلاميذ علي استخدامها .
- يستخدم الملاحظة المنظمة في فهم الظواهر المرتبطة بالموقف التعليمي والمجتمع المحيط .
- يوجه التلاميذ في حل مشكلاتهم بالأسلوب العلمي .
- يطرح الأسئلة المفتاحية المرتبطة بظاهرة ما .

المعيار الثالث : تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى المؤشرات :

- يربط بين مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى .
- يوضح العلاقة بين موضوعات مادته و موضوعات المواد الأخرى .
- يستخدم مبادئ مادته في حل مشكلات تنتمي إلي مواد دراسية أخرى .

المجال الرابع : التقويم

المعيار الأول : التقويم الذاتي

المؤشرات :

- يدرس ويتأمل باستمرار آثار أفعاله وقراراته علي التلاميذ والزملاء .
- يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه .
- يشجع التلاميذ علي تقييم ذاتهم وبعضهم البعض .
- يصمم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة التلاميذ والزملاء .

المعيار الثاني : تقويم التلاميذ

المؤشرات:

- يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم .
- يستخدم أساليب التقويم الأصليل (مثل البورتفوليو) باستمرار لمعرفة مستوى التلاميذ .
- يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدي التلاميذ .
- يصمم أنشطة وقائية وأخرى علاجية لمواجهة ضعف التلاميذ .
- يصمم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة وللإسراع التعليمي .
- يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين ويدمجهم في أنشطة حجرة الدراسة .
- يشرك الأسرة في تقييم التلاميذ بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم .

المعيار الثالث : التغذية الراجعة

المؤشرات :

- يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه .
- يستخدم آراء وتقييم التلاميذ له لتجويد أدائه .
- يشجع التلاميذ علي إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما مارسوه في مواقف وأنشطة تعليمية.

المجال الخامس : مهنية المدرس

المعيار الأول : أخلاقيات المهنة

المؤشرات :

- يبني الثقة بينه وبين التلاميذ من خلال اشتراكهم في وضع حجرة الدراسة وتحقيق الأهداف المعلنة .
- يوجه التلاميذ ويعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية .
- يحتفظ بالأسرار التي يبوح بها التلاميذ له .
- يحترم شخصية التلاميذ وقدراتهم .
- يحترم الزملاء ويتواصل معهم جيدا .
- يلتزم بقواعد العمل السائدة في مدرسته .
- يبذل جهدا ملحوظا ليفجر طاقات التلاميذ داخل المدرسة دون تمييز .
- يحترم الامكانيات والموارد المتاحة ويرشد استخدامها .
- يحرص علي استخدام لغة مهذبة مع تلاميذه وزملائه .

- يهتم بمظهره دون مبالغة .
- يقدم نموذجا يحتذى به في الولاء والعطاء للوطن .
- **المعيار الثاني : التنمية المهنية :**
- **المؤشرات :**
- يتأمل و يقيم أفعاله وممارساته للارتقاء بأدائه .
- يحضر دورات تدريبية بانتظام .
- يواكب ما يستجد في النظريات والممارسات التربوية وفي مادة تخصصه , ويستطيع أن يطبق كل ذلك
- يتبادل الخبرات مع زملائه و رؤسائه .
- يتعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه .
- ينمي معلوماته في مجالات علمية وثقافية عامة .

انتهى الجزء الأول

ويليه الجزء الثاني قريبا بالفصول التالية :

1 { الفصل السادس }

دراسات وصفية ، تحليلية ونقدية ، لأهم القرارات في مجال إعداد المدرسين وما رافقها من إشكالات ، من خلال :
- كلية علوم التربية - المدارس العليا للأساتذة.

2 { الفصل السابع }

المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين - مؤسسات التكوين الخاصة ...، ما لها وما عليها.

3 { الفصل الثامن }

الاجازة في التربية والخطط المستقبلية لتطوير برامج تكوين المدرسين وأطر التعليم.

4 { الفصل التاسع }

النموذج البيداغوجي المندمج ، لتطوير برامج ومؤسسات تكوين المدرسين.

5 { الفصل العاشر }

خلاصات واستنتاجات وتوصيات.

- ملاحق

- مراجع

المؤلف : محمد الدريج

mderrij@hotmail.fr

- دكتوراه الدولة في علوم التربية،
- من كلية التربية بجامعة كومبلوتنسي Complutense بمدريد – اسبانيا.
- دكتوراه السلك الثالث في علم النفس التربوي ، من كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة بروكسيل ULB، بلجيكا.
- أستاذ التعليم العالي ورئيس وحدات البحث والتكوين منها :
- وحدة "الطفولة المبكرة" ووحدة "إعادة تربية الجانحين" بكلية علوم التربية.
- خبير لدى العديد من المنظمات الدولية منها:
- اليونسكو و الإيسيسكو والألكسو...
- المدير المسؤول عن عدد من المجالات التربوية والدوريات من مثل:
- "الدراسات النفسية والتربوية"؛
- "دفاتر في التربية"؛
- "سلسلة المعرفة للجميع".
- مؤسس ومنظم للعديد من المؤتمرات العلمية (وطنية ودولية) من مثل :
- المهرجان الوطني للقراءة ؛
- المناظرة المتوسطة للطفولة".

من مؤلفاته:

- تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين.
- التدريس الهادف.
- الكفايات في التعليم.
- المعايير في التعليم.
- مدخل إلى علم التدريس
- تطوير مناهج التعليم.
- مشروع المؤسسة والتجديد التربوي (جزأين)
- المنهاج المندمج.
- الأطفال في وضعية صعبة.
- الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي.